

Matteo Cornacchia

Le humanities in azienda

Per una via umanistica alla formazione



I territori
dell'educazione

FrancoAngeli

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana "I territori dell'educazione" elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al "territorio" - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo "stato dell'arte" degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Francesca Oggionni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Matteo Cornacchia

Le humanities in azienda

Per una via umanistica alla formazione

FrancoAngeli *I territori
dell'educazione*

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione	pag.	9
1. Identità e funzione delle <i>humanities</i>	»	15
1. Le <i>humanities</i> e l'organizzazione del sapere	»	15
2. Valore e utilità formativa dei saperi umanistici	»	20
3. Il dibattito fra scienza e cultura umanistica nel panorama italiano	»	27
2. <i>Humanities</i> ed educazione degli adulti fra istanze professionali e biografiche	»	41
1. La funzione delle <i>humanities</i> oltre i contesti formali	»	41
2. Il complesso itinerario epistemologico dell'educazione degli adulti	»	45
3. Lavoro, organizzazione e persona nelle scienze dell'educazione	»	54
3. Il volto umano dell'impresa	»	64
1. La stagione del "miracolo economico" italiano, fra luci e ombre	»	64
2. Le origini dell'educazione degli adulti fra teorie, diritti e politiche	»	67
3. L'affermazione del fattore umano nelle organizzazioni	»	77
4. L'impresa sociale di Adriano Olivetti	»	82

4. Responsabilità sociale, etica del lavoro ed economia civile: il contributo della cultura umanistica	»	92
1. A partire da alcune definizioni	»	92
2. La Responsabilità sociale d'impresa	»	97
3. La via umanistica dell'economia civile	»	104
5. Modul-life: le <i>humanities</i> entrano in azienda	»	113
1. Le premesse del progetto	»	113
2. Diario di un ingegnere: Modulblok e la logistica... delle vite	»	118
3. Il patto formativo e la fase di <i>engagement</i>	»	123
4. La fase in azienda: narrazioni fra gli scaffali	»	128
5. La valutazione partecipata dell'esperienza	»	135
6. Conclusioni	»	138
Bibliografia	»	143

*Magis utile nil est
artibus his quae nil utilitatis habent*

(Ovidio)

Il progetto delle “*humanities* in azienda”, descritto nelle pagine di questo libro, si è potuto concretizzare grazie alla disponibilità di alcune persone che, fin dal principio, hanno creduto nella possibilità di realizzare un percorso di formazione aziendale attraverso le discipline umanistiche.

Desidero pertanto esprimere il mio sentito ringraziamento all’amministratore delegato di Modulblok Mauro Savio, al direttore logistico operativo Fulvio Fregonese e al direttore di stabilimento Mario Di Nucci per aver accolto senza riserve una proposta in controtendenza rispetto a quanto viene solitamente realizzato nelle imprese sul fronte dello sviluppo delle risorse umane.

Un grazie particolare va ai colleghi del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Trieste che hanno accettato di mettersi in gioco in questo percorso: Tullia Catalan, Laura Pelaschiar, Paolo Labinaz, Paolo Quazzolo e Fabio Romanini. Sono grato anche alla collega Elisabetta Madriz per il prezioso supporto nella fase di revisione del testo.

Rivolgo infine un ringraziamento speciale agli impiegati e agli operai di Modulblok che hanno preso parte alle “lezioni in fabbrica”: il loro entusiasmo e le loro biografie sono l’aspetto più prezioso che questa esperienza mi ha lasciato sul piano umano e professionale.

Introduzione

«La civiltà occidentale poggia su un'idea forte, l'idea della “vita buona”, da cui il diritto-dovere per ciascuno di progettare la propria vita in vista di una *civile felicità*. Ma da dove partire per conseguire un obiettivo tale se non dal lavoro inteso quale luogo di una buona esistenza? La fioritura umana – cioè l'*eudaimonia* nel senso di Aristotele – non va cercata *dopo* il lavoro, come accadeva ieri, perché l'essere umano incontra la sua umanità *mentre* lavora. Di qui l'urgenza di iniziare a elaborare un concetto di lavoro che per un verso vada oltre l'ipertrofia lavorativa tipica dei tempi nostri (il lavoro che riempie un vuoto antropologico crescente) e per l'altro verso valga a declinare l'idea di libertà *del* lavoro (la libertà di scegliere quelle attività che sono in grado di arricchire la mente e il cuore di coloro che sono impegnati nel processo lavorativo)»¹.

Mi è davvero difficile trovare parole più adatte di quelle di Luigi Bruni e Stefano Zamagni per introdurre gli argomenti e le riflessioni che ho raccolto in questo testo. La felicità cui ci si riferisce nel brano è quella della tradizione aristotelica, che nulla ha a che vedere con la materialità delle cose (il piacere, la ricchezza); essa viene identificata, piuttosto, nell'autorealizzazione virtuosa – la fioritura umana, appunto – attraverso comportamenti etici e sociali in un contesto di convivenza civile. Si tratta di un esercizio, insomma, per sua natura continuo e costante: proprio perché “bene supremo”, l'*eudaimonia* dovrebbe essere il fine ultimo di qualsiasi attività, una

¹ L. Bruni, S. Zamagni, *L'economia civile*, il Mulino, Bologna, 2015, pp. 22-23.

condizione esistenziale capace di connotare ogni situazione o circostanza nel senso della pienezza umana.

È però arduo immaginare un concetto così alto e nobile calato nei contesti di lavoro e, in particolare, nel mondo aziendale: per come vengono descritte le attuali dinamiche interne alle imprese, nella cui natura è inscritta la necessità di fare utili e generare profitti, l'effettiva disponibilità di spazi o momenti per coltivare la fioritura umana sembra essere più un'aspirazione ideale che una concreta possibilità. La questione, com'è facile intuire, non è affatto nuova e conduce ad un articolato campo di riflessione già ampiamente battuto dalla filosofia, dalla psicologia sociale, dalla sociologia delle organizzazioni, dalla pedagogia del lavoro: la funzione umanizzante del lavoro e, per contro, il rischio che esso si tramuti in un'attività alienante, la ricerca delle condizioni ideali per conciliare l'obiettivo della produttività con il rispetto del lavoratore oppure la tendenza a separare in maniera piuttosto rigida la sfera professionale da quella personale sono solo alcuni dei temi verso i quali converge il discorso che ha per oggetto il binomio persona-lavoro.

L'idea che ci si possa realizzare umanamente nel lavoro, al punto da vivere con serenità la propria esperienza professionale, contrasta con il senso di frustrazione, con le tensioni e con la tendenza all'omologazione che, invece, sono originati da condizioni occupazionali e climi organizzativi sempre più instabili, soprattutto in alcuni settori del mercato produttivo. In uno dei romanzi più rappresentativi della letteratura industriale del secolo scorso, *La chiave a stella*, Primo Levi scriveva che stare bene al lavoro e arrivare fino al punto di amarlo è la più concreta approssimazione alla "felicità sulla terra", salvo ammettere, però, che questo privilegio è conosciuto da pochi, per di più solo in istanti singoli e prodigiosi donati dal destino.

Ecco perché, tornando a Bruni e Zamagni, la ricerca dell'*eudaimonia*, anziché essere un *modus vivendi*, sarebbe ormai relegata a spazi sempre più angusti e intimi, da ritagliare dopo il (lungo) tempo lavorativo: funzioni esistenziali fondamentali, come la cura di sé o la possibilità di dare espressione alle proprie passioni, vengono puntualmente tenute distinte dalle prestazioni professionali, contribuendo in questo modo ad alimentare una concezione dicotomica che vede la dimensione della persona separata da quella del lavoratore. Si tratta di un'impostazione, quest'ultima, talmente pervasiva da aver connotato

anche gli orientamenti formativi in età adulta, come la letteratura di settore ha evidenziato fin dalle sue origini: in un testo che appartiene di diritto ai classici della disciplina, *The Meaning of Adult Education*, Eduard Lindeman scriveva provocatoriamente che «l'educazione degli adulti inizia laddove finisce la formazione professionale», volendo segnalare, attraverso questa affermazione, il rischio di una connotazione marcatamente (se non esclusivamente) funzionalistica dei processi di apprendimento e cambiamento in età adulta. Da allora, gli studi e le ricerche d'ambito hanno imboccato due percorsi principali che a volte hanno intrecciato le rispettive traiettorie, in altri casi le hanno mantenute separate: da una parte l'indirizzo di chi ha intravisto nell'educazione degli adulti l'intima connessione con le istanze del lavoro e con le politiche per l'occupazione, orientandola, anche metodologicamente, alla definizione delle competenze più qualificanti per il mercato; dall'altra quello di chi, richiamandosi alla tradizione romantica della *Bildung*, l'ha interpretata in chiave introspettiva ed esistenziale, includendo le peculiarità dell'identità adulta nell'articolata azione culturale attraverso cui si "dà forma" alla persona.

La presente pubblicazione intende collocarsi nel solco di quegli approcci che hanno tentato una sintesi fra queste due "anime" nella convinzione che la pervasività del lavoro nella vita adulta rientri a pieno titolo fra le condizioni di esercizio dell'educazione – anche attraverso l'acquisizione o il perfezionamento di specifiche professionalità – senza tuttavia spostare dalla realizzazione integrale della persona il senso e la finalità dell'agire educativo stesso. Dei tanti luoghi di lavoro, l'azienda, per ragioni inscritte nelle specificità di una cultura organizzativa che traduce la competitività in norme di comportamento interne, è fra quelli dove più è marcata la tendenza a distinguere l'efficienza professionale dalla vicenda umana e soggettiva che la rende possibile; aspetto, quest'ultimo, che risulta evidente proprio nelle modalità con cui, il più delle volte, la formazione è declinata nelle realtà aziendali, ovvero secondo parametri di tangibile utilità e nell'interesse prioritario del processo produttivo.

La via qui intrapresa, invece, conduce ugualmente all'interno delle aziende, ma lo fa attraverso un approccio radicalmente diverso alla formazione, il cui fine non risiede nel miglioramento delle prestazioni individuali o collettive, ma nel farsi carico, per una volta, delle

trame umane sottese a qualsiasi attività professionale; nel riconoscere che tutte le organizzazioni sono anzitutto costrutti sociali, ovvero insieme di persone, non è immaginabile non prendere mai in considerazione le relazioni informali che quelle stesse persone hanno fra loro, i loro carismi, le loro fragilità, le loro biografie. Il focus, insomma, si sposta su quelle componenti, soggettive e personali, che i ritmi produttivi tendono a limitare quando, in realtà, esse non sono affatto irrilevanti nel determinare i risultati complessivi di un'impresa. La formazione di cui si parla – è bene chiarirlo – non è sostitutiva rispetto alle più consuete (e necessarie) azioni intraprese dalle aziende per innovarsi ed essere competitive: più semplicemente essa è di altra natura e, per questo, si avvale di quegli apporti disciplinari – le *humanities* – abitualmente estranei alle logiche di profitto, ma assolutamente adeguati a “coltivare la fioritura dell'umano”.

La proposta in discussione, peraltro, si inquadra nel più ampio dibattito che, di recente, ha riproposto il tema della funzione della cultura umanistica nei sistemi educativi, anche alla luce di politiche scolastiche e universitarie risultate, in molte parti del mondo, troppo sensibili alle istanze dell'economia e del mercato del lavoro. L'atteggiamento prevalente ha visto privilegiare investimenti soprattutto in quegli ambiti dell'istruzione e della ricerca scientifica strategici per lo sviluppo delle imprese, specie in tempi di “*industry 4.0*”, con conseguente marginalizzazione di quelle discipline, umanistiche e artistiche in testa, ritenute non indispensabili in contesti di forte innovazione tecnologica. In opposizione a questa tendenza, numerosi appelli lanciati tanto a livello internazionale (Martha Nussbaum, Helen Small, Louis Menand, Geoffrey Harpham), quanto nazionale (Nuccio Ordine, Roberto Esposito, Alberto Asor Rosa ed Ernesto Galli della Loggia) assegnano alle *humanities* un valore formativo che non è determinato dalla spendibilità dei titoli di studio o dall'utilità professionale dei saperi, ma associato a disposizioni “vitali” come il pensiero critico, la creatività, la capacità di argomentazione logica, l'attitudine a leggere la realtà attraverso visioni sistemiche (e plurali) e mai particolari (e soggettive). Ora, la maggior parte delle argomentazioni sull'identità e la funzione della cultura umanistica si rivolgono prioritariamente ai sistemi formali di istruzione e al modo in cui sono strutturati; ma se le disposizioni di cui si sta parlando sono effettivamente “vitali”, valide cioè in tutti i contesti e lungo l'intero

corso di vita di una persona, l'apporto formativo delle *humanities* non dovrebbe venir meno in età adulta, quando cioè, per il fatto di essere totalmente assorbiti dalla vicenda lavorativa, più concreto è il rischio di un ripiegamento della formazione su posizioni esclusivamente funzionalistiche: nel testo, le implicazioni di una simile proposta vengono lette attraverso lo sguardo di quelle discipline – educazione degli adulti, pedagogia del lavoro, pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni – che hanno nell'adulthood il loro comune denominatore.

L'ipotesi di dare accesso alla cultura umanistica nelle aziende, per quanto inusuale possa sembrare, ha in realtà alcuni illustri precedenti che attestano le potenzialità di un simile connubio: fra i più noti, viene dato rilievo alla straordinaria ascesa industriale di Adriano Olivetti e alla sua originale visione dell'impresa nella società. La considerazione che egli aveva della cultura va anzitutto interpretata alla luce della responsabilità avvertita nei confronti dei suoi dipendenti, al punto da realizzare, a loro beneficio, un complesso sistema di welfare aziendale in cui erano inclusi, oltre a fondamentali servizi primari (abitazioni, asili, assistenza sanitaria e sociale), anche l'accesso a opportunità formative e culturali di prim'ordine: «l'uomo che vive la lunga giornata nell'officina – disse Olivetti all'inaugurazione della fornitissima biblioteca aziendale – non sigilla la propria umanità nella tuta di lavoro»: farsi carico di quella “umanità” era un onere che non avrebbe mai dovuto essere subordinato alle pur legittime ragioni del profitto. In secondo luogo, la valorizzazione dei saperi umanistici negli stabilimenti Olivetti di Ivrea e Pozzuoli era testimoniata anche dalla scelta di affidare funzioni strategiche dell'organizzazione aziendale a noti intellettuali di formazione socio-umanistica come Ottiero Ottieri, Paolo Volponi, Geno Pampaloni, Luciano Gallino o Franco Ferrarotti. Quelle presenze, lungi dall'essere una forma di mecenatismo o di anticonformismo, rientravano invece nella visione plurale e comunitaria che Olivetti aveva tanto della fabbrica, quanto della società.

Fra i risvolti politici dell'esperienza olivettiana, l'attenzione per il benessere dei dipendenti e per lo sviluppo dei territori in cui l'impresa era collocata rientrano di diritto nel concetto di “responsabilità sociale d'impresa” con cui oggi si è soliti indicare «l'integrazione su base volontaria delle preoccupazioni sociali ed ecologiche delle imprese nelle

loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con le parti interessate»². L'evoluzione di tale nozione viene letta, però, nella prospettiva di valutare quale contributo possano offrire le *humanities*, attraverso la loro attitudine alla formazione di un pensiero critico, nel far maturare all'interno delle aziende culture del lavoro eticamente fondate e approcci all'economia di tipo "civile" e, appunto, umanistico.

Nel capitolo conclusivo del libro, infine, rendo conto di un progetto realizzato nel 2016 in un'azienda metalmeccanica della provincia di Udine dove, grazie alla collaborazione di un gruppo di colleghi del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste, l'ipotesi di un approccio umanistico alla formazione è stata tradotta in un percorso di sette incontri tematici privo di alcuna attinenza al processo produttivo e proposto ai dipendenti senza alcuna costrizione. In quest'ultima parte il lettore noterà un evidente cambio di registro: l'esposizione dei fatti, svolta in prima persona, privilegia uno stile narrativo, più adeguato a ricostruire cronologicamente tutti i passaggi del progetto, dalla negoziazione del patto formativo con il management aziendale alle valutazioni conclusive espresse dai partecipanti. L'esperienza delle *humanities in azienda* viene ricostruita attraverso la sintesi dei temi trattati in ciascun modulo per rivelare i codici attraverso i quali docenti di pedagogia, storia contemporanea, letteratura italiana, letteratura inglese, storia del teatro e filosofia sono riusciti a trasmettere a ingegneri strutturisti, commerciali e operai l'utilità di saperi inutili.

² Commissione delle Comunità Europee, *Libro Verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale dell'impresa*, Bruxelles, 2001, pp. 7-8.

1. Identità e funzione delle *humanities*

1. Le *humanities* e l'organizzazione del sapere

Attraverso l'espressione anglosassone *humanities* si è soliti indicare l'articolato *corpus* di discipline umanistiche e artistiche che assumono l'esperienza e la cultura umane, in tutte le loro forme di espressione e sviluppo, quale principale oggetto di studio.

L'*American Academy of Art & Sciences*, in un recente rapporto dedicato al significato delle *humanities* e delle scienze sociali e intitolato *The Heart of the Matter*, ha proposto un elenco di discipline eleggibili che include lo studio delle lingue, delle letterature, della storia, del cinema, dell'educazione civica, della filosofia, delle religioni e delle arti; appartenerebbero invece al campo delle scienze sociali l'antropologia, la sociologia, la psicologia, le scienze politiche e l'economia¹. I colleghi dello *Stanford Humanities Center*, pur condividendo in linea di massima le scelte operate dal Rapporto, in via più generale hanno fatto ricorso alla metafora dell'ombrello per "coprire" idealmente un insieme di pratiche e di saperi che non sempre è così immediato determinare². Sulla sponda britannica, la *British Academy for Humanities and Social Sciences*, in diversi suoi documenti finalizzati alla promozione della cultura umanistica nella pubblica istruzione e, più in generale, nella società civile, ha sottolineato il ruolo

¹ Cfr. American Academy for Arts and Sciences, *The Heart of the Matter. The Humanities and Social Sciences for a vibrant, competitive and secure nation*, Cambridge, MA, 2013; testo disponibile sul sito http://www.humanitiescommission.org/_pdf/hss_report.pdf.

² Cfr. Stanford Humanities Center, *What are the Humanities?*, alla pagina <http://shc.stanford.edu/what-are-the-humanities>.

strategico delle *humanities* e le ha associate allo studio delle economie, delle culture, delle società e di come l'uomo si è costruito il mondo che oggi abita³. Analoghe accademie esistono in altri paesi del mondo, dal Canada all'Australia, e anche in Italia si è recentemente costituito, presso il Centro Nazionale delle Ricerche, un *Osservatorio sui saperi umanistici* con lo scopo di rilanciare il dibattito sulle specificità e sulla funzione sociale delle discipline umanistiche, nonché sul modo di insegnarle e farne oggetto di ricerca.

Ci troviamo di fronte, insomma, a una ricchezza di prospettive definitorie che, se da una parte non agevolano il compito di circoscrivere le *humanities* entro dei confini disciplinari certi, dall'altra permettono di evidenziare alcuni elementi ricorsivi che compaiono nella maggior parte delle fonti prese in esame: due di essi meritano di essere immediatamente approfonditi.

Il primo riguarda il dibattito sulla funzione di queste discipline, solitamente articolato in una dimensione storica, ovvero il ruolo che le *humanities* hanno avuto in passato e continuano ad avere al giorno d'oggi nel determinare ciò che siamo, socialmente e individualmente, nonché il valore che viene loro attribuito sul piano formativo nel prevedere quali conoscenze, competenze e attitudini saranno indispensabili nel prossimo futuro. Gli estensori del Rapporto americano, ad esempio, insistono molto sulla necessità di partire dalla comprensione del passato per prefigurarsi fin d'ora le disposizioni necessarie per accogliere senza timori le sfide di un avvenire non del tutto decifrabile: «Viviamo un mondo caratterizzato dal cambiamento – si legge nel documento – e, di conseguenza, abbiamo bisogno delle *humanities* e delle scienze sociali. Come possiamo comprendere e gestire i cambiamenti se non abbiamo alcuna nozione del passato? Come possiamo comprendere noi stessi se non abbiamo alcuna nozione di una società, di una cultura o di un mondo differenti da quelli in cui abbiamo vissuto finora? Un curriculum scolastico equilibrato – che dunque includa le *humanities*, le scienze sociali e le scienze naturali – dovrebbe essere orientato a forme di pensiero che permettano

³ Si vedano, in particolare, i documenti pubblicati alla sezione *Why are the humanities and social sciences important?* del sito ufficiale della *British Academy for Humanities and Social Sciences* (<https://www.britac.ac.uk/why-are-the-humanities-and-social-sciences-important>).

l'integrazione dei saperi e dovrebbe consentire lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività, l'attitudine alla ricerca, la promozione di una cultura di buona cittadinanza. *Humanities* e scienze sociali non devono essere considerate discipline elettive, riservate a una stretta cerchia di studiosi: la loro funzione va oltre ciò che è contingente e strumentale, perché esse ci aiutano a comprendere tanto il passato, quanto il futuro»⁴. Indicazioni simili si leggono anche nel più recente Rapporto della *British Academy for the Humanities and Social Sciences*, intitolato *Prospering Wisley: how the humanities and social sciences enrich our lives*; agli studi umanistici è affidata una vera e propria missione, quella della preparazione culturale dei cittadini di oggi e di domani per fare in modo che le sfide del futuro – anche attraverso l'attenta analisi delle vicende storiche che le hanno generate – siano, per quanto possibile, prevedibili, governabili e ricondotte a una precisa idea di sviluppo. Il concetto di prosperità evocato nel titolo del documento è immediatamente associato alla “saggezza” (*Prospering Wisley*) per evitare che esso assuma una valenza puramente economico-materiale e sia invece connotato da una declinazione sociale e sostenibile della crescita, dello sviluppo, del benessere. Il nesso fra i saperi umanistici e le trasformazioni nel tempo della società, in un ideale ponte che collega passato, presente e futuro, viene richiamato anche nel documento di presentazione del “nostro” *Osservatorio sui saperi umanistici*, laddove si sottolinea l'importanza di custodire le idee fin qui tramandate, di elaborare criticamente quelle che animano la contemporaneità e, infine, di crearne di nuove, che fungano da visioni per il domani⁵.

Il secondo elemento che ricorre spesso nel dibattito sull'identità e sulla funzione delle *humanities* riguarda il loro rapporto con le altre scienze, descritto spesso in termini problematici, se non addirittura oppositivi, come si evince dall'uso frequente dei binomi “studi empirici e studi teorici”, “ricerca applicata e ricerca pura”, “scienze dure e scienze morbide” (dall'inglese *hard sciences* e *soft sciences*) o, appunto, “scienze naturali e scienze umane”. Alla base di questa separazione ci sono ragioni storiche, le cui radici affondano nel periodo

⁴ American Academy of Arts & Sciences, *op. cit.*, p. 13, traduzione mia.

⁵ Cfr. <http://www.ispf.cnr.it/osservatorio> alla sezione *Presentazione*.

compreso fra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento per poi svilupparsi diffusamente nel corso del secolo successivo. L'opera più rappresentativa dell'Illuminismo, ovvero l'*Encyclopédie* di Denis Diderot e Jean-Baptiste d'Alambert, testimoniava ancora una visione tutto sommato unitaria della cultura, non tanto per la formazione dei due curatori (un filosofo, Diderot, e un matematico, d'Alambert), ma per il tentativo – chiaramente espresso dal sottotitolo *Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri* – di far convergere in un unico «concatenamento delle conoscenze umane»⁶ saperi e apporti disciplinari profondamente diversi dove, però, arte, scienza e tecnica hanno pari dignità. Pochi anni dopo, precisamente nel 1798, Immanuel Kant, ormai quasi al termine della sua produzione, pubblicò un volume intitolato *Il conflitto delle facoltà*, l'ultimo del quale curò personalmente l'edizione. Per quanto l'oggetto della riflessione kantiana fossero i rapporti fra le facoltà universitarie e l'organizzazione complessiva degli studi superiori, non è difficile cogliere nel suo scritto una prima presa d'atto dei delicati equilibri fra le discipline insegnate all'università e del diverso riconoscimento pubblico che veniva loro attribuito: la scelta di descrivere tali rapporti nei termini di un "conflitto" è un importante indizio del cambiamento di rotta rispetto alla linea promossa dai curatori dell'*Encyclopédie*. All'origine dei primi contrasti, secondo Kant, vi sarebbe stata la suddivisione delle facoltà universitarie in due gruppi distinti: al primo afferivano le cosiddette *facoltà superiori*, cioè la teologia, la giurisprudenza e la medicina; al secondo gruppo, invece, apparteneva l'unica *facoltà inferiore*, quella di filosofia (chiamata, tuttavia, ad occuparsi anche di scienza). Le ragioni di questa gerarchizzazione vanno ricercate nell'importanza attribuita alle singole facoltà da parte di chi governa: «Al governo – spiega Kant – interessa soprattutto quello che gli pro-

⁶ L'espressione è tratta dal *Discorso preliminare all'Enciclopedia* di d'Alambert, dove si chiariscono senso e ragioni dell'opera: «L'opera che incominciamo (e che desideriamo portare a compimento) si propone due scopi: come enciclopedia, deve esporre, per quanto è possibile, l'ordine e il concatenamento delle conoscenze umane; come dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri, deve contenere su qualsiasi scienza e su qualsiasi arte, sia liberale, sia meccanica, i principi generali che ne costituiscono la base, ed i particolari più essenziali che ne costituiscono il corpo e la sostanza» (*Jean-Baptiste d'Alambert. Il discorso preliminare all'Enciclopedia*, a cura di M. Renzoni, La Nuova Italia, Firenze, 1978, p. 4).

cura la più forte e duratura influenza sul popolo e gli oggetti delle facoltà superiori rispondono a questo requisito. Perciò esso si riserva il diritto di *sanzionare* le loro dottrine; [...] ma per quanto sanzioni delle dottrine, non è poi lui (il governo) a *insegnare*; gli basta solo che le facoltà, nei loro *corsi pubblici*, accolgano certe determinate dottrine, e ne escludano quelle contrarie»⁷. La questione, insomma, prima ancora che epistemologica, sembra essere di natura politica: pur attribuendo alla facoltà di filosofia l'interesse per la scienza e per la ricerca della verità, nonché il privilegio della libertà, Kant riconosceva che alla base delle disparità con cui vengono considerate le facoltà universitarie e, con esse, le discipline loro collegate, vi sarebbero ingerenze governative, frutto di un esplicito giudizio di valore su ciò che può orientare il consenso. Come ha fatto notare Domenico Venturelli, curatore dell'edizione italiana del "Conflitto", nel discorso kantiano il problema dell'organizzazione degli studi si può ricondurre al tema della relazione fra scienza e filosofia e, più in generale, anticipa la condizione odierna che vede un dominio "interessato" della scienza e della tecnica⁸. Nel corso dell'Ottocento, per effetto delle prime applicazioni del progresso scientifico di allora e delle conseguenti rivoluzioni industriali, iniziò un processo di crescente specializzazione del sapere e di sistematizzazione delle conoscenze entro steccati e campi di competenza via via più ristretti. Tale clima fece da sfondo anche all'emergere di due atteggiamenti opposti: quello di coloro i quali riponevano grande fiducia nelle capacità tecniche dell'uomo e, più in generale, nelle innovazioni del tempo, e quello di chi, invece, si mostrava più diffidente e intravedeva nel progresso una reincarnazione del mito di Prometeo. A metà del Novecento le posizioni in campo apparivano ormai delineate e la separazione fra discipline scientifiche e discipline umanistiche veniva presentata nei termini di un'esplicita inconciliabilità. La testimonianza più significativa, in tal senso, rimane quella del chimico e romanziere inglese Charles Percy Snow, il cui saggio *Le due culture* del

⁷ I. Kant, *Der Streit Fakultäten*, 1798 (trad. it.: *Il conflitto delle facoltà*, ed. italiana a cura di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia, 1994, p. 69). Corsivo nel testo.

⁸ D. Venturelli, *Il conflitto delle facoltà di I. Kant e l'idea di università*, in D. Venturelli (a cura di), *op. cit.*, pp. 9-47.