

# *Il dibattito sulla cultura umanistica*

## *Dicembre 2013 – Settembre 2015*

ADRIANO FABRIS  
ALBERTO ASOR ROSA  
ANNALISA ANDREONI  
CRISTINA TAGLIETTI  
DANIELA PALMA  
DANIELE SCALEA  
ERNESTO GALLI DELLA LOGGIA  
FRANCESCO CONIGLIONE  
GIANNI VATTIMO  
GIORGIO ISRAEL  
GIOVANNI REALE  
GIULIO GIORELLO  
LUCA ILLETTERATI  
MICHELE DANTINI  
ROBERTO ESPOSITO  
SALVATORE VASTA  
TONINO CERAVOLO  
GIOVANNI SALMERI  
DANILO BRESCHI  
FAREED ZAKARIA  
GIOVANNI SALMERI



## Indice

Un appello per le scienze umane.....	3
Ma sarebbe mai nato l'umanesimo senza tradizione cristiana? .....	8
Gli studi umanistici non servono solo a se stessi.....	9
Apologia della cultura umanistica.....	16
Umanisti contro scienziati: ancora le "due culture"?.....	18
Humanities e innovazione sociale. Individui, istituzioni, comunità.....	21
Elogio del pensiero critico, per una reale cultura della conoscenza.....	26
A proposito dell'«Appello per le scienze umane» .....	28
La battaglia dei filosofi: «Un errore cancellare lo studio del pensiero» .....	31
Un appello per la filosofia.....	32
Un appello per la filosofia o della necessità dell'inutile.....	33
Essere giusti con la filosofia.....	34
Contro l'ignoranza attiva .....	36
Scienza e filosofia assieme per difendere una visione umanistica .....	38
A che cosa serve l'istruzione? Una domanda per Confindustria.....	41
Essere classici per sfidare il globale. La lezione di Toynbee .....	44
Gli studi umanistici oggi.....	47
Perché gli studi umanistici? Due tesi.....	49

# Un appello per le scienze umane

ROBERTO ESPOSITO  
ERNESTO GALLI DELLA LOGGIA  
ALBERTO ASOR ROSA  
3 DICEMBRE 2013

1. Forse non è inutile partire da una considerazione che riguarda gli autori di questo testo. Perché tre intellettuali di ambito diverso, di formazione e anche di ispirazione politica differente sentono il bisogno di intervenire congiuntamente su una questione che reputano di pubblico rilievo? Se ciò accade significa che qualcosa di fondo è cambiato nel rapporto tra cultura e politica del nostro Paese. Che le paratie ideologiche che lo hanno da tempo segnato, non reggono più. Anche ciò, seppure in maniera ancora problematica, fa pensare alla necessità di un nuovo nesso tra le culture politiche italiane. Non, di certo, nel senso di una semplice omologazione, di una qualche “larga intesa”, di una improvvisa cancellazione di confini. In tal caso non si darebbe neanche la possibilità del confronto. Ma piuttosto con l'intenzione di ridefinire l'orizzonte in cui esso viene a situarsi — costituito lungo assi diversi rispetto al passato.

Ciò diventa particolarmente urgente quando si avverte da molti segni che siamo arrivati ad un punto limite, che sta per essere superata una soglia oltre la quale non si profila soltanto il blocco, ma un vero collasso dei modelli socio-culturali che hanno fatto la storia del nostro Paese a partire dal dopoguerra. Già una prima volta, tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, la mutazione sociale e, come avrebbe detto Pasolini, antropologica che ha investito l'Italia, ha trasformato profondamente il ruolo dei modelli di cui sopra, riducendone sensibilmente la funzione. Ma nell'ultimo trentennio tale ridimensionamento ha assunto una portata talmente vistosa da compromettere quella relazione tra cultura e società, tra passato e presente, senza la quale un Paese è condannato alla regressione. Ciò spiega il carattere di urgenza, e anche le forme inedite, di questo intervento a quattro mani, concepito dagli autori come una sorta di appello a ragionare su cose da cui dipende in modo vitale il futuro del Paese.

Uno dei prodromi, e insieme degli esiti, della regressione che ci minaccia è la crisi verticale che investe l'intero retaggio culturale del paese di cui la tradizione umanistica è parte fondante. Gettando alle ortiche la quale è di fatto tutto il passato italiano che viene accompagnato alla porta. È qualcosa che si respira da tempo nei mass media, nelle mode da questi accreditate, nell'editoria di consumo, nel discorso pubblico, nell'atteggiarsi concreto dell'opinione. E che si manifesta nel modo più evidente nel campo

della formazione delle giovani generazioni, dove da anni si sta affermando un secco ripudio, un radicale rigetto, di tutto quanto, in qualunque modo, abbia a che fare con l'ambito degli studi umanistici e, più in generale, con la prospettiva culturale che da quegli studi prende vita e che a sua volta quegli studi alimenta.

Alla fine è lo stesso concetto di umanesimo che così si trova ad essere messo inevitabilmente fuori gioco. Vale a dire quella visione del mondo che per secoli ha formato la civiltà di questa parte del pianeta — e dell'Italia in modo particolarissimo —, affermando il carattere fondante di autonomi valori morali e politici. Il ripudio dell'umanesimo e della sua cultura è, lo ripetiamo, forse la principale forma che assume l'attacco al passato, la sua virtuale consegna all'irrelevanza, che caratterizza il nostro tempo. Ciò sta avvenendo dovunque, ma si capisce come noi italiani, radicati in un Paese la cui cultura per tanta parte s'identifica con il retaggio umanistico, siamo più esposti di altri agli effetti negativi di tale evento: e per i modi e la misura con cui il fenomeno si presenta e per l'indifferenza con cui ad esso assistono — ma si direbbe quasi senza vederlo, senza neppure accorgersene — le classi dirigenti della Penisola.

Tra questi modi primeggia quello che ha per teatro l'ambito dell'istruzione scolastica: un ambito che da decenni sembra governato dalla classe politica sulla base di due sole direttive: evitare fastidi e risparmiare soldi. Ci sembra inaudito che da decenni manchi qualsiasi discussione pubblica appena impegnativa sulle forme, i contenuti e i fini che l'istruzione stessa dovrebbe avere. Dedicata a capire a che cosa essa debba veramente servire. In questo silenzio sulla sostanza della cosa si sono fatti strada una miriade di provvedimenti parziali, tutti mossi però da una medesima ispirazione: da una parte l'idea che il futuro dell'insegnamento — e del suo protagonista, l'insegnante — stia in una crescente tecnicizzazione (da cui la massiccia divulgazione di modellistica pedagogica, l'uso sempre più diffuso di test e quiz, e poi di computer, lavagne luminose, internet); dall'altro la tesi complementare che l'istruzione, sia primaria che secondaria, debba avere sempre di più un carattere scientifico-tecnologico opportunamente avvolto nell'involucro di un'informe, e non di rado retorica, pedagogia civica (educazione alla Costituzione, all'affettività, ecc., ecc.), a scapito dei contenuti “umanistici” tradizionali. Il cui declino è stato anche simbolicamente ratificato con l'omologazione nel comune nome di “liceo” dei più disparati percorsi d'istruzione superiore. Dai quali percorsi, come del resto dal liceo che ancora si chiama “classico”, sono stati eliminati, o variamente ridotti nell'orario, appunto gli insegnamenti di tipo umanistico. A cominciare dall'italiano, sicché, come è noto, oggi non è più dato incontrare quasi alcuno studente italiano che abbia letto per intero la *Divina Commedia* o i *Promessi Sposi*; per

non parlare del latino, grembo linguistico nel quale più di metà della storia europea si iscrive.

L'accusa che solitamente si muove a chi fa i discorsi che si stanno qui facendo è di abbracciare una prospettiva 'passatista'. È vero l'esatto contrario: la rimozione del passato, infatti, si sposa quasi sempre con una crisi del futuro. Il riferimento al passato — anche in forma contrastiva — è fondamentale per ogni passaggio in avanti. Per dirne una, l'uso delle più nuove tecnologie nella conservazione e nel restauro del patrimonio artistico italiano è fondamentale, ma se manca una conoscenza approfondita di quest'ultimo essa è inutilizzabile. Allo stesso modo molte delle nuove professioni digitali e telematiche, come anche la gestione dei rapporti con il personale nelle imprese, richiedono operatori dotati di una conoscenza di base e di una creatività che solo alcune Facoltà umanistiche, opportunamente rinnovate, possono dare. Ora è proprio questa consapevolezza della portata innovativa del passato, del suo nesso costitutivo col futuro, in particolare per un Paese come l'Italia, ciò che ci manca.

La conseguenza di tale assenza è palese, dal momento che tutto si tiene. Tra quanto fin qui detto e la rovina del patrimonio artistico o paesistico, per esempio, esiste un ovvio rapporto. Quando non ci sarà più nessuno a sapere chi sia mai stato Plinio o che cosa è mai stata la repubblica di Venezia, la sorte di Pompei e della Laguna saranno di fatto segnate: a quel punto non ci saranno interessi turistici o Mose che tengano. L'identità, ma anche la possibilità di affacciarsi sul nuovo, delle persone, come delle collettività, è data anche e proprio dal passato. Cioè dalla storia, dalla dimensione storica nelle sue tante articolazioni. Privi del passato e della storia, né l'Italia né alcun altro Paese sarà più in grado di acquisire una qualunque consapevolezza di sé e dunque di esistere di una esistenza sua propria.

Gli studi umanistici sono per l'appunto gli unici che per la loro stessa natura assicurano il legame con la specificità della dimensione storica della vita e — cosa non meno importante in un'epoca di dilagante egemonia dell'immagine — con la parola scritta. Le discipline scientifiche, infatti, le matematiche o l'ingegneria elettronica, la biologia molecolare o la geologia, sono dovunque le medesime, dovunque eguali a se stesse, e non a caso tendono sempre di più a esprimersi dovunque in una medesima lingua: l'inglese. Che però si dà il caso che non sia la nostra lingua. Certo, quando serve, dobbiamo ben essere capaci di adoperarla. Tuttavia le nostre emozioni, le nostre gioie e le nostre paure più intime, più personali, avranno sempre bisogno, per esprimersi, delle parole di quell'idioma che abbiamo ascoltato fin dalla nascita. Ma che cosa e come riuscirà ancora a pensare e a dire chi magari a quel punto non avrà mai letto in vita sua un romanzo o una poesia scritta in italiano?

C'è dell'altro, e di assai più generale. Mettere

al bando nell'apparato scolastico il sapere umanistico — come anche da noi si sta facendo — per privilegiare il sapere fondato sulle scienze naturali, significa mettere al bando interi territori e dimensioni dello spirito e della conoscenza umani. Lo ha detto benissimo Isaiah Berlin: significa squalificare "lo specifico e l'unico di contro all'iterativo e all'universale, il concreto di contro all'astratto, il movimento perpetuo di contro alla quiete, l'interno di contro all'esterno, la qualità di contro alla quantità, ciò che è culturalmente condizionato di contro ai principi atemporali, la lotta mentale e l'autotrasformazione come una condizione permanente dell'uomo di contro alla possibilità (e desiderabilità) della pace, dell'ordine, di un'armonia finale e delle soddisfazioni di tutti i desideri umani razionali (...)". Significa squalificare non lo spirito critico, che certamente può trovare terreno fertile anche in una formazione scientifica, ma la capacità di organizzare e strutturare tale spirito collegando ambiti diversi, di portarlo a visioni generali. Che umanità e che società saranno quelle in cui il primo termine delle bipolarità di cui sopra sarà virtualmente scomparso o patrimonio ormai di pochissimi?

2. Per quanto riguarda il mondo dell'Università e della ricerca, le cose, se possibile, vanno addirittura peggio. Chi ha insegnato in questi anni nelle Facoltà di Lettere, di Filosofia, di Scienze Politiche o di Scienze della Formazione, non ha potuto o non è stato minimamente capace di cambiare la situazione. Perlopiù con l'interessata complicità dei professori, infatti, il modulo del 3 + 2 è servito, specialmente in quelle Facoltà, a frantumare l'unitarietà delle discipline moltiplicandone assurdamente il numero, a ridurre il carico didattico a misure spesso ridicole, a rendere la stesura della tesi di laurea un'operazione nella maggior parte dei casi di pura facciata. Gli studi umanistici, insomma, hanno capitolato di fronte all'Università di massa come pochi altri. Si sono arresi all'aria dei tempi: per esempio introducendo senza batter ciglio la parola "scienza" nella dizione di un gran numero di discipline, sicché a un tratto pure nelle Facoltà umanistiche quasi ogni materia è divenuta una "scienza".

In questo senso sembrano solo una vera, ancorché beffarda, nemesi, gli innumerevoli decreti e disposizioni di vario genere voluti sia dal Ministero che dal Parlamento, che da anni, in tutti i criteri di valutazione, equiparano assurdamente le Facoltà umanistiche a quelle scientifiche. Adottando sempre parametri che, se hanno un senso per le seconde, si rivelano infallibilmente assurdi e oltremodo penalizzanti per le prime. Assurdi, se non ridicoli, nel lessico stesso: basti pensare a quel termine — "prodotto" — usato indistintamente per i brevetti dei professori di ingegneria elettronica e per i saggi di filologia semitica (se ancora c'è nelle nostre Università qualcuno che la insegna). Non è certo un caso, del resto, se

da qualche tempo a questa parte i ministri dell'Istruzione e dell'Università, quando non sono dei politici, sono sempre dei docenti di materie scientifiche e se, come ha ricordato di recente Raffaele Simone, nella composizione dell'ANVUR, l'agenzia di valutazione dell'Università, gli umanisti sono in assoluta minoranza.

Le modalità con cui è stata concepita, e poi applicata, la valutazione merita qualche considerazione ulteriore. Certo, l'esigenza di partenza — quella di mettere fine alla situazione di caos e spesso di parzialità che per anni ha reso a dir poco opaco il sistema del reclutamento universitario — era più che giustificata. Ma bisognava calarla nella realtà con una sensibilità culturale proporzionale alla sua rilevanza. Bisognava rendersi conto che applicata ad un ambito così particolare e multiforme la stessa categoria di valutazione (con l'elemento comparativo ad essa inerente) doveva essere circondata da mille distinguo e cautele. Per valutare con presunta oggettività i numerosissimi candidati all'abilitazione, ad esempio, si sono adoperate delle 'mediane', corrispondenti alla media del numero dei titoli scientifici prodotti dai professori titolari nelle rispettive discipline. Il medesimo criterio — numero dei titoli e addirittura delle citazioni, buone o cattive, ricevute dai candidati — si è usato nella valutazione delle strutture dipartimentali, per definire la misura dei finanziamenti ad esse assegnati. Ma, come ha osservato Tullio Gregory, tale modello comparativo di tipo numerico ha portato da un lato a una frenetica corsa a pubblicare, ai titoli, prodotti a migliaia in occasione delle abilitazioni; dall'altro al loro smembramento: due libri valgono il doppio di uno anche se ottenuti attraverso la sua semplice scomposizione. Tutto ciò è indice di un inevitabile slittamento dal piano della qualità a quello della quantità che, nonostante le assicurazioni contrarie, costituisce il vero segno culturale del progetto. Il passaggio dal concetto classico di 'giudizio' a quello, solo apparentemente neutrale, di 'valutazione' ne costituisce la cifra anche semantica. Vocaboli come 'prodotto', 'impatto', 'rendicontazione' sono estremamente indicativi della matrice produttivistica di una logica modellata su quella del mercato. Il riferimento dell'intero paradigma della valutazione è quello del *marketing* aziendale, appena filtrato dalla retorica del merito, naturalmente inteso come prestazione in vista di un utile.

Come in simile dispositivo, ideologicamente orientato a interessi di natura privatistica, la prima vittima siano gli studi umanistici è appena il caso di sottolineare. Ma anche qui occorre aggiungere qualcosa che va al di là del recinto dell'Accademia, per coinvolgere l'intero modello sociale. Il paradigma di valutazione, inteso come cifra generale del nostro tempo, più e prima che strumento di informazione e di selezione costituisce di fatto una modalità di denazionalizzazione della nostra cultura e di omologazio-

ne ai parametri globalizzati dell'attuale idolatria ideologica del mercato. Indici bibliometrici, nozione produttivistica di conoscenza, impostazione di fondo di tipo ingegneristico-statistico formano una costellazione integrata il cui esito non può che essere la disintegrazione dei saperi dell'uomo così come sono stati elaborati in secoli di storia italiana e non solo. Basti pensare a quanto avviene sul piano della lingua con l'assoluto predominio dell'inglese.

L'idea che ha guidato tale dissenata omologazione è che il linguaggio sia un utensile neutro, una scatola vuota, riempibile da qualsiasi contenuto. Esso, cioè, non avrebbe rapporto né con il pensiero che veicola né con la storia ed il contesto in cui si genera. I termini sarebbero equivalenti e immediatamente traducibili. Quanto ciò sia sbagliato è evidente per chiunque abbia un minimo di formazione classica. Immaginare, per esempio, di poter sovrapporre senza variazione di senso vocaboli come 'spirito', 'esprit', 'Geist' e 'mind' è l'esito dell'analfabetismo cui da tempo sono condannate le classi dirigenti europee. Con la differenza che se in Francia un funzionario di Stato si permettesse di esprimersi ufficialmente in lingua inglese, sarebbe cacciato con l'accusa di "attività antinazionale", mentre in Italia si è arrivati al punto di ignominia di immettere professori stranieri nelle commissioni di abilitazione, col tacito presupposto che quelli italiani sono troppo ignoranti o corrotti per lasciarli fare da soli. Il fatto che a decidere gli idonei in discipline come Filologia dantesca o Storia del diritto romano debbano essere professori portoghesi o russi segna forse uno dei punti più bassi ai quali siamo arrivati.

Alcuni studiosi di matrice umanistica, come Martha Nussbaum, hanno ricondotto tale tendenza al crescente primato dell'economia nelle nostre società. Le uniche forme di sapere che da qualche tempo vengono incoraggiate, potenziate, finanziate sono quelle che hanno un'immediata ricaduta nel mercato del lavoro e nel mondo produttivo. Il criterio prevalente, se non unico, per misurare l'utilità della cultura è quello della sua potenziale incidenza sulla crescita economica. Da qui la prevalenza sempre più accentuata dei saperi tecnici su quelli umanistici. Naturalmente il panorama non è omogeneo. Non tutti i Paesi vanno in tale direzione o procedono allo stesso ritmo. Ma la tendenza di fondo è questa. Ciò determina, secondo la Nussbaum, non solo un decadimento culturale che investe la società contemporanea nel suo insieme, ma anche un deficit di democrazia. Col ritiro del sapere umanistico, infatti, si affievolisce lo sguardo critico sulla realtà e dunque la capacità di confrontarsi in maniera aperta ed inclusiva con le molteplici diversità che ci attorniano.

Tutto ciò è vero, ma è lontano dall'esaurire il problema. Intanto, nonostante la tendenziale omologazione, resta la specificità di contesti, storie, mentalità differenti. Per quanto uniti da trasformazioni

globali che investono tutti i Paesi e tutti i continenti, collegare in un unico sguardo la situazione italiana a quella nordamericana, o addirittura a quella della Cina e dell'India, è operazione spesso improduttiva sul piano dell'interpretazione. Ma anche il riferimento alla democrazia appare alla fine piuttosto generico e scontato. Il punto da mettere in risalto, almeno per quanto riguarda l'Italia, ci appare un altro. Si tratta di capire se e come il declino degli studi umanistici — a favore di quelli tecnico-economici — si rifletta su, e per certi versi contribuisca a determinare, quella crisi del 'politico' che è oggi uno dei problemi più urgenti che abbiamo di fronte.

3. Veniamo così all'ultima, e forse più importante questione. Perché ciò accade? E in che senso il ripiegamento del sapere umanistico si accompagna a quello della politica? Proveremo a rispondere nel modo più sintetico e radicale possibile, salvo poi sfumare e chiarire quanto intendiamo dire. La crisi del sapere umanistico — in particolare letterario, filosofico, storico — si traduce nella crisi del politico, e quindi della politica in senso proprio, perché in Italia il politico è stato costituito alle sue radici proprio da quel sapere. Potremmo esprimerci ancora più nettamente — perché fino alla costituzione dello Stato unitario la politica italiana non è stata altro che il luogo d'incrocio e di tensione tra questi linguaggi.

Non ci riferiamo, affermando ciò, soltanto al timbro politico di opere e autori ascritti legittimamente agli ambiti della letteratura, della filosofia e della storia — si pensi ai casi, certo assai diversi tra loro, di Dante, Machiavelli, Sarpi, Campanella, Vico, Cuoco, Foscolo, Manzoni, Gentile. Al carattere mondano e terreno di un sapere filosofico lontano dal ripiegamento nella coscienza interiore o dalla vocazione metafisica di tanta parte della filosofia europea. Per non parlare dell'Umanesimo civile, della tradizione illuministica, della storiografia risorgimentale. L'elemento più intrinseco della cultura letteraria e filosofica italiana è costituito proprio da quest'anima politica. Non per nulla l'autore della *Commedia* è anche quello della *Monarchia*, così come chi ha composto *Il Principe* ha scritto anche la *Mandragola*. E del resto il saggio più penetrante sul carattere degli italiani non ci viene dal nostro più grande poeta?

Ma il punto centrale non è ancora questo. Si tratta, piuttosto, del ruolo quasi di supplenza che la cultura storica, letteraria, filosofica, ha esercitato in Italia rispetto alla mancata unità politica. L'unico elemento di identità e di unificazione italiana tra il Trecento e l'Ottocento è costituito dalla lingua e dalle opere in essa scritte. Non solo gli appelli, a volte retorici, o le canzoni all'Italia, ma le opere nel loro insieme. Esse formano il pensiero vivente intorno al quale si è costruita, nel tempo, la coscienza del Paese, nell'unica forma allora possibile. Un filo tenace, certo sottile e discontinuo, ma mai spezzato, che da Dante arriva a Manzoni, sfociando nella stagione del

Risorgimento.

Nella sua grande *Storia* — il luogo forse di massima integrazione tra storia, filosofia e critica letteraria — De Sanctis insiste soprattutto sugli ostacoli, i ripiegamenti, le incompiutezze di questo percorso. Ma questo 'non', questo negativo, sviluppato da una linea interpretativa che arriva a Gramsci e per certi versi fino a noi, presuppone il 'positivo' — quella comunità di intenti e di destino che del politico costituisce in Italia la rappresentazione più intensa. Anche coloro che hanno individuato nel grande affresco desantisiano una movenza ideologica portata a imprigionare in un disegno organico la specificità di singole opere, hanno comunque dovuto fare i conti con un progetto politico-culturale di tale respiro ideale. Da un confronto con il quale hanno inoltre avuto origine in un modo o nell'altro, non a caso, tutte le culture politiche dell'Italia del Novecento.

Se si scorrono i testi più significativi — dai *Discorsi* di Machiavelli alla *Città del sole* di Campanella, alla *Scienza nuova* di Vico, alla *Storia della rivoluzione napoletana* di Cuoco, alle *Operette morali* di Leopardi — si ritrovano tutte le differenti tonalità del politico, dal realismo all'utopia, dalla profezia al disincanto, dall'espansione al declino. Perfino la produzione intellettuale per molto tempo meno apprezzata, quella, cattolica e tridentina, della Controriforma, se misurata sul terreno del politico, manifesta una potente capacità di sintesi e di incidenza egemonica sulle strutture istituzionali e culturali del tempo. Certo, si può vedere in essa — come non si è mancato di fare — una forma di blocco rispetto alle potenzialità innovative del sapere e del potere. Ma anche in questo caso non si è potuto non riconoscerle un forte impulso politico, sia pure di tonalità conservatrice. Qui si radica la singolare drammaticità di una concezione della storia lontana dal progressismo della filosofia illuministica e romantica. La storiografia italiana fin dal suo inizio — da Guicciardini a Vico, a Cuoco, allo stesso De Sanctis — è consapevole della connessione costitutiva tra storia e crisi. La crisi non è solo un possibile contenuto, ma la forma stessa di una storia sempre attraversata dal proprio limite naturale. Quello che conferisce alla grande storiografia italiana tra il primo Cinquecento e il primo Ottocento il suo carattere più peculiare è l'individuazione del nesso necessario tra sviluppo ed origine. E anche del doppio volto dell'origine — come fonte di energia potenziale e come ineliminabile grumo di violenza. Ciò che negli autori italiani si palesa è l'idea — poi sistemata da Nietzsche in termini di genealogia — che solo dall'angolo di visuale dell'origine il presente acquisisce piena visibilità. Quando Croce afferma che ogni storia è di per sé contemporanea, carica la contemporaneità di questa tensione interna. Se l'attualità non fosse abitata in modo problematico dall'origine, se aderisse senza scarto a se stessa, non potrebbe neanche riconoscersi — esercitare uno sguardo critico su di sé.

La storia, la filosofia e la letteratura italiana esprimono, nella relazione drammatica tra origine e compimento, il principio stesso del politico — la precedenza del conflitto sull'ordine (Machiavelli), della crisi sullo sviluppo (Vico), della sconfitta sulla vittoria (Cuoco), del limite sul compimento (De Sanctis). Ma anche la dialettica tra potere e resistenza. Basta pensare al destino 'politico' dei più grandi autori italiani — Dante e Machiavelli in esilio, Bruno bruciato, Campanella imprigionato, Gentile e Gramsci morti, ai lati opposti della stessa barricata, a difesa delle proprie idee, per riconoscere nel 'politico' la chiave interpretativa della cultura italiana nel suo insieme.

Si tratta, oggi, di ritrovarla. Dopo anni di recessione e di crisi siamo divenuti completamente avvezzi all'idea che l'alfa e l'omega della politica sia l'economia. La riscossa liberista di origine anglo-sassone degli anni '80 si è innestata sul vecchio tronco marxista europeo-continentale accreditando questo che ormai, almeno a livello ufficiale, è un pensiero assolutamente dominante. Dominante ma non per ciò meno infondato, anche se proprio tale idea è valsa, nell'ultimo decennio, a mettere la politica nell'angolo, a renderla balbettante, incapace di visione come di azione. L'Europa della crisi economica è al tempo stesso l'Europa della crisi della politica. Una crisi nella quale si riflette — è impossibile non vederlo — il progressivo declino della cultura umanistica che tutto l'Occidente conosce da decenni. Come si è detto, in Italia molto più che altrove è evidente il legame di causa-effetto tra i due fenomeni. Le culture politiche del Novecento italiano, infatti, hanno avuto tutte un

legame fortissimo con la storia nazionale, non da ultimo perché hanno tutte preso le mosse da una critica più o meno giustificata nei suoi riguardi.

Ma dalla formazione delle classi dirigenti della Penisola è progressivamente scomparsa la conoscenza di tale storia e del secolare dibattito intorno ai suoi aspetti, così come la conoscenza anche dei luoghi del proprio Paese. Alcuni anni fa quasi tutti gli allievi lombardo-veneti di uno degli autori di queste pagine non aveva mai visto Roma, e tanto meno si era mai spinto a sud di essa; quasi a inconsapevole declinazione personale della virtuale cancellazione dell'insegnamento a sé stante della geografia dell'Italia e del mondo da tutti i curricula scolastici. È così scomparsa quella multiforme, complessa, identificazione, anche psicologica prima che genericamente culturale, nella vicenda nazionale che ha rappresentato una premessa indispensabile per un compiuto impegno politico. Come non collegare tutto ciò con l'abitudine di inviare regolarmente all'estero i propri figli per studiare, presa dalle classi dirigenti italiane da almeno due o tre decenni — naturalmente frequentando corsi che fanno largo spazio a discipline che con la cultura e la storia italiana hanno in genere ben poco che fare? Ma allora un'ulteriore domanda s'impone: che coesione culturale e sociale, che solidità, che politica sarà mai in grado di mettere in campo un Paese del genere? E che futuro può mai avere? E dunque, lo si capisca una buona volta: è di questo che si tratta quando si parla di retaggio umanistico, di quello che ci aspetta, non di rimpianti nostalgici da anime belle.

## *Ma sarebbe mai nato l'umanesimo senza tradizione cristiana?*

ADRIANO FABRIS  
7 DICEMBRE 2013

È uscito in questi giorni sulla rivista *Il Mulino* un ampio e appassionato appello a favore della cultura umanistica a firma di Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito ed Ernesto Galli della Loggia. Hanno ragione i tre autori: la situazione è davvero grave. Si profila il collasso dei modelli culturali che hanno fatto la storia del nostro Paese a partire dal secondo dopoguerra. È in gioco l'apporto che la tradizione italiana, con la sua specificità e le sue radici, può dare alla costruzione di un pensiero comune, in grado di sostenere un'Europa non più solo unita da vincoli economici. Da qui l'urgenza dell'appello e il motivo per cui esso coinvolge studiosi da tempo impegnati in battaglie culturali di vario tipo, ma certo di estrazione e sensibilità politiche molto diverse.

Le conseguenze di questa situazione sono sotto gli occhi di tutti. Asor Rosa, Esposito e Galli della Loggia ne sottolineano alcune, soprattutto per quel che riguarda l'ambito della formazione. Senza il riferimento alla cultura umanistica viene infatti meno un approccio critico alle cose, e ogni azione sembra poter essere sostituita da processi tecnologici che basta solo eseguire. Le domande sul senso di ciò che stiamo facendo sembrano trovare risposta, erroneamente, nelle spiegazioni che dei fenomeni possono essere date.

Tutto rischia di essere appiattito su di un'unica dimensione tecnico-scientifica. E anche nei rapporti interumani domina, così potremmo chiamarla, la 'dittatura della procedura'.

Non sembra che ci rendiamo sempre conto di quel che si perde: una perdita non solo di parti della nostra storia, ma soprattutto di alcune possibilità che l'essere umano ha tradizionalmente espresso. La

soluzione di ogni problema sembra essere demandata all'uso delle tecnologie, senza che ci sia bisogno di chiedersi se quest'uso sia valido, giusto, buono. Si difonde una concezione ideologica della ricerca scientifica, che peraltro non corrisponde al modo in cui gli scienziati fanno ricerca e alla consapevolezza che essi hanno della parzialità dei risultati raggiunti.

Hanno dunque ragione, ripeto, Asor Rosa, Esposito e Galli della Loggia con il loro appassionato appello. E hanno ancor più ragione quando, in questa situazione di emergenza, essi chiedono il contributo di tutti coloro che hanno a cuore il futuro del nostro Paese. A tale scopo essi prospettano «la necessità di un nuovo nesso fra le culture politiche italiane». Questo nesso è necessario se non si vuole che la difesa dell'umanesimo risulti un gesto irrilevante. Ma per ottenere lo scopo, per giungere cioè alla più ampia aggregazione culturale su questioni così decisive e urgenti, bisogna davvero essere disposti al dialogo. Non bisogna dimenticare aspetti decisivi della storia italiana ed europea. E invece, ad esempio, nel testo non si parla mai di religioni. Né si fa riferimento all'apporto che la tradizione ebraico-cristiana ha dato in Occidente alla definizione dell'umano.

Analogamente la storia culturale d'Italia, qui brevemente tratteggiata, tralascia alcuni passaggi importanti, come ad esempio l'umanesimo cristiano del Quattro e Cinquecento, e accenna invece, con giudizio abbastanza scontato, alla stagione della Controriforma.

E infine non considera il fatto che, da quasi vent'anni, la questione dell'essere umano è al centro dell'attenzione teorica e pratica del cattolicesimo del nostro Paese. Anzi, proprio al tema del 'nuovo umanesimo', il cui riferimento per il credente è in Gesù Cristo, sarà dedicato nel 2015 il quinto Convegno nazionale della Chiesa italiana. Forse tutto ciò deriva dall'interesse prevalentemente politico della ricostruzione che ci viene proposta dai tre autori. Lo si vede dalla parte conclusiva del loro scritto. Ma 'politico' non può significare 'parziale'. Se l'urgenza, dunque, è di ripristinare una cultura politica in Italia su base davvero umanistica, allora è necessario promuovere l'apporto di tutti. La posta in gioco è troppo alta. La posta in gioco è il nostro futuro.



## *Gli studi umanistici non servono solo a se stessi*

FRANCESCO CONIGLIONE  
17 DICEMBRE 2013

L'appello per gli studi umanistici scritto da Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia e Alberto Asor Rosa (pubblicato sull'ultimo numero de *Il Mulino*, e che ora sta circolando come documento tra le società scientifiche per sollecitare una vasta adesione da parte della comunità degli studiosi) giunge opportuno per richiamare l'attenzione della cultura italiana (non oso sperare in quella dei politici) sul deperimento che sta subendo da alcuni decenni un settore della cultura e della ricerca italiana che sinora ha rappresentato un asse portante dell'identità culturale della nazione. E in effetti si mette giustamente nella dovuta luce come grazie a questa specifica cultura — e non a quella scientifico-tecnica, di per sé universalizzante e quindi meno legata alle specifiche storie nazionali — venga ad edificarsi il senso civile e l'identità di una nazione, che altrimenti andrebbe smarrito insieme alla memoria del proprio passato e alle motivazioni che hanno fatto essere l'oggi quello che è. Considerazioni tutte da condividere, specie quando si rivolgono a stigmatizzare le più recenti tendenze espresse nell'ambito della politica universitaria, dove il concetto di valutazione — e le connesse procedure messe in atto dall'ANVUR — hanno finito per mortificare la specificità della cultura umanistica; tendenze nella sostanza cablate su modelli procedurali tratti dalle scienze ingegneristiche e tecniche. E a ciò ha fatto da controcanto una generale svalutazione della conoscenza umanistica in quanto con essa “non si mangia”, ovvero non è foriera di quello sviluppo tecnologico ed economico cui anche la ricerca scientifica dovrebbe essere piegata.

Eppure questo discorso mi pare che colga solo metà del problema: esso si concentra sull'importanza delle scienze umanistiche in quanto tali, cioè in quanto cultura e formazione della coscienza civile e del tessuto sociale di una nazione, in quanto “attività dello spirito”, di per sé da coltivare, perché la loro valenza e significato consiste nel fornire all'uomo in genere la possibilità di dare senso alla propria esistenza, di cogliere il proprio posto nel mondo, di rispondere ai suoi interrogativi vitali ed esistenziali non immediatamente legati alla sfera riproduttiva (in senso lato), di farlo diventare ‘migliore’ (è anche il tema del recente bel libro di Nuccio Ordine sull'*Utilità dell'inutile*, Bompiani 2013, su cui avremo modo di tornare). È una ricerca di senso testimoniata da manifestazioni di successo in cui anche le discipline

umanistiche dimostrano di ricevere un'attenzione e una partecipazione di pubblico inaspettata e significativa. Il gran numero di persone che accorrono ai festival di letteratura e di filosofia — che non sono certo tutti letterati, ma comprendono anche gente provenienti da professioni e attività in cui le scienze umane non sono praticate quotidianamente — testimonia di un bisogno, di un'esigenza di formazione e di perfezionamento ‘interiore’ o umana che non può essere soddisfatta da una mera attività di tipo tecnico o applicativo.

Ma — dicevo — questo discorso risulta monco, incompleto e per ciò stesso depotenziato nella sua capacità di cogliere in modo radicale il problema nella sua interezza, che non è solo quello del valore in sé della cultura umanistica, cioè di un discorso fatto dagli umanisti — dai filosofi, dai letterati, dagli storici — in difesa del proprio sapere o della propria categoria, in modo da preservare un territorio che si restringe sempre più: in spazi istituzionali (nelle università e nelle scuole) e in finanziamenti per la ricerca, sino al dileggio per la loro inutilità, come ha recentemente fatto il premier australiano: a che serve infatti una ricerca su “Il concetto di Dio nell'idealismo post-kantiano di Hegel”?[1]. Fa forse aumentare il PIL di un paese? Introduce nuove tecnologie nella produzione di microchip?

Mi sembra, in sostanza che sia un discorso parziale perché non prende in considerazione quella necessaria relazione che la cultura umanistica ha sempre avuto proprio con le scienze e la stessa tecnologia e perché non coglie affatto il significato di quella “società della conoscenza” che si va affermando sempre più su scala globale e la cui implementazione è — almeno a livello verbale — nelle intenzioni della nostra classe politica. E cominciamo proprio da quest'ultimo punto, per cercare poi di articolare anche l'altro.

1. Come ho già scritto altrove[2], la società della conoscenza nasce dalla consapevolezza sempre più diffusa della rilevanza crescente nella produzione dei beni economici assunta dalla scienza, per cui si parla più nello specifico di “economia della conoscenza”, caratterizzata dall'alta intensità di sapere immesso nei prodotti e nelle merci e dall'importanza sempre crescente del cosiddetto “capitale intangibile”. Nell'economia della conoscenza si ha infatti un passaggio dall'importanza che gli input di carattere materiale hanno nei processi produttivi a quella assunta dagli input simbolici. E ciò in un duplice senso: come economia che incorpora sempre più conoscenza nei prodotti immessi sul mercato — sicché può essere affermato che oggi noi compriamo “sapere congelato” (è stato calcolato che il contenuto di conoscenza scientifica e ingegneristica dei prodotti industriali era di circa il 5% nel 1945, del 16% nel 2004, per arrivare a una previsione di circa il 20% nel 2020)[3]; e come economia in cui la conoscenza di-

venta progressivamente una merce, per cui l'attività economica è rappresentata in misura crescente dalla produzione e dal consumo di informazioni, ovvero da una produzione di informazione in forma di merce.

L'origine di questa epocale trasformazione economica è comunemente individuata negli Stati Uniti del secondo dopoguerra, in conseguenza del grande sforzo effettuato a seguito della competizione tecnologica con l'Unione Sovietica, quando il governo americano comprese l'importanza di investire in R&S per la sicurezza nazionale e per il primato economico e militare sulle altre nazioni. In questo contesto si inserisce l'azione dell'ingegnere elettrico Vannevar Bush, al quale fu affidato dal presidente Roosevelt, con una famosa lettera del 17 novembre del 1944, l'incarico di fornire 'raccomandazioni' su come il governo federale avrebbe potuto incoraggiare lo sviluppo della ricerca nelle istituzioni pubbliche e private. Era in pratica un invito a presentare un piano per il sostegno pubblico alla ricerca universitaria. Lo storico rapporto scritto da Bush — *Science the Endless Frontier* (luglio 1945) — andò ben oltre le aspettative del presidente Roosevelt, in quanto non offrì solo delle soluzioni contingenti rispetto agli obiettivi specifici da lui indicati, ma «costituisce un'ampia ed attentamente ragionata giustificazione del ruolo chiave rivestito dalla scienza di base»[4] e, in particolare, dalla ricerca effettuata in *college*, università ed istituti di ricerca, ritenuta fondamentale per lo sviluppo economico, sociale e democratico del paese. Non ci interessa qui esaminare le conseguenze che questo rapporto ha avuto sulla politica della scienza degli Stati Uniti; ci basti solo osservare che fu dietro suo impulso che si ebbe lo straordinario sforzo che portò all'eccellenza le università americane e permise al paese di diventare leader nelle tecnologie più avanzate.

Ad essere rilevanti — ai fini del nostro discorso — sono due punti, che poi strettamente si interlacciano e interessano il discorso che qui vogliamo fare. Innanzi tutto la tesi che il sostegno alla ricerca scientifica passa innanzi tutto per lo sviluppo della ricerca di base finanziata dal governo federale, in quanto Bush era ben consapevole che le industrie e l'apparato produttivo erano troppo legati all'immediato ritorno in profitto degli investimenti per effettuare piani di finanziamento di lungo periodo, dagli esiti incerti. E senza ricerca di base, la possibilità dello sviluppo tecnologico si inaridisce e finisce per dissecarsi. Come Bush scrive efficacemente nel suo rapporto, «la ricerca è l'esplorazione dell'ignoto ed è necessariamente speculativa. Essa è inibita dagli approcci, dalle tradizioni e dagli standard convenzionali. Non può essere condotta in modo soddisfacente in un'atmosfera dove è monitorata e controllata dai nostri standard produttivi. La ricerca scientifica di base non dovrebbe, pertanto, essere sottoposta al control-

lo di una agenzia operativa il cui interesse complessivo non sia esclusivamente quello della ricerca. La ricerca soffrirà sempre dall'essere messa in competizione con le esigenze operative»[5]. E ciò nella consapevolezza della imprevedibilità dei risultati e della inevitabilità di una certa dispersione di fondi: «Una delle peculiarità della scienza di base è la varietà di percorsi che portano a uno sviluppo produttivo. Molte delle più importanti scoperte sono arrivate come risultato di esperimenti intrapresi avendo in mente scopi molto differenti. Statisticamente è certo che scoperte importanti e altamente utili risulteranno solo da una frazione di iniziative della scienza di base; ma i risultati di qualsivoglia particolare indagine non possono essere predetti con accuratezza»[6].

In secondo luogo, in Bush — pur nel contesto di un discorso tutto dedicato all'importanza della cultura scientifica e molto segnato da preoccupazioni di natura militare — emerge la consapevolezza che la ricerca di base e lo sviluppo della scienza sarebbe impossibile senza una interazione con le scienze umane e sociali. In modo inequivoco e straordinariamente attuale egli fa un avvertimento (“A Note of Warning”): «sarebbe una follia intraprendere un programma nel quale la ricerca nelle scienze naturali e in medicina fosse estesa a discapito delle scienze sociali, di quelle umane e di altri studi così essenziali al benessere nazionale»[7]. Non solo, ma nel rapporto del comitato per la scoperta e lo sviluppo dei nuovi talenti scientifici (uno dei comitati creati da Bush per contribuire alla redazione del rapporto complessivo), diretto da H.A. Moe, si sottolinea l'importanza delle scienze umane affinché le stesse scienze naturali possano svilupparsi: una sproporzione negli investimenti a favore di queste ultime non solo sarebbe di danno alla nazione, ma “azzopperebbe” la stessa scienza, in quanto «Science cannot live by and unto itself alone»[8]. Infine Bush esprime la ferma convinzione del carattere unitario della ricerca, per cui una eccessiva specializzazione e separazione degli scienziati in compartimenti stagni è ritenuta assai dannosa: «la separazione delle scienze in ristrette compartimentazioni [...] ritarderebbe piuttosto che far avanzare la conoscenza scientifica nel suo complesso»[9].

Come si vede, alla base del programma che inaugurò la società della conoscenza negli Stati Uniti v'è una convinzione di fondo: l'importanza della ricerca di base e la consapevolezza della sua “natura speculativa”, motivata solo dalla curiosità degli scienziati e non immediatamente subordinata alle esigenze produttive; ma accanto ad essa, e nonostante non sia questo il tema principale del rapporto di Bush, v'è anche l'idea della fruttuosità della interazione tra ricerca scientifica di base e scienze umane, che ha una sua concreta forma di attuazione in quell'originale ordinamento delle università americane che porta alla ‘graduation’ mediante due per-

corsi: il *major*, che è finalizzato alla specializzazione prevalente dello studente e il *minor* che può concernere altre discipline di natura diversa, sicché alla fine è possibile che uno studente sia laureato (“graduate”) in, mettiamo, “fisica (*major*) e filosofia (*minor*)” o “archeologia e informatica”, e così via. Questa caratterizzazione — che ancora informa l’ordinamento universitario americano — è proprio il contrario di quanto si sta facendo e si è fatto in Italia: una compartmentalizzazione delle discipline in corsi di laurea caratterizzate dalla monocultura in un certo campo del sapere e dalla sempre maggiore specializzazione; e la pretesa di indirizzare la ricerca quasi esclusivamente a fini applicativi, anche nelle cosiddette scienze ‘dure’, sacrificando quella di base e quindi il loro versante ‘speculativo’, dettato dalla mera ‘curiosità’ degli scienziati.

2. Quanto detto ci porta a un discorso più complesso e più delicato, di cui oggi v’è una scarsa consapevolezza, anche se in passato non è stato così. Donde nasce, infatti la creatività, cioè la capacità di percorrere nuove strade, di inventare nuove teorie, di produrre quindi innovazione e ricerca non meramente ripetitiva o applicativa di cose già note? Insomma, donde nasce l’impulso per quella scienza ‘straordinaria’ che vada al di là dei ‘paradigmi’ consolidati, per usare una immagine invalsa nella letteratura epistemologica, dopo Kuhn?

Un sociologo americano, che ha avuto anche una discreta notorietà in Italia, Richard Florida, ha pubblicato numerosi studi (ad es. sulla Silicon Valley) in cui ha sostenuto che la creatività e l’innovazione sono maggiormente stimulate nelle regioni ricche di culture differenti: esiste infatti una correlazione positiva tra alti indici di sviluppo economico e tessuto sociale in cui esistano tolleranza, capacità di rottura delle convenzioni, apertura mentale. Come dice Florida, le aree di più intenso sviluppo, specie nell’*high-tech*, sono contraddistinte da alta qualità della vita, da ridotta disegualianza sociale e da assenza di discriminazione razziale. Un altro elemento decisivo per la creatività è la presenza di interessi culturali diversi e variegati, sicché egli ha proposto il cosiddetto “bohemian index”, «per misurare il numero di scrittori, designer, musicisti, attori, registi, pittori, scultori, fotografi, e ballerini in una regione». La sua tesi è che molte delle regioni che possiedono un alto “bohemian index” manifestano anche una concentrazione di industrie *high-tech* e un incremento della popolazione e dell’occupazione[10].

A sostegno della tesi di Florida è giunto anche un report del 2008 delle Nazioni Unite sulla *Creative economy*, in cui è evidenziata la nascita di un nuovo “paradigma di sviluppo”, che collega l’economia e la cultura, abbracciando l’aspetto economico, culturale, tecnologico e sociale dello sviluppo sia a livello macro che micro. Al centro del nuovo paradigma è il fatto che la creatività, la conoscenza e l’accesso alle in-

formazioni sono sempre più riconosciuti come potenti motori trainanti della crescita economica, promuovendo lo sviluppo in un mondo globalizzato[11]. La “creative economy” è quindi un concetto olistico che comporta uno slittamento di accento dai modelli convenzionali ad uno multidisciplinare, che costituisca l’interfaccia fra economia, cultura e tecnologia e sia centrato sul rilievo dato ai servizi e ai contenuti creativi.

Ancora più recente è lo studio sull’importanza della cultura per la creatività effettuato dal KEA, un gruppo di ricerca di Bruxelles diretto da Philippe Kern e specializzato dal 1998 nel settore dell’industria creativa, che spesso compie ricerche per conto della Commissione Europea. Ebbene, esso sottolinea l’importanza della cultura in generale — intendendo con essa la musica, le arti visive, il cinema, la poesia — quale «motore di innovazione economica e sociale»[12]. Tale studio denuncia la scarsa considerazione del ruolo del settore creativo non legato alla R&S, che porta ad avallare l’idea assai diffusa per la quale arti e cultura siano più degli ‘ornamenti’ della vita umana che dei fattori essenziali alla sua crescita e al suo sviluppo; sono degli spazi ‘ricreativi’ utili a riposare la mente o a interrompere il lavoro e le attività veramente indispensabili con forme diverse di ‘intrattenimento’, per cui sono marginali in termini economici o addirittura settori in perdita, che necessitano dell’intervento pubblico allo stesso modo di come la salute deve essere garantita dallo stato. Non solo, ma il KEA pone l’accento su «[...] come la cultura promuova l’integrazione europea e sia uno strumento chiave per integrare le varie componenti delle società europee in tutte le loro diversità, per forgiare il senso di appartenenza, nonché per diffondere valori democratici e sociali. La cultura può contribuire a ‘sedurre’ i cittadini europei all’idea di integrazione europea»[13].

È ai fini del discorso che intendiamo svolgere qui di particolare importanza il fatto che nei vari rapporti pubblicati dal KEA venga sottolineata l’importanza che hanno le cosiddette discipline umanistiche. Non è infatti possibile una efficace politica per l’innovazione e la crescita economica se si mette da parte questo ricco patrimonio che è il deposito della cultura umana, il frutto della sua creatività secolare: «La creatività basata sulla cultura è un potente strumento di rovesciamento delle norme e delle convenzioni che permette di emergere nel mezzo di una intensa competizione economica. Le persone creative e gli artisti sono essenziali perché sviluppano le idee, le metafore e i messaggi che aiutano a guidare le interazioni e le esperienze sociali. Il successo di Apple è intrinsecamente legato alla visione del fondatore per la quale la tecnologia, il marketing e le vendite da soli non sono sufficienti a garantire il successo aziendale. Un fattore chiave è quello di avere persone che credono fortemente nei valori del-

l'azienda e che si identificano con essa quali creatori e innovatori — la campagna pubblicitaria “Think different” che ha utilizzato Picasso, Einstein, Gandhi è stata descritta da Steve Jobs come un modo per la società di ricordare chi sono gli eroi e chi è Apple. Apple è riuscita a creare quell'empatia verso la tecnologia che altre aziende tecnologiche non sono riuscite a procurare. L'estetica della gamma dei prodotti, attraverso un design innovativo, è stato anche all'origine del successo»[14].

Non è un caso che gli “ambasciatori dell'anno creativo”, lanciato dall'EU nel 2009, abbiano ritenuto importante sottolineare il ruolo decisivo dell'arte in stretta connessione con la filosofia e la scienza[15]. Infatti i saperi scientifici, se vogliono alimentare la propria vena creativa, dovrebbero attingere la *forma mentis* corretta da quelle discipline che si sono distinte nel “pensiero divergente”. E non è un mero caso che la Finlandia — uno dei paesi che negli ultimi anni si è affermato per la sua maggior capacità innovativa scalando i vertici dei ranking mondiali ed europei — abbia operato un progressivo riorientamento, passando «dalla innovazione guidata dalla tecnologia verso una innovazione più centrata sull'uomo»[16].

Ma basta scorrere un po' la letteratura sulla società della conoscenza, sui problemi dell'innovazione, sulla creatività e così via, per avere una chiara consapevolezza di quanto sia importante l'interazione tra scienze umane e scienze naturali di base. Per cui, se è vero che le industrie ad alta intensità di conoscenza rappresentano sicuramente un importante motore di sviluppo nella società della conoscenza, tuttavia non è possibile pensare che l'economia creativa sia solo un loro appannaggio, cioè una questione da risolvere all'interno del settore produttivo. È indispensabile porre anche l'accento sul contesto formativo e di istruzione nel quale la persona è inserita, che costituisce (insieme alla competenza tecnica e alle capacità personali) uno degli elementi fondamentali affinché essa possa aver luogo.

3. Del resto anche una riflessione di carattere storico sullo sviluppo della cultura umana e della scienza non può che confermare questa stretta interrelazione. E di essa i grandi scienziati ne hanno avuto sempre consapevolezza. Ad es. Werner Heisenberg ha più volte sottolineato lo stretto nesso tra fisica e filosofia e come «certi sviluppi erronei nella teoria delle particelle elementari [...] dipendano dal fatto che i loro autori sostengono di non volere occuparsi di filosofia, mentre in realtà partono inconsapevolmente da una scadente filosofia e quindi, a causa di pregiudizi, cadono in domande prive di significato. Esagerando un po' si può forse affermare che la buona fisica è stata involontariamente corrotta dalla cattiva filosofia»[17]. Ma con lui, tutta la grande generazione dei fisici che hanno edificato la scienza contemporanea ha di ciò avuto profonda consapevolezza; essi erano lungi dal coltivare in modo mono-

maniaco i propri interessi di fisica, ma cercavano di trarre ispirazione da concetti e prospettive più ampie, ad es. frequentando anche i corsi di filosofia durante la propria formazione accademica (nelle università tedesche di stampo humboldtiano del '900 ciò era possibile).

Non parliamo di un passato archeologico, ormai definitivamente tramontato; tale consapevolezza è anche presente nelle odierne ricerche di punta. Ad es. il fisico statunitense Lee Smolin, discutendo di quello che a suo avviso è il fiasco rappresentato dalla teoria delle stringhe (e della fisica dagli anni '80 in poi), afferma: «I think the problem is not string theory, per se. It goes deeper, to a whole methodology and style of research. The great physicists of the beginning of the 20th century — Einstein, Bohr, Mach, Boltzmann, Poincaré, Schrodinger, Heisenberg — thought of theoretical physics as a philosophical endeavor. They were motivated by philosophical problems, and they often discussed their scientific problems in the light of a philosophical tradition in which they were at home. For them, calculations were secondary to a deepening of their conceptual understanding of nature. After the success of quantum mechanics in the 1920s, this philosophical way of doing theoretical physics gradually lost out to a more pragmatic, hard-nosed style of research. [...] It was felt that while a philosophical approach may have been necessary to invent quantum theory and relativity, thereafter the need was for physicists who could work pragmatically, ignore the foundational problems, accept quantum mechanics as given, and go on to use it»[18]. E il fisico giapponese Michiu Kaku ha recentemente sottolineato come sia stato l'utilizzo dei testi filosofici di Hegel ed Engels da parte del gruppo di fisici giapponesi intorno a Shoichi Sakata a suggerire loro la teoria della materia come un insieme infinito di sottolivelli o mondi dentro mondi (teoria a cipolla)[19].

Anche in questo campo gli esempi potrebbero essere moltiplicati a dismisura, per cui evitiamo di insistere ulteriormente, rinviando all'ampia letteratura esistente in merito. Ciò che invece vale la pena di osservare è che questo processo di interazione non deve essere considerato in modo unidirezionale, come un guadagno che le scienze naturali acquisiscono dalla loro fecondazione con quelle umane. Infatti vale anche il contrario e vi sono stati parimenti filosofi e umanisti che in vari momenti storici lo hanno sottolineato. Per restare alla cultura italiana, basti pensare a come Giovanni Vailati già all'inizio del '900 avesse ritenuto impossibile «che la filosofia possa essere coltivata con profitto e con decoro da chi non sia stato prima assoggettato a una severa disciplina scientifica e non si sia personalmente esercitato in qualche speciale indagine positiva»[20]. Un'idea condivisa anche dal marxista Antonio Labriola, in favore dell'integrazione nello studio universitario tra disci-

plines scientifiche e filosofiche, in quanto lo studio meramente letterario e filologico della filosofia porta al suo decadimento e ad esser preda delle ‘razzie’ pseudoscientifiche di filosofi digiuni di scienza. Una tematica che è stata in tempi più recenti uno dei cavalli di battaglia di Ludovico Geymonat e di molti altri filosofi e scienziati italiani.

Ma in Italia ha prevalso — più che in altri paesi — una cultura della separazione, l’idea che la commistione dei linguaggi fosse nociva sia agli umanisti che agli scienziati: la filosofia (ma questo discorso si potrebbe estendere facilmente anche alle altre scienze umanistiche) doveva essere insegnata solo nelle facoltà di lettere e doveva essere tenuta distinta dalla scienza in modo netto, perché essa aveva una sua peculiarità (la “coltivazione dell’anima”) e una vocazione al sapere dalla quale si riteneva fossero escluse le scienze naturali e sperimentali (la chiusura del fascismo e l’egemonia della cultura umanistica di impianto crociano e gentiliano non sono state irrilevanti per questo esito). E da parte loro gli scienziati — anche per preservare la propria autonomia dalle possibili invasioni di campo dell’ideologia, specie durante il fascismo e nel fosco periodo dello stalinismo culturale (non si dimentichi il caso Lysenko) — si sono rinserrati nel loro specialismo, ritenendo tutte le altre discipline un coacervo di chiacchiere retoriche che poco o nulla potevano insegnare allo scienziato pensoso sui propri apparati tecnici. E così allo scienziato non restava poi che cercare delle compensazioni alla ‘aridità’ del proprio lavoro al di fuori del laboratorio, quando ne chiudeva le porte alle proprie spalle: andando a sentire un concerto, godendosi di una rappresentazione teatrale, leggendo un romanzo e immergendosi nella letteratura di qualche classico dell’antica romanità o greicità. Per contro l’umanista — del tutto digiuno di qualsiasi competenza tecnica e scientifica — poteva accedere alle mirabolanti scoperte dalla scienza attraverso la letteratura divulgativa e spesso sensazionalistica o poteva cercare uno suo paradossale surrogato tra le pagine della *Settimana Enigmistica*.

Sicché il pericolo oggi viene da due opposte retoriche: quella ‘umanisteggiante’ e quella ‘scientizzante’. Per la prima esistono problemi e ambiti dell’umano per le quali la scienza non solo non potrà mai fornire risposte, ma la cui conoscenza si dimostra del tutto inutile all’operare del filosofo e dell’umanista, che nulla ha da apprendere da essa se non un’arida tecnica priva di spessore significativo; perché — si sa — le scienze “non pensano”, secondo la famosa affermazione di Heidegger. Per la seconda retorica, invece, la scienza nel corso del suo progresso non solo sarà in grado di rispondere a tutti i problemi dell’uomo, ma anzi farà questo tanto meglio quanto più non si lascia inquinare dalle scienze umane e dalle loro connesse ‘ideologie’, che nulla hanno da apportare di positivo se non confondere le teste

con una massa di chiacchiere prive di rigore e di metodo.

4. Si capisce allora, dopo quanto detto, dove sia la parzialità (ma non la inesattezza) di un Manifesto quale quello firmato dai tre illustri studiosi: esso trascura il fatto che le scienze umane non sono solo importanti di per sé, in quanto ‘cultura’, e per i loro riflessi che hanno sul tessuto civile di un paese — aspetto sacrosanto e che non voglio qui mettere in dubbio; ma ancora più sono importanti per la stessa scienza e per lo sviluppo tecnologico di quella società della conoscenza che si vorrebbe — almeno a parole — promuovere: recidendo l’albero della cultura umanistica, la scienza fa cadere l’appoggio sul quale essa stessa è assisa, perché solo da un più ampio contesto di idee, da un mischiarsi di linguaggi e prospettive, da un intersecarsi di competenze, può trarre alimento quella creatività, si possono formare quelle menti aperte e plastiche che conducono all’innovazione e all’invenzione scientifica e quindi al progresso economico della medesima società della conoscenza.

Se si trascura tutto ciò, se si perde la consapevolezza di questa indispensabile e reciproca integrazione si finirà — da un lato — per essere filosofi e umanisti che si autoelidono da quei territori della conoscenza in cui dimostrano la loro efficacia e validità le scienze, nella loro accezione più ampia, così insterilendosi in una vacua coltivazione di meri discorsi su un “mondo di carta”, come avrebbe detto Galilei, dando quindi quell’impressione di inutilità e inclinazione alla retorica loro rimproverata; ma si finirebbe anche per essere — dall’altro lato — scienziati che, inconsapevoli di come la propria pratica e le proprie visioni del mondo affondino le loro radici in un contesto più ampio segnato dalle scienze umane e filosofiche, corrono il rischio di diventare ciechi consumatori delle filosofie alla moda e di cattivi saperi umanistici; o, peggio, credono di fare scienza laddove invece non fanno che riciclare o riproporre, con la spocchia di chi scopre il vero sapere, l’acqua calda già lungamente utilizzata e dibattuta nei saperi da loro disprezzati.

Un esempio paradigmatico di quanto può accadere in questo caso ci può essere fornito dall’illustre e molto mass-mediatico matematico Piergiorgio Odifreddi che tempo fa nel suo blog — nel criticare le lamentele degli umanisti per la non inclusione nel Consiglio direttivo dell’ANVUR, l’Agenzia Nazionale di Valutazione dell’Università e della Ricerca, di rappresentanti delle proprie aree — ha fatto una tirata contro le scienze umane, contro le lingue morte (che appunto in quanto defunte a che serve ancora studiarle?), e contro la lobby umanistica nella scuola che, insieme alla cultura da essa rappresentata, «sta per finire inesorabilmente nel “cestino dei rifiuti della storia”»[21]. Un esempio tipico di cecità concettuale, questo. Infatti viene spontaneo domandarsi:

quando Odifreddi scrive i suoi libri su argomenti non strettamente scientifici, tanto apprezzati e venduti, li riempie forse di simboli matematici e di formule? Sfogliamo ad esempio il suo *Il Vangelo secondo la Scienza*; scopriamo innanzi tutto che non vi sono formule matematiche, né leggi scientifiche o teoremi logici; constatiamo anche che tutte le sue argomentazioni fanno uso di studi e libri che appartengono alla tanto disprezzata tradizione umanista: ricerche di storia, di filosofia, di religione, di antropologia; sono citati Jung, Jean Guitton, il Dalai Lama, Dante, Kant e così via. Non mi risulta che siano utilizzati i teoremi e i risultati di Euclide, di Eudosso o di Hilbert per sostenere le tesi che stanno care a Odifreddi. Si veda ancora l'altro suo libro *Perché non possiamo essere cristiani (e meno che mai cattolici)*: in esergo citazioni di Diderot e Saramago; quindi tutta l'argomentazione è costituita da una analisi storico-esegetica della Bibbia, che si appoggia alla letteratura critica su di essa. Anche qui niente formule né leggi scientifiche.

Che 'mestiere' dunque fa Odifreddi (o meglio, scimmietta), quando scrive questi suoi volumi, se non quello dell'umanista? Di quale cultura si serve per sostenere le proprie tesi se non di quella umanista? Che tipo di argomentazione utilizza se non quella propria di ogni opera avente carattere umanistico? È appunto questo il destino di tutti gli scienziati miopi, degli ingegneri e dei tecnocrati ciechi: la filosofia e la cultura umanista si vendicano di loro, perché quando ambiscono di uscire fuori dallo specialismo rinserrato nelle formule e nel linguaggio tecnico specializzato e vogliono rivolgersi all'uomo in generale, e non al proprio collega di laboratorio, per discutere di tematiche che fuoriescono del loro esclusivo campo di ricerca, allora non possono far a meno di diventare filosofi, letterati, storici o antropologi; insomma non possono fare a meno di immergersi nella cultura umanista, attingendo da essa tesi, riflessioni, inflessioni di pensiero, stili argomentativi. È la vendetta di Giovanni Gentile, quando ammoniva: «[...] ogni uomo, lo scienziato compreso, è filosofo [ed] anche dal puro matematico, prima o poi si vedrà scappar fuori il filosofo. Intanto si abbia pazienza: calcoli egli e costruisca e si dilunghi come pare, dalla filosofia. Questa può aspettare, non ha fretta».

Ma anche senza indulgere in posizioni neodealistiche (per le quali la scienza è *tout court* assorbita nella filosofia), è a mio avviso innegabile che solo la cultura umanistica è in grado di fornire un significato all'opera specialistica della scienza, non in quanto la sostituisce, ma perché la immette nel complesso della cultura umana, senza la quale non resterebbero che monconi di sapere privi di connessione e senza valore, incapaci di fruttificare e di incidere veramente sul destino dell'uomo. I grandi scienziati, come abbiamo visto, questo lo sanno bene. Solo i praticoni, gli apprendisti stregoni della tecnologia, i divulgatori scienziati, ciechi e abbacinati dalla supponenza per

la propria eccellenza, dalla pretesa di essere i soli produttori di cultura 'utile', solo essi sono ignari di tutto ciò e propongono alla classe politica una visione del sapere che quest'ultima — a sua volta sempre più digiuna di ogni cultura, scientifica come anche umanistica o addirittura politica — finisce per far propria e su di essa orientare la politica della ricerca in tutti i campi, umanistici e scientifici. Ma costoro non sono né grandi scienziati né grandi politici: sono, ciascuno nel proprio campo, una ulteriore e forse terminale incarnazione di quel plebeismo cognitivo dell'Italia di oggi che sta per portare alla sua espulsione non solo dalla società della conoscenza, ma da ogni dominio culturale, visto che anche i suoi patrimoni cognitivi più celebrati e ammirati (si pensi solo al caso di Pompei), frutto di lunghi secoli di accumulo, vengono ormai sempre più dissipati nell'incuria e nell'indifferenza.

5. La rinascita della cultura e della ricerca in Italia non necessita di egoismi disciplinari, di discorsi alla "Cicero pro domo sua", di esaltazione della indispensabilità di un settore a scapito di un altro; ha piuttosto bisogno di una visione del sapere più articolata, più complessiva, più adeguata alla sfida che la globalizzazione e i nuovi tempi pongono; una visione in cui i linguaggi specialistici abbiano la possibilità di interagire in tutta la loro ricchezza e molteplicità, in modo da reciprocamente fecondarsi, e in cui lo scienziato possa trovare ancora nutrimento nel leggere la *Metafisica* di Aristotele, *La Repubblica* di Platone o anche *Verità e metodo* di Gadamer e la *Divina Commedia* di Dante; in cui anche l'umanista possa apprezzare il rigore e la bellezza di un teorema matematico e quindi sia in grado di capire l'austero linguaggio dell'analisi e della logica, apprendendone lo stile di pensiero e il rigore, e così coltivando quell'amore per la precisione e la consequenzialità che lo liberino dai discorsi fumosi e vaghi, retorici e fatui. Non è necessario essere specialisti in tutto, l'importante è, come in musica, "acquisire l'orecchio" e quindi essere in grado di intendere ed apprezzare la 'musica' suonata dagli altri. Perché solo ascoltando musiche diverse, interpretate da molti direttori d'orchestra, la mente umana sarà spinta alla creatività e potrà concepire quelle idee nuove e feconde che possono ancora aiutare l'umanità a superare quei problemi per i quali non bastano una tecnica disumanizzata o una cultura umanistica senza alcuna cognizione scientifica. E dove può tutto questo trovare il proprio luogo naturale se non nelle istituzioni educative, nei licei e soprattutto nelle università?

[1] Cfr. E. Delany, "Humanities Studies Under Strain Around the Globe", *The New York Times*, 1 dicembre 2013.

[2] Cfr. F. Coniglione, *Maledetta università. Fantasie e*

realtà sul sistema della ricerca in Italia, Di Girolamo, Trapani 2011. Ma una più articolata e complessiva esposizione dei temi legati alla società della conoscenza e a quanto è necessario per la sua implementazione in Europa la si può trovare nella ricerca effettuata per la Commissione europea: F. Coniglione *et al.*, *Through The Mirrors of Science. New Challenges for Knowledge-based Societies*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2010 (ed. it. *Scienza e società nell'Europa della conoscenza. Nuovi saperi, epistemologia e politica della scienza per il terzo millennio*, Bonanno Editore, Acireale-Roma 2010).

[3] Cfr. Manufuture High Level Group, *A Vision for 2020*, European Commission, Luxembourg 2004, p. 13.

[4] R.L. Geiger, *Research and Relevant Knowledge. American Research Universities Since World War II*, Oxford University Press, New York and Oxford 1993, p. 15. Il rapporto di Bush è stato ora pubblicato in italiano con un'ampia e accurata introduzione di Pietro Greco: V. Bush, *Manifesto per la rinascita di una nazione. Scienza, la frontiera infinita*, introd. di P. Greco, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

[5] Bush, *Science the Endless Frontier*, National Science Foundation, Washington 1960, p. 32 (trad. it. cit. p. 132 – preferisco citare e tradurre dall'edizione americana).

[6] Ivi, pp. 18-9 (trad. it. p. 107).

[7] Ivi, p. 23 (trad. it. p.117).

[8] "Report of the Committee on Discovery and Development of Scientific Talent", in *op. cit.*, Appendix 4, pp. 142-3. Questa appendice non è stata inclusa nella trad. it. cit.

[9] Ivi, p. 32 (trad. it. p. 133).

[10] Cfr. R. Florida, *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York and London 2005, *passim*.

[11] Cfr. United Nations, *Creative Economy*, Report 2008. In <http://unctad.org/en/Pages/DITC/CreativeEconomy/Creative-Economy-Programme.aspx>.

[12] KEA European Affairs, *The Impact of Culture on Creativity. A Study prepared for the European Commission*, June. In <http://www.keanet.eu/2009review.pdf>.

[13] Ivi, p. 1.

[14] Ivi, p. 5.

[15] AA.VV., *Manifesto for Creativity and Innovation in Europe*, in <http://www.crea-te2009.europa.eu>. Gli 'ambasciatori' sono 27 scienziati di tutti i campi, tra i quali figurano noti scienziati e artisti (a rappresentare l'Italia la sola Rita Levi-Montalcini), tra i quali il menzionato Florida, come anche dirigenti di aziende innovative (come Nokia e Microsoft).

[16] KEA European Affairs, *op. cit.*, p. 9.

[17] W. Heisenberg, *La tradizione nella scienza*, Garzanti, Milano 1982, p. 85.

[18] L. Smolin, "A Crisis in Fundamental Physics", in *The New York Academy of Sciences Magazine*, January-February 2006.

[19] Cfr. M. Kaku — J. Thompson, *Oltre Einstein. La nuova fisica, l'indagine cosmica e la teoria dell'universo*, Castelvechi, Roma 2006, p. 73.

[20] G. Vailati, *Scritti*, a cura di M. Quaranta, vol. I, A. Forni, Sala Bolognese 1987, p. 224.

[21] <http://odifreddi.blogautore.repubblica.it/2011/01/>

# Apologia della cultura umanistica

DANIELE SCALEA  
18 DICEMBRE 2013

L'università in Italia non va più di moda. Quasi quotidianamente i media, di qualsiasi colore, c'informano di quanto l'università italiana sia inefficiente, corrotta, inutile. Questi attacchi il più delle volte si rivelano ingiustificati perché basati su assunti e affermazioni palesemente falsi, anche se innegabilmente diversi problemi ci sono realmente.

Vi sono alcuni neoliberali che auspicano un generale ridimensionamento dell'università italiana, di per sé già molto ridotta (la percentuale di laureati in Italia è sotto la media OCSE, e sotto paesi come Polonia, Grecia, Ungheria, Slovacchia, Portogallo o Messico). È il caso di Francesco Giavazzi, il quale si chiede se all'Italia servano davvero quei laureati in più necessari a riallinearci con la media dei paesi civili e avanzati. O di Luigi Zingales, per il quale è inutile investire nel progresso tecnologico quando l'Italia potrebbe trasformarsi in un immenso villaggio turistico per cinesi e indiani.

Ma a parte questi casi estremi, in genere la critica risparmia le cosiddette scienze esatte per scagliarsi invece contro lettere, filosofia e scienze umane: talvolta sintetizzate nella parola "cultura", la quale ormai nell'immaginario comune sta perdendo la sua accezione nobile per essere identificata con qualcosa d'inutile e superfluo. Qualcosa con cui "non si mangia", per usare celebri parole dell'allora ministro Giulio Tremonti.

Vogliamo qui spezzare una lancia a favore della tanto bistrattata cultura umanista, e non ricorrendo ai pur ragionevoli argomenti di chi, numeri alla mano, dimostra che gli investimenti culturali danno un ritorno economico. Perché ricorrere a tali argomentazioni significa restare all'interno della gabbia concettuale imposta dall'egemonia del totalitarismo neoliberale, per cui il mercato diviene onnipotente e onnipervasivo, metro e misura di ogni cosa. E così abbiamo "l'industria culturale", o "l'università-azienda".

Rammentiamo invece, una volta tanto, che il mercato non è l'unica realtà, l'incontro di domanda e offerta l'unica legge naturale; ricordiamo che non esistono solo produttori e consumatori, ma anche individui, che nella società divengono cittadini.

La cultura umanista è un elemento imprescindibile per formare individui coscienti, profondi, rispettosi del prossimo. Con ciò non si vuol certo affermare che le persone incolte siano necessariamente grette; ma è pur vero che una persona arida di spi-

rito difficilmente troverà utile irrigarlo con letture e conoscenze, mentre persone svantaggiate, ma feconde nell'animo, hanno da sempre dimostrato di poter divenire da autodidatti individui più colti di chi aveva maggiori mezzi di loro per studiare e ricercare la conoscenza.

Un buon romanzo, una buona trattazione filosofica, una poesia profonda, non sono semplici passatempo cui guardare alla stregua di altri modi per impiegare il tempo libero. Perché un film, un videogioco, la musica pop, un'attività sportiva sono tutti impieghi più che legittimi, e spesso positivi, del proprio tempo (nessuno negherà mai il diritto alla distrazione e alla leggerezza), ma mai potranno indurre quella riflessione interiore, quello sviluppo della propria sensibilità, che provengono da un buon libro o da una buona discussione dotta. Sono quest'ultime attività che inducono a cercare dentro di sé quelle verità forse parziali, ma che non si possono trovare altrove. "Conosci te stesso", era la sentenza iscritta sul Tempio d'Apollo a Delfi. E alcuni secoli dopo, Leonardo da Vinci ricordava che non si può avere maggiore signoria che quella su sé medesimi.

In quest'epoca la cultura letteraria e filosofica è più che mai necessaria, anche come forma di educazione civica. Perché se in epoche piagate dall'analfabetismo supplivano la presenza d'una ristretta *élite* colta e, tra le masse incolte, l'elemento nobilitante della religiosità, oggi, nell'epoca dell'alfabetizzazione di massa, si è giunti a quello che Marcuse definì "l'uomo a una dimensione": il consumatore euforico ma ottuso. Significativamente, quest'inacidimento dell'individualità umana procede parallelo all'analfabetismo di ritorno e, ancor più, a quello funzionale. Tra l'altro, le ricerche quantitative dei sociologi hanno dimostrato una correlazione diretta tra analfabetismo funzionale (saper leggere ma non comprendere i testi scritti minimamente complessi) e criminalità.

Sono ormai lontani i tempi in cui i ricchi erano anche i più acculturati, e in cui i ceti subalterni vedevano nell'istruzione e nella cultura dei mezzi di ascesa ed emancipazione sociale. Ascesa ed emancipazione non solo e non tanto perché ci si aspettasse da esse una retribuzione più alta, ma innanzi tutto perché radicata era la convinzione che "sapere è potere", come scrisse Bacone, e che "la verità rende liberi", secondo il detto evangelico. Oggi che i ricchi preferiscono ben altri passatempo alla cultura, e che i figli e figlie dei poveri cercano la fortuna nei casting dei *reality show*, non si nota anche una volgarità, una mancanza di rispetto per il prossimo, un'inconsistenza etica, molto più diffusi d'un tempo?

Ma la cultura umanista serve non solo all'individuo ma pure alla collettività. Il sapere umanistico è la prima e fondamentale forma d'educazione civica, ben più preziosa di quella stantia e vuota che si studia nelle scuole. Sono le scienze e le lettere umane a



fornire sia quel senso d'identità condivisa che cementa una società, sia quel bagaglio di conoscenze che permette ai cittadini di selezionare i decisori e ai decisori di prendere le decisioni giuste. La storia è davvero la ciceroniana *magistra vitae*, che fornisce modelli comportamentali e permette di comprendere il presente dal passato. Sociologia ed economia sono strumenti fondamentali per gestire la cosa pubblica.

È sotto gli occhi di tutti quali sono stati i risultati d'una società, quella italiana, il cui grado d'istruzione è relativamente basso (poco più d'un laureato ogni dieci adulti, dati OCSE) e in cui si legge poco o nulla (più della metà della popolazione non legge alcun libro, dati ISTAT). I cittadini hanno selezionato una classe dirigente (politica ma anche imprenditoriale e finanziaria) la cui qualità e i cui fallimenti so-

no oggetto di discussione quotidiana. Il nostro paese sta attraversando un'acuta fase di declino in cui la crisi economica segue, e non precede, la crisi politica, la crisi morale, la crisi culturale.

La verità è che il problema di questo paese non è la troppa cultura, le troppe lettere, le troppe scienze umane. Semmai, questo è il momento in cui l'Italia avrebbe il massimo bisogno di cittadini e decisori che sappiano davvero cosa fanno. Di un'istruzione che, come diceva Mackinder, fornisca gli strumenti critici per gestire una democrazia.

Solo così si potrà discutere del futuro di questo paese e del da farsi di fronte a questioni drammatiche che non si possono esorcizzare ignorandole. Altro che parlare di leggi elettorali o, peggio, di cani Dudù, mentre la nave affonda.

## Umanisti contro scienziati: ancora le "due culture"?

SALVATORE VASTA  
27 DICEMBRE 2013

Nell'ordine (o nel caos, dipende dai punti di vista) naturale delle cose c'è sempre un momento in cui la presa di coscienza assume il compito (e il valore) di essere una sorta di istantanea, di rendere una 'situazione' modello, paradigma; in altre parole, di aver fissato il problema. E crediamo così che per quel problema abbiamo agguantato il filo, sbrigliato il quale potremo in tutta tranquillità andare avanti per la nostra strada. Non è così per la questione delle 'due culture', per la quale — di massima — può valere pressappoco ciò che un filosofo oggi direbbe, aderendovi, del dualismo cartesiano o, rovesciando la prospettiva, ciò che uno scienziato penserebbe, stigmatizzandolo, del taglio concettuale dato una volta per tutte da Galileo tra teologia, religione naturale e scienza. Diremmo, cioè, che le due posizioni sono inconciliabili con lo stato dell'arte delle rispettive discipline e che la strada sinora percorsa nei diversi saperi pur sarà servita a qualcosa! Ed ecco la presa di coscienza.

Il paradigma delle 'due culture', che rimonta a un piccolo saggio di Charles P. Snow del 1959, è vetusto e va abbandonato. È arrivato il tempo di iniziare a pensare (qualcuno lo fa già da tempo) a forme diverse di Uomo, collocate non più e non solo nel quadro della figura dell'umanista e dello scienziato, ma plasmate da un ibridismo culturale trasversale, capace di ammorbidire la figura del 'professionista della disciplina', per aprirlo formativamente al significato del mondo nella sua complessità. E l'importanza di quel significato va 'oltre' ciò che si è capaci di fare, perché, pur prevedendo una qualche determinatezza, esso può improvvisamente aprirsi alla possibilità. Spiegherò meglio con un esempio.

È pur vero che c'è chi costruisce ponti e chi ci cammina sopra. Ma è anche vero che, stando in mezzo a una campata che unisce due sponde, chi cammina si sarà fermato qualche volta a fissare un tramonto. E lì avrà cambiato idea sulla propria vita o avrà partorito in mente un 'altro' ponte. Che cosa vieta, dunque, a questa banale metafora di estendersi al di là di una collocazione letteraria? Semplicemente il fatto di pensare, reciprocamente, che il ponte 'serva' esclusivamente per far transitare merci e che per cambiare la propria vita o partorire una buona idea 'serva' un posto qualsiasi da cui affacciarsi. L'intreccio di queste due situazioni, di queste due realtà, non è affatto prevedibile e ragionare nei termini di un

settarismo conoscitivo significa pensare a-priori che la destinazione d'uso del ponte (della ricerca in genere) e la molteplicità di significati imprevedibili (l'affaccio creativo) cui può dar luogo siano separabili, pre-determinabili, finiti, isolabili, etc. Ciò vale, con diverse modalità e distinguo, e a parti invertite, sia per l'ambito scientifico che per quello umanistico. Che per forza di cose sono 'diversi', perché diverse sono le cose di cui si occupano!

Così, per riprendere Cartesio e Galileo, potremmo ritrovare ragioni valide per poter essere d'accordo — dal loro punto di vista — e in disaccordo — dal nostro. Che questi scienziati usavano l'accetta operando 'culturalmente' e mai si sarebbero sognati di rinunciare allo studio dell'analisi matematica il primo e a fare gli oroscopi, il secondo. La culla dello specialismo, umanistico e scientifico, è infetta da sempre e non è colpa di chi fa scienza o di chi scrive di letteratura o di filosofia. Tuttavia, sappiamo dalla Storia che lo specialismo, opportunamente manipolato, è un ottimo viatico per contribuire a produrre genialità, poco critiche e autonome, ma ben ordinate e ubbidienti. Abili costruttori di bombe, da una parte, e fanatici e sterili cultori di ideologie, dall'altra, sono esempi perfetti di come il sistema delle 'due culture' portato all'estremo generi mostri. E per farli incontrare e farli felicemente riabbracciare non serve poi tanto.

In Europa stiamo lottando (almeno auspicherei che fosse così) per scongiurare che questi due modelli degenerati di cultura possano tornare a reincontrarsi. Purtroppo, sta nei fatti che il mantenimento di una pace 'a tutti i costi' — vuoi anche per una congiuntura mondiale che la finanza europea complice si è 'divertita' a creare — si è lentamente spostato dalla costruzione di un'identità culturale europea (anche per via economica), smarginata ma nettamente diversa da quella del resto del mondo, a un contesto costruito essenzialmente su principi di coesione e di competizione creative tra Stati membri che, tenacemente e a costo di enormi sacrifici, ha finito col mettere in secondo piano la missione ideale originaria. Programmi mastodontici come *Horizon 2020* puntano, in sostanza, ancora quasi tutto sulla tecnologia, più che sulla scienza di base, perché si pensa che da essa dipenda il modo di cui l'europeo sarà capace di competere e di difendersi da un programma di ricerca analogo, ma di marca asiatica, indiana o statunitense. E che da quel programma possa dipendere a 'cascata' — come vuole certo liberismo — la sopravvivenza dell'altra Cultura, provvedendo a salvarne soltanto parti di essa.

Il punto è che per quest'ultimo 'tipo' di cultura (quella umanistica) il denaro è servito quasi sempre come strumento di difesa e di sopravvivenza. Ed è fuor di dubbio, tranne rarissime eccezioni, che il pensatore 'umanista' (come lo scienziato di razza) difficilmente punti dritto al denaro. Si obietta in modo

miope che all'intellettuale non serve il laboratorio, e che forse (ma non ci credo molto al giorno d'oggi) possa bastare un umile desco, una pergamena e una penna d'oca. Ma di solito l'intellettuale di mestiere si impegna indefessamente a fare un'altra cosa. Cosa? Si impegna a difendere e a conservare il patrimonio che una cultura esprime, la tradizione che essa racchiude, il sistema di valori su cui ha fondato la sua convivenza e tutto il sistema 'simbolico' su cui essa si è strutturata: sia esso un sito archeologico piuttosto che una chiesa, una biblioteca piuttosto che un museo, poco importa. E qui l'elenco potrebbe continuare. In breve, se parte di quei benefici economici che, indubbiamente e con merito, il sistema della prima cultura ha generato a cascata (la ricerca scientifica in senso lato e i profitti che è capace di guadagnare per se stessa) non riesce o non è in grado di 'passarli' alla seconda, ritenendola non un basamento su cui anch'essa affonda i suoi piloni, ma un'inutile veranda o ripostiglio, qualsiasi cosa riesca a costruire non avrà significati da condividere, o, in condizioni paradossali, non ne avrebbe del tutto. L'effetto è peggiorativo se la saldatura tra economia e ricadute applicative della ricerca scientifica vedono le conquiste dell'intellettuale-non-scienziato come non utili e, quindi, non funzionali a moltiplicare i profitti del sistema.

Di contro, la presunta passività economica è il modo più nobile di porsi e di ringraziare che la parte cosiddetta umanistica della cultura umana possa esibire. Proprio perché il suo sforzo è immateriale, tacito, di selezione e di stratificazione. Di preparazione sinergica, insieme alla ricerca pura, delle condizioni in cui far fiorire benessere quanto più allargato possibile e situazioni di vita accettabili per tutti; cose che, detto altrimenti, si chiamano godimento estetico, salute, coesione, appartenenza, identità, etc. In poche parole felicità. Ma quella 'dipendenza' non può giustificare un riconoscimento di secondo ordine. Lo svilimento culturale di chi è attento alla bellezza, alla contemplazione, al gusto, alla ricostruzione dei significati, alla discussione sui valori è di danno alla persona e a un popolo quanto il non curarsi della sua salute. V'è anche che il coltivare queste sensibilità non possono essere che presupposti da rendere complementari tanto al modo di fare scienza, quanto a quello di fare arte. Perché è dal 'riconoscimento' che scaturisce un possibile colloquio.

Il mondo culturale che stiamo costruendo, anche in Italia, — sebbene al riguardo ci siano molte proiezioni positive — non è affatto propenso a favorire questo dialogo. Prima che economico, il problema è di cultura e politico; di politica culturale o di cultura politica, se si vuole. E il bilanciamento tra le due anime della Cultura non è solo questione di cifre. È dato da prese di coscienza. Profonde e sostanziali. Può accadere che una nazione come la nostra possa rinunciare a fare Scienza? E, allo stesso modo, si può

richiedere di 'non occuparsi' più di arte, letteratura, storia, archeologia, filosofia etc.? Con la nostra tradizione? A quale divinità stiamo sacrificando l'una o l'altra? Ed ecco la chimera. Da anni stiamo abdicando a costruire un 'nostro' sistema formativo, che tenga conto della 'nostra' tradizione e la innesti virtuosamente in una strategia globale. Credere che facendo ciò che fanno gli altri ci aiuti a traghettare sull'altra riva, è pensare allo stesso modo di chi, vedendo un tizio che nuota, calcoli che per far ciò sia sufficiente soltanto muovere le braccia. Tempo fa, credo, si arrivò, con parità di intenti, a discutere animatamente dentro e fuori le aule parlamentari per non far sparire dalle programmazioni scolastiche Darwin e la geografia.

Percorrendo queste strade, per tutta una serie di ragioni, oggi siamo collocati, perché ci siamo auto-collocati, alla periferia dell'impero. Mentre i mastodontici programmi come *Horizon 2020* annunciano miliardi di euro al livello europeo sulla ricerca scientifico-tecnologica, sul piano nazionale Germania, Francia e Inghilterra da tempo hanno messo nero su bianco politiche di sostegno per i loro sistemi di formazione interna, cioè scuola e università, col risultato che ai soldi europei punteranno ancora a testa bassa con ottime idee e un ottimo potenziale formativo. Noi, forse, avremo ancora ottime idee, ma competremo con armamentari formativi sempre più scadenti. Guardiamo alle politiche di altri paesi come se fossero le migliori: si citano le statistiche della preparazione dei sud-coreani nel reparto scientifico come se fossero mirabilia (con ciò non voglio dire che i nostri debbano rinunciare a questo reparto, anzi!), ma nessuno ha il coraggio di dire che quel tipo di formazione sacrifica la persona, che avviene sette giorni su sette, a scapito di qualsiasi sollecitazione a coltivare il reparto umanistico e di una qualità della vita insopportabile per un adolescente europeo, perché — semplicemente — non hanno dietro le spalle e davanti i nostri occhi ciò che abbiamo noi.

Ed ecco il punto. In Italia guardiamo ancora a questo modello duale perché riteniamo che 'cultura' non sia un termine complesso, ma semplice, addirittura "componibile", come ha osservato tempo fa Lucio Russo. Le parti di una cultura sono invece interrelate. Sbilanciarle significa non impoverire una singola parte di essa, ma l'intero sistema. Lo sforzo, non piano, è di portare avanti tutto nel suo complesso. Se non ci si prova, rischiamo di capovolgere la realtà e di pensare che Galileo non avesse mai letto una pagina di letteratura e che la sua splendida prosa fosse soltanto il frutto di un afflato divino. Guardare alla dualità culturale non serve agli scienziati o agli umanisti. E credo che in pochi, forse nessuno tra loro, la pensa così. È più opportuno ritornare a pensare che la questione di un siffatto dualismo sia strumentale e utilitaristica. Quella che è stata un'ipotesi razionale riuscita di guardare alla realtà e di costruirla secon-

do modalità non alternative, ma complementari, possiede un valore inestimabile. Parla sotto altri termini

sarà anche più semplice, ma di certo più rischioso.

# Humanities e innovazione sociale.

## Individui, istituzioni, comunità

MICHELE DANTINI  
28 DICEMBRE 2013

A quali condizioni possiamo parlare di “innovazione” per le Humanities? E qual è il rapporto tra agenda di ricerca e contesti? Il discorso umanistico ha il vantaggio di un’estrema mobilità: può reinventare di volta in volta il proprio “oggetto” e non appare rigidamente vincolato a repertori immutabili o prefissati. Il dibattito sul futuro delle discipline storiche e sociali prefigura trasformazioni di rilievo mentre nuovi ambiti di ricerca dissolvono esauste barriere disciplinari.

“Innovazione sociale” in che senso? Possiamo parlare di “innovazione sociale” con riferimento all’attività delle imprese: l’“innovazione” è in tale senso un “prodotto” o meglio un “servizio” che aiuta a costruire comunità e assicura una migliore organizzazione infrastrutturale al territorio. Possiamo parlare di “innovazione sociale” in rapporto a processi o tecnologie *open source* o ancora a piattaforme socializzanti[1]. Non è questo il mio punto di vista. Personalmente cercherò di muovermi sul piano degli studi sulla “creatività” e di indagare la connessione tra innovazione culturale e *agency*; interrogando il modo in cui nuove istanze individuali o collettive possono interagire con la ricerca accademica e spingere a significative mutazioni nelle prospettive di ricerca o nella gerarchia dei saperi, oltreché a una più avveduta (e ricettiva) configurazione delle istituzioni educative, università, scuole, biblioteche, musei[2].

Edward Said, saggista e scrittore palestinese naturalizzato americano, sostiene che esiste una stretta connessione tra l’abitudine all’interrogazione del testo e l’esercizio attivo della cittadinanza; tra filologia e democrazia[3]. Per Martha Nussbaum, autrice del fortunato *Non per profitto* (2011) e autorevole interprete del punto di vista pedagogico-umanitario, il “pensiero socratico” ci tutela dalla mancanza di empatia o dalla deriva autoritaria di società tecnocratiche[4].

Nussbaum riprende l’argomentazione di Allan Bloom in difesa dell’educazione liberale e del ruolo civile dell’insegnamento umanistico nelle università americane (il “progetto illuminista”). Si distacca tuttavia dall’impostazione apologetica e dalle retoriche in larga parte inattualistiche che caratterizzano *La chiusura della mente americana* (1987), cui riserva severe critiche. Per Nussbaum l’educazione umanistica non è applicativa, ma “capacitante”: procura alle persone migliori opportunità di sviluppare le pro-

prie potenzialità[5]. Il punto di vista “capacitante” che Nussbaum ha sviluppato con Amartya Sen sollecita le istituzioni economiche ad adottare un diverso indice di misurazione della prosperità delle nazioni, diverso dal PIL e meno legato agli aspetti immediatamente produttivi; e inizia a essere largamente recepito in ambito internazionale. Gli argomenti di *Non per profitto* sono in buona parte condivisibili anche se l’appassionata difesa delle Humanities, brillantemente radicata nella tradizione pedagogica del pragmatismo americano, appare inserirsi in modo talvolta surrettizio nel dibattito politico-giuridico sull’“idea di giustizia” o lo stato di diritto per restituire una versione semplificata e corporativa. Socrate può davvero figurare come il campione di un processo deliberativo cooperativo? C’è modo di dubitarne. Nelle testimonianze che ne abbiamo appare non di rado sprezzante e egodiretto, determinato, sia pure attraverso l’ironica finzione dell’affabilità, a sottoporre a critica distruttiva le opinioni che ritiene generate da insipienza e pregiudizio. Resta poi da dimostrare se l’attitudine critica o l’inclinazione solidale sia appannaggio di artisti, filosofi, letterati. L’osservazione delle stelle ci rende meno “empatici”? O lo studio dell’economia *tout court* insensibili all’ingiustizia sociale? Il filosofo che più di ogni altro, nel Novecento, ha sostenuto la causa del “pensiero interrogativo” non risulta avere acquisito meriti democratici: parlo di Martin Heidegger.

Malgrado recenti studi di storia industriale si propongano di dimostrare quanto possano essere feconde le collaborazioni istituzionali tra ingegni diversi (e di diversa competenza), il rapporto tra cultura umanistica e crescita economica non è accertato[6]. Un economista e premio Nobel come Edmund Phelps si è molto speso recentemente per dimostrare che l’umanesimo quattrocentesco è alle origini del “vitalismo” paleocapitalistico o del “dinamismo” Whig[7]. Ma non è chiaro il modo in cui il “capitale umano” (anziché una severa organizzazione aziendale, poniamo) possa contribuire allo “sviluppo” economico di un paese[8]. Meglio dunque sgombrare il campo da mere congetture o argomenti tortuosamente apologetici. Stabiliamo pure che non esiste connessione indiscutibile tra cultura umanistica e PIL[9]. L’importanza della cultura umanistica dev’essere cercata su piani civili, politici e epistemologici autonomi. Questa stessa cultura spinge alla partecipazione sul presupposto di un’inquietta interrogazione attorno a ciò che può essere considerato compiutamente umano. Sprona (sul modello della prima e più illustre *Encyclopédie*) alla messa a punto di strumenti di volta in volta contestuali e specifici[10]. Dispensa infine una competenza di tipo particolare, negativa o meglio differenziale. A differenza dei politici che lo condannano, protesi all’autoriproduzione, nessuno meglio di Socrate conosce la manchevolezza di ogni progetto ideologico o punto di vista rigida-

mente disciplinare.

Nell'avviare un nuovo progetto di studi dovremmo interrogarci sul perché della scelta. L'esistenza o meno di una necessità autobiografica appare un buon criterio di valutazione, anche se non risolutivo. Il coinvolgimento pressoché ossessivo con l'"oggetto" potrà esserci di sprone: di più, una sorta di garanzia epistemica in assenza di protocolli "oggettivi". Ciò che ci appare importante conoscere per la nostra stessa esistenza potrà avere senso e rilievo anche per i nostri contemporanei. Per Stefan Collini è appunto il radicamento della ricerca nell'individualità del ricercatore a distinguere la specificità delle Humanities nel contesto delle discipline accademiche[11]. L'individualità dell'approccio avviene almeno a tre livelli, e cospira in misura decisiva all'affermazione della "tesi": scelta delle premesse, stili di scrittura (saggistica), procedimenti argomentativi. È evidente che la misura dell'"oggettività" stabilita dalle scienze dure non può essere applicata all'ambito umanistico: la "soggettività" delle posizioni è conaturata ad esso e ineliminabile, è anzi del tutto fuorviante, per Collini, supporre che debba essere eliminata. Si tratta tuttavia di una "soggettività" negoziata con i protocolli della ricerca, che partecipa a comunità di dialogo ed è intimamente modellata da istanze pubbliche di argomentazione. Al suo apice potenziale il discorso umanistico sembra collocarsi non troppo distante dalla testimonianza o dalla profezia[12]. La ricerca si congiunge all'esercizio autoriflessivo[13]. Rifugge metodi "esatti", "sistemi" e "fondamenti" ultimi.

In ambito umanistico, questa la mia tesi, l'innovazione rimanda a trasformazioni preculturali in atto e si incarica di "tradurre" sul piano scientifico un intero repertorio di infrazioni sociali e culturali[14]. Non è universale, anche se può essere agevolmente assimilata e modificata. Prospera in piccole comunità di ricerca determinate a ottenere maggiore riconoscimento politico e istituzionale; e in luoghi di volta in volta specifici. È inestricabilmente connessa al piano individuale dell'esistenza e può non rendere conto a (o trarre ingenti finanziamenti da) estese burocrazie[15]. Attitudini e punti di vista protestari si spostano immaginativamente su piani teorici, filologici e storiografici e si associano a un'illuminante cascata di nuove metafore. Perché ciò sia possibile occorre tuttavia che il mercato dei media, dell'editoria e delle cattedre universitarie siano aperti e adeguatamente concorrenziali.

Introdotta di recente nella ricerca motivazionale, la distinzione tra "performance innovativa" e "performance convenzionale" si rivela utile anche dal nostro punto di vista[16]. Se la prima trae stimolo e vantaggio dall'attesa di remunerazione materiale o immateriale, le motivazioni della seconda si affievoliscono se remunerate regolarmente. Ne consegue che politiche della ricerca unilateralmente

orientate a tagli e restrizioni non sono affatto neutre o impersonali. Colpiscono i ricercatori più innovativi (nel senso che ne disperdono le motivazioni) mentre risultano stabilmente modellate sul ricercatore poco produttivo o improduttivo (che si propongono di sanzionare)[17].

Non è prevedibile che l'interesse sociale o il consenso istituzionale per le Humanities cresca nell'immediato futuro, al contrario: il settore tecnologico continuerà a offrire allettanti e indiscutibili opportunità professionali alle giovani generazioni. Queste sembrano dibattersi tra istituzioni educative "vecchie" e "nuove" non di rado conflittuali. Le istituzioni dedicate allo studio dei "classici" e al potenziamento della memoria si sforzano di ingaggiarli nell'apprendimento di lingue, tradizioni e vicende avvertite come sempre più remote, fatalmente disallineate dal corso della storia. Le "nuove" agenzie formative, riconducibili al mondo dell'intrattenimento di massa e dell'innovazione digitale, li persuadono ogni giorno di più che l'eccesso di memoria è un fardello inutile e reterivo nel contesto di un mondo in vertiginosa trasformazione. Le retoriche identitarie non funzionano (oltre a essere storicamente e demograficamente inattendibili): hanno contro l'annientamento delle tradizionali gerarchie culturali nel flusso indifferenziato dei consumi e l'enorme domanda di competenze tecnologiche, post- o antistoriche[18].

Tutte le culture nazionali sono oggi diasporiche, non importa se apparteniamo a comunità migranti o comunità stanziali. Lo sono per effetto di impressionanti trasformazioni demografiche, economiche, sociali e per il mutamento delle condizioni di apprendimento promosse dalla cultura digitale. Abbiamo meno tempo per leggere e studiare, meno tempo per memorizzare. Al tempo stesso siamo connessi globalmente e incalzati da flussi di informazione in entrata incomparabilmente più massicci che in ogni altra epoca. Abbiamo bisogno di semplificare per elaborare. Per farlo dobbiamo disporre di saldi criteri attorno a cosa (e come) dimenticare[19].

Il ricorso a punti di vista burocratici o all'autodifesa corporativa non aiuta. Inoltre faremmo bene a evitare gerghi e oscurità inessenziali. "Il momento storico che noi viviamo", scriveva Goffredo Parise nel 1974 sul *Corriere della Sera*, "il trapasso cioè da un'Italia sottoposta a un potere oligarchico a un'Italia democratica ha bisogno non di uomini (e di lettori) 'politici', furbi, snob, ma di persone semplici che scrivono semplicemente stabilendo così con molta semplicità un piccolo esercizio di democrazia"[20].

Nel considerare con qualche scetticismo l'enfasi civilistica di Nussbaum, John Armstrong, filosofo inglese oggi in carica all'università di Melbourne, invita a "individuare e salvaguardare tutto ciò che possiede un alto valore intrinseco e [a] promuovere nel pubblico la massima adesione a quel valore". Al pari di Parise, Armstrong insiste sulle politiche di scrittura

ra. Chiarezza, linearità, concretezza giovano alla comunicazione con il più largo pubblico e obbligano gli specialisti a interrogarsi con maggiore severità sui presupposti non meramente tecnici della propria ricerca, su istanze di interesse generale[21].

C'è un modo per chiarire meglio la proposta di Armstrong: possiamo forse illustrarlo cercando aiuto nelle argomentazioni di due illustri critici letterari. "L'atto classico della lettura", scrive George Steiner in *I libri hanno bisogno di noi*, "richiede silenzio, intimità, cultura letteraria (*literacy*) e concentrazione. In mancanza di tali elementi una lettura seria, una risposta ai libri che sia anche responsabilità non è concepibile"[22]. È soprattutto la nozione di "literacy" a interessarci adesso: in essa si addensa la sacralità del colloquio dell'umanista con i "classici". L'intera cultura universale partecipa all'atto di lettura evocato da Steiner: ne costituisce premessa e alimento. I tragici e i comici, gli scettici ironici o pensosi, i mistici e i romantici, gli scolasti, gli aedi, i profeti: tutti presenziano come interlocutori elettivi al rito. La lettura è una conversazione a più voci ricca di eco provenienti dagli angoli più disparati della vasta biblioteca. Una fantastica *mise en scène* delle autorità culturali si dispiega nella mente panstorica del lettore di professione e dotto — a suo modo un sacerdote.

Un'analoga *mise en scène* presiede non di rado alla scrittura. Nella tradizione umanistica occidentale chi scrive lo fa spesso per destinatari elettivi, destinatari che possono non esistere qui e ora, in carne e ossa. Intrattiene una corrispondenza il cui senso, che rimarrà per lo più nascosto al lettore comune, è affidato alle pieghe del testo. Alfonso Belardinelli ricostruisce in modo efficace, in un memorabile ritratto di Franco Fortini, il complesso gioco di autoinibizione e disvelamento che lo scrittore e critico mette in atto a partire da un suo costante dialogo con formidabili alter- o super ego culturali[23]. Non esiste un semplice merito della cosa, un ordine di concatenazione e esplicitazione imposto dal ragionamento. Tutto si tiene invece sul piano dell'allusione, dell'allegoria o della trascendenza. "Proprio Fortini, che è uno degli scrittori più ansiosi circa l'orizzonte dei propri destinatari, ha lavorato a rendere più ipotetici che reali i suoi lettori". L'argomentazione, osserva Belardinelli, appare irretita da "lividi fantasmi che incorniciano come sentinelle storiche tutto ciò che uno scrittore consapevole può scrivere [o meno] in un'epoca di rivoluzioni"[24]. Accade come se Hegel e Marx, Lenin e Trockij, Gramsci e Mao, Lukács e Sartre o Adorno convenissero quotidianamente attorno alla scrivania dello scrittore per concertare con lui se, cosa e come scrivere. Il destinatario effettivo o la collettività concretamente esistente al di fuori dello studio hanno importanza secondaria. La scrittura ha senso tattico: risponde a esigenze di autoposizionamento ontologico. Nominare le cose o renderle meglio comprensibili al lettore non è una priorità.

L'ermetismo di Fortini o la tenebrosa istanza di santità ad esso sottesa sono distanti dalla trasparenza comunicativa che mi sembra oggi importante coltivare. Forse, al momento di scrivere, dobbiamo imparare a rivolgerci al destinatario effettivamente disponibile e ridurre — se non la complessità, che occorre preservare — lo stordente frastuono di echi, risonanze e "presupposti" regressivi.

Le parole di Parise conservano grande attualità. Viviamo, certo non solo in Italia, un momento di crescente inquietudine. Un'epoca sembra essersi conclusa e le sue dogmatiche parole d'ordine hanno perduto di autorità. Tuttavia non discerniamo ancora chiaramente quale potranno essere gli assetti sociali e istituzionali futuri. Le classi medie sono ovunque in difficoltà in Occidente, e la sfera dei diritti si va erodendo sotto la pressione di formidabili disparità economiche, sociali e cognitive[25]. Questa transizione si concluderà con il rafforzamento della democrazia? Oppure con il dominio di isolate oligarchie politico-economico-finanziarie? Non ne ho la minima idea.

So però bene a cosa un'istruzione prevalentemente (o esclusivamente) tecnica non predispone. Qual è il rapporto tra conoscenza e diritto? Tra competenze disciplinari e giustizia sociale? Queste sono le prime domande cui chi fa ricerca è pur sempre chiamato a rispondere.

[1] Jürgen Howaldt — Michael Schwarz, *Social Innovation: Concepts, Research Fields and International Trends*, IMO 2010, online @ [http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/IMO%20Trendstudie\\_Howaldt\\_englisch\\_Final%20ds.pdf](http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20ds.pdf)

[2] Modelli di evoluzione istituzionale in contesti di crisi in Giovanni Capocchia e R. Daniel Kelemen, *The Study of Critical Junctures: Theory, Narrative and Counterfactuals in Historical Institutionalism*, in: *Worlds Politics*, 59, aprile 2007, p. 368 e ss.; Daron Acemoglu, James A. Robinson, *Perché le nazioni falliscono*, Il Saggiatore, Milano 2013 (2012), pp. 123 e ss., 437 e ss. Sul tema dell'"innovazione sociale" cfr. anche Maurizio Busacca, *Oltre la retorica della Social Innovation*, in: *Impresa sociale*, 2, 2013, online @ <http://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/item/56-oltre-la-retorica-della-social-innovation/56-oltre-la-retorica-della-social-innovation.html> (in versione ridotta in: Doppiozero, 6.12.2013, online @ <http://doppiozero.com/materiali/chefare/oltre-la-retorica-della-social-innovation>).

[3] Edward W. Said, *Umanesimo e critica democratica*, Il Saggiatore, Milano 2007 (2004).

[4] Martha Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2011 (2011). Vd. anche @ <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/our-world-needs-the-humanities/story-e6frgcjx-1226093342154>

[5] Martha Nussbaum, *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012 (2011). Per un elenco delle "capacità" cfr. pp.

38-39. Per un'estesa trattazione del "metodo" socratico cfr. ead., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999 (1997, in particolare pp. 31-64). Sul rapporto tra Nussbaum e Bloom cfr. *ibid.*, pp. 11-12; e soprattutto la recensione di Nussbaum a *The Closing of the American Mind (La chiusura della mente americana)*, Lindau, Torino 2009, 1987. L'uso del testo italiano deve essere accompagnato dalle cautele imposte da una cattiva traduzione), *Undemocratic Vistas*, in: *The New York Review of Books*, 5.11.1987, online @ <http://www.nybooks.com/articles/archives/1987/nov/05/undemocratic-vistas/>. Tre grandi temi sorreggono l'esposizione di Bloom prefigurando la cornice teorica di successive riflessioni sul ruolo delle Humanities. Il decadimento dell'argomentazione razionale è il primo. La distruttività del radicalismo politico-ideologico degli anni Sessanta e Settanta è il secondo. La missione nazionale il terzo. È nelle università americane, questa la tesi di Bloom, che tale destino può compiersi oppure fallire. Le sorti globali della democrazia e del progetto illuministico dello stato di diritto sono intimamente legate alla restaurazione dei principi dell'educazione liberale.

[6] Sui Bell Labs di AT&T cfr. Jon Gertner, *The Idea Factory. Bell Labs and the Great Age of American Innovation*, The Penguin Press, New York 2012. Sulle controculture tecnolibertarie degli anni Sessanta e Settanta cfr. John Markoff, *What The Dormouse Said*, Penguin, London 2005; Fred Turner, *From Counterculture to Cyberculture*, University of Chicago Press, Chicago 2006. Sul design Apple e i suoi rapporti con l'industria culturale cfr. Michele Dantini, *Apple cosmica. Come le narrazioni fantascientifiche modellano il design e il marketing della Mela*, Doppiozero, Milano 2012 (@ <http://www.doppiozero.com/content/apple-cosmica-come-le-narrazioni-fantascientifiche-modellano-il-design-e-il-marketing-della->; anche @ <http://quattrocentoquattro.com/2013/01/10/trascendenza-in-cambio-di-desocializzazione-a-proposito-di-apple-fantascienza-humanities-design-e-topolino/>).

[7] Edmund Phelps, *Mass Flourishing. How Grassroots Innovation Created Jobs, Challenge, and Change*, Princeton University Press, Princeton—Oxford 2013, p. 98 e ss.

[8] Ha-Joon Chang, *23 cose che non ti hanno mai detto sul capitalismo*, Il Saggiatore, Milano 2012 (2012), p. 173 e ss. Sul tema cfr. Douglass C. North, *Istituzioni, cambiamento istituzionale, evoluzione dell'economia*, Il Mulino, Bologna 1994 (1990), p. 46: "l'efficienza non ha necessariamente le piacevoli proprietà che gli economisti le attribuiscono: spesso è associata al dominio di un gruppo su un altro".

[9] *Ibid.*, p. 117: "gli investimenti in capitale umano e capitale fisico tendono a essere complementari. Date le imperfezioni sul mercato del capitale umano, non esistono garanzie che i due tassi di crescita procedano di pari passo".

[10] Sul carattere critico-saggistico (e non neutro-compendiario) dell'"enciclopedismo" di Diderot e D'Alembert cfr. Robert Darnton, *Il grande affare dei Lumi*, Adelphi, Milano 2012 (1979), pp. 471-2, 543; ma già Jürgen Habermas si sofferma sulla "grande impresa pubblicistica [dell'*Encyclopédie*]" in *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma—Bari 2011 (1962), pp. 79-80. Sul te-

ma diderotiano della "doppia dottrina" cfr. Tzvetan Todorov, *Lo spirito dell'illuminismo*, Garzanti, Milano 2007 (2006), p. 70 e ss.

[11] Stefan Collini, *What are Universities For?*, Penguin, London 2012.

[12] Sul tema (benjaminiano) della memoria storica come profezia cfr. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Arléa, Parigi 1998, in part. alle pp. 60-61. Quel che mi sembra più rilevante, nella trattazione di Todorov, è l'avvio di un'interpretazione in chiave politica e filosofico-giuridica delle nozioni di "memoria" e "reminiscenza". Nel discutere gli "oneri del giudizio", cioè le cause del dissenso, John Rawls elenca le cause che devono essere considerate intimamente connesse a una società democratica e perciò "ragionevoli", persino auspicabili. "In una certa misura", afferma, "tutti i nostri concetti... sono vaghi... Fino a un certo punto (ma non possiamo dire dove), il modo in cui valutiamo i dati e il peso che diamo ai valori morali e politici sono determinati dalla nostra esperienza totale, dal nostro intero percorso di vita fino a oggi; e le nostre esperienze complessive non possono che essere diverse. E in una società moderna, con tutte le sue cariche e posizioni, la sua multiforme divisione del lavoro, i suoi numerosi gruppi sociali, la grande varietà etnica, le esperienze complessive dei cittadini sono abbastanza eterogenee perché i loro giudizi divergano, almeno in una certa misura, su molti dei casi che hanno un minimo di complessità, se non sulla loro maggioranza" (*Liberalismo politico*, Einaudi, Torino 2012 (1993), p. 53. È importante rilevare che l'"idea di ragionevolezza" non ha per Rawls in primo luogo "natura epistemologica, anche se ha implicazioni epistemologiche... È parte di un ideale politico di cittadinanza democratica che include l'idea di ragione pubblica" (*ibid.*, p. 57). È possibile, o così almeno mi pare, impiegare il termine "testimonianza" in accezione più tecnica di quanto non accada nel discorso corrente, in linea con la teoria rawlsiana della "dottrina ragionevole", depurandolo da quanto di spontaneistico o irriflesso può altrimenti associarsi all'egodocumento. Sul tema cfr. anche Jerome Kagan, *Le tre culture*, Feltrinelli, Milano 2012, p. 251 e ss.

[13] In ambito storico-artistico vale ancora, dal punto di vista della produzione di "equivalenze", quanto affermato da Roberto Longhi in *Proposte per una critica d'arte*, in *Paragone*, I, i, 1950, pp. 5-7, 15-18, oggi in: Paola Barocchi (a cura di), *Storia moderna dell'arte in Italia*, Einaudi, Torino 1992, pp. 93-99. Sul punto cfr. anche Cesare Garboli, *Scritti servili*, Einaudi, Torino 1989, pp. vii-x.

[14] Cfr. Colin Martindale, *Innovation, illegitimacy, and individualism*, in: *Creativity Research Journal*, 3, 2, 1990, pp. 118-124. Nell'usare il termine "traduzione" non intendo stabilire alcuna connessione di tipo causale ma semplicemente rinviare a una correlazione. Sul punto della "circolarità" nel contesto della teoria discorsiva cfr. anche Jürgen Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1997 (1981), 2 voll. i, p. 385 e ss.; *id.*, *Etica del discorso*, Laterza, Bari—Roma 1983 (2009), p. 144: "si può intendere l'agire comunicativo come un processo circolare nel quale l'attore è al contempo due cose: è l'iniziatore che padroneggia situazioni attraverso azioni responsabili; ma al tempo stesso è anche il prodotto



di tradizioni in cui si trova, di gruppi solidaristici ai quali appartiene e di processi di socializzazione nei quali cresce”.

[15] La retorica dell’“internazionalità” oggi in auge nel contesto delle politiche accademiche di valutazione può risultare fuorviante se accolta genericamente; e consolidare i processi di subalternità culturale che si intende scongiurare. Sull’opposizione tra “argomentazione razionale pubblica” (o “potere discorsivo”) e “potere amministrativo” cfr. Jürgen Habermas, *Storia e critica dell’opinione pubblica*, Laterza, Roma—Bari 2011 (1962), p. 271; id., *L’inclusione dell’altro*, Feltrinelli, Milano 1998 (1996), p. 240 e ss.

[16] Robert Eisenberger — Linda Shanock, *Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation*, in: *Creativity Research Journal*, 15, 2-3, pp. 121—130.

[17] Sul caso italiano (e un’“archeologia politica” del recente processo di riforma universitaria) cfr. Michele Dantini, *Humanities e innovazione sociale*, Doppiozero, Milano 2012, @ <http://www.doppiozero.com/content/humanities-e-innovazione-sociale>.

[18] Salvatore Settis avvia una riflessione postcoloniale (e postidentitaria) sull’eredità culturale “classica” in *Futuro del “classico”*, Einaudi, Torino 2005, p. 16 e ss. (considerando anche l’avvento di una società tecnologica, p. 7). “La vecchia società borghese”, osserva inoltre Eric Hobsbawm, “ha rappresentato l’epoca della separazione nelle arti e nella cultura.... L’esperienza artistica sublimata... non è culturalmente accessibile a tutti e inoltre, quantomeno per la generazione più giovane, non rappresenta neppure più l’esperienza tipica”. E ancora: “alla fine del xx secolo l’opera d’arte non solo si è persa nell’ondata di parole, suoni e immagini dell’ambiente universale che una volta si chiamava ‘arte’, ma è anche svanita nella dissoluzione dell’esperienza estetica in una sfera [new media e intrattenimento di massa] in cui è impossibile distinguere tra i sentimenti che si sono sviluppati dentro di noi e quelli che sono stati introdotti dall’esterno” (*Dove vanno le arti?*, 1996, adesso in *La fine della cultura*, Rizzoli, Milano 2013, p. 30).

[19] Cfr. George Steiner, *Linguaggio e silenzio*, Garzanti, Milano 2006 (1967), p. 90 e ss. Sul tema dell’oblio nella sua relazione con (e non contro) la memoria storica cfr. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, op. cit.; Mario Lavagetto, *Eutanasia della critica*, Einaudi, Torino 2005, pp. 7, 71, 77. L’argomento ha una tradizione eccellente: né la sua genealogia annovera, come *locus classicus*, esclusivamente *Sull’utilità e il danno della storia per la vita*

di Friedrich Nietzsche (Adelphi, Milano 2012, 1874). “Questo libro”, leggiamo nella celebre *Avvertenza* posta all’inizio del primo volume dell’edizione in quarto dell’*Encyclopédie*, apparso a Ginevra e Neuchâtel nel 1777, “ci esime dal leggere quasi tutti gli altri. Nessuno meglio [dei] due scrittori che concepirono il progetto ha conosciuto l’arte di mettere in guardia contro l’abuso delle parole e di risparmiare fatiche alla memoria che raccoglie le idee o alla ragione che le collega”. Sul criterio “economico” dei due curatori dell’*Encyclopédie* (e in particolare di D’Alembert) cfr. Paolo Casini, *Enciclopedia*, Laterza, Roma—Bari 2003, p. xix.

[20] Goffredo Parise, *Vivere la vita dell’Italia dei più*, in: *Corriere della Sera*, 6.10.1974, adesso in *Dobbiamo disobbedire*, Adelphi, Milano 2013, p. 52.

[21] Sul tema cfr. Amartya Sen, *L’idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010 (2009), p. 121: “il compito di imbrigliare in termini assiomatici rigorosi i valori umani e la riflessione sociale risulta, data la loro natura complessa, tutt’altro che facile; nondimeno l’esigenza di chiarezza, nella misura in cui è possibile soddisfarla, va considerata un valido contributo al dialogo”. E ancora: “l’ammissibilità dell’incompletezza nella forma esplorativa e in quella assertiva fa parte delle componenti metodologiche di un procedimento che consente e facilita il ricorso alle opinioni di spettatori imparziali, vicini e lontani” (p. 141). Possiamo aggiungere: argomentazioni chiare e ben supportate sfidano il discorso pubblicitario. Sull’onnipervasività del marketing politico e commerciale cfr. Robert W. Chesney, *Digital Disconnect. How Capitalism is Turning the Internet against Democracy*, The New Press, New York—London 2013, p. 41 e ss.

[22] George Steiner, *I libri hanno bisogno di noi*, Garzanti, Milano 2013 (2003), p. 19.

[23] Alfonso Berardinelli, *Stili dell’estremismo*, Editori Riuniti, Roma 2001, pp. 15-46.

[24] *Ibid.*, pp. 40-41.

[25] Cfr. Joseph E. Stiglitz, *Il prezzo della disuguaglianza*, Einaudi, Torino 2013 (2012), p. 15: “la crescente disuguaglianza suggerisce che il livello di opportunità in futuro andrà diminuendo e che la disuguaglianza aumenterà ancora, se non facciamo qualcosa”. L’indagine sui rapporti tra istituzioni politico-economiche e disuguaglianza è diventato il tema di buona parte delle pubblicazioni recenti: dal mio punto di vista si tratta di estendere la domanda all’ambito cognitivo e di considerare la disuguaglianza nel suo rapporto con le istituzioni culturali e le pratiche di trasmissione (o non trasmissione) del sapere.

## *Elogio del pensiero critico, per una reale cultura della conoscenza*

DANIELA PALMA  
31 GENNAIO 2014

C'è una crisi ben più profonda di quella economica, che sta attraversando il mondo e che ne sta compromettendo il futuro: è la crisi dell'istruzione. Da questa osservazione prende le mosse Martha Nussbaum nel saggio *Non per profitto*, che offre un'ampia disamina sullo stato e sulle tendenze dei sistemi educativi e sulle ripercussioni che la deriva in atto è destinata a produrre sullo sviluppo democratico delle società.

L'analisi della Nussbaum è condotta sui sistemi educativi degli Stati Uniti e dell'India, due paesi caratterizzati da significative differenze sul piano culturale e dello sviluppo socio-economico, ma in cui è possibile ravvisare la comune tendenza a ridurre sempre più lo spazio dedicato alle materie umanistiche in tutti gli ordini di istruzione e nel finanziamento dell'attività di ricerca. Lo scopo è quello di mostrare come si stia delineando un'epocale crisi di civiltà, tale da mettere in discussione le conquiste della democrazia sulla base delle quali si è plasmato il modello di sviluppo delle nazioni più avanzate. La visione che negli ultimi decenni si è andata affermando consiste nel considerare il prodotto delle attività economiche — sintetizzato nell'indicatore del PIL — l'obiettivo fondamentale dello sviluppo, al cui raggiungimento debbono tendere le politiche dei diversi paesi. La massimizzazione della crescita economica assicurerebbe peraltro il raggiungimento di tutti quegli obiettivi di benessere diffuso e di equità dei quali un reale processo di sviluppo deve essere portatore. Da ciò discenderebbe la necessità da parte di ciascun paese di concentrare l'impiego delle risorse disponibili in attività strettamente connesse alla crescita economica, rese per lo più possibili dal possesso di competenze di natura tecnico-scientifica. Investire in attività in cui debbono essere messe in campo competenze di tipo umanistico andrebbe invece a detrimento di questo obiettivo, motivo per cui un consistente ridimensionamento della spesa destinata ai settori delle discipline umanistiche risulterebbe tanto giustificato quanto auspicabile.

Ma la tesi che la crescita economica è portatrice di benessere ed equità è immediatamente smentita dai fatti — sottolinea la Nussbaum. Non vi sono che scarse correlazioni tra le conquiste del welfare e la crescita economica, né c'è modo di riscontrare un collegamento sistematico tra crescita economica e li-

vello di democrazia dei paesi. A questo modello la Nussbaum contrappone quello dello "sviluppo umano", in base al quale «ciò che è davvero importante sono le opportunità, o "capacità", che ogni persona ha in ambiti chiave che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica, partecipazione politica e istruzione. Tale modello di sviluppo riconosce che tutti gli individui posseggono una dignità umana inalienabile che dev'essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni. Una nazione deccente riconosce come minimo che i suoi cittadini hanno diritti in questi e altri ambiti, e implementa strategie che portino ogni persona a livelli di opportunità accettabili.» E la condizione imprescindibile perché un modello di questo tipo possa realizzarsi, è quella di coltivare le discipline umanistiche, poiché è grazie ad esse che può formarsi nella popolazione quel "pensiero critico", che consenta di contrastare le tendenze autoritarie e di favorire lo sviluppo di una società inclusiva, capace di rispondere alle sfide che la crescente complessità del mondo globalizzato pone di fronte. Si tratta, in ultima analisi, — conclude la Nussbaum — di recuperare lo spirito della pedagogia di Socrate, orientato allo sviluppo del ragionamento e quindi idoneo a dotare la società di un vero e proprio sistema di anticorpi contro qualsiasi forma di autoritarismo. Una pedagogia, quella socratica, che ha influenzato il radicamento della democrazia nel XX secolo non solo in Occidente (Europa e Nord America) ma anche in Oriente, come mostra l'esperienza condotta in India da Rabindranath Tagore, intellettuale poliedrico nonché Nobel per la Letteratura nel 1913, che si fece promotore di vari istituti nei diversi gradi dell'istruzione, dalle primarie all'Università, di cui quest'ultima divenne l'asse portante.

Il fuoco di fila aperto contro le discipline umanistiche e contro l'uso del pensiero critico — che esse sottendono — appare dunque, secondo la Nussbaum, il sintomo di un manifesto regresso di civiltà, tanto più pericoloso quanto più si considerano le innumerevoli problematiche che il dilatarsi dei confini nazionali e i contorni sempre più intersecati dello sviluppo mondiale impongono di fronteggiare. L'attenzione dei governi e dei maggiori consessi istituzionali a livello internazionale appare, invece, spostarsi inesorabilmente verso un tipo di formazione tecnologica-scientifica che garantirebbe migliori performance economiche, ma che è anche meno attenta nel promuovere obiettivi di democrazia, persino quando — come è possibile riscontrare nei discorsi pronunciati dallo stesso presidente Obama — si cita la necessità di un pensiero critico. Peraltro in tutte le procedure preposte alla valutazione delle conoscenze acquisite nei diversi livelli di istruzione (anche quelle tese ad accertare le competenze nei campi umanistici) si vanno sempre più radicando test di verifica a risposta multipla, idonei a rilevare la componente tecnica delle competenze, ma meno che mai

adatte a cogliere la componente critica orientata alla formazione del pensiero.

A ben vedere la portata del messaggio della Nussbaum risulta ben più consistente se la lettura fa un passo in avanti, andando a cogliere tutta una serie di questioni, apparentemente tralasciate ma immediatamente chiamate in causa dalla sua complessiva riflessione. Quando viene sottolineata la necessità di una cultura umanistica per i fini della democrazia e si constata che alle discipline rappresentative di tale cultura sono progressivamente ridotti gli spazi a favore di quelle tecnico-scientifiche, l'impressione che se ne ricava è che venga di fatto assunta una frattura tra le due culture, che può riassumersi in una separazione dei fini a cui esse sarebbero funzionali e, in qualche modo (visto l'accento posto sul carattere riduttivo dell'obiettivo della crescita economica), nella definizione di una sorta di gerarchia di valori di cui sono portatrici. Ma se davvero così fosse (se cioè fosse stato nelle intenzioni dell'autrice porre una frattura tra le due culture) saremmo in presenza di una forte lacuna, tale da minare il valore del messaggio che si è inteso trasmettere. Questa osservazione muove innanzitutto dal considerare che il sapere scientifico si è sempre più compenetrato nello sviluppo della società, arrivando a definire nel XX secolo i contorni di una "società della conoscenza" sempre più complessa[1]. Ma c'è di più. È fondamentale infatti guardare in termini assai più globali al concetto di cultura, così come efficacemente proposto dal genetista e antropologo Luigi Luca Cavalli Sforza nel saggio *L'evoluzione della cultura*[2]. Scrive Cavalli Sforza: «La parola cultura ha molti significati. Vogliamo usare quello più generale: l'accumulo globale di conoscenze e di innovazioni, derivante dalla somma di contributi individuali trasmessi attraverso le generazioni e diffusi al nostro gruppo sociale, che influenza e cambia continuamente la nostra vita. [...] L'evoluzione culturale, nel suo insieme, è determinata dalla somma delle innovazioni e delle scelte o più, più esattamente, dall'accettazione o meno di queste innovazioni da parte della società e da quali innovazioni vengono accettate [...] La storia della cultura è quindi la storia delle innovazioni: quali sono state proposte, quali hanno avuto fortuna e perché.» Cultura, innovazione ed evoluzione del genere umano, sono dunque questioni inestricabilmente collegate e concorrono alla definizione di un solo sapere.

Ci sembra, dunque che, fatta salva la doverosa denuncia dell'attacco agli studi umanistici, l'elezione di un "pensiero critico" a salvaguardia di un corretto processo di sviluppo garante dei principi della democrazia, come esclusivo prodotto di elezione degli studi umanistici, sia da rigettare. E d'altra parte non è pensabile né una scienza che possa fare a meno di un pensiero critico, né una tecnologia riducibile a puro tecnicismo, come emerge nettamente dalla riflessione di Cavalli Sforza. Né è pensabile che le applicazio-

ni scientifiche possano prescindere dalla capacità di sviluppare una scienza di base, stando a quanto sembrano invece implicare le forti decurtazioni nei finanziamenti che questa sta subendo in tutti gli ambiti disciplinari, e non solo in quelli umanistici (il recente Programma europeo *Horizon 2020* in materia di finanziamento della ricerca ne è una conferma), come sostenuto dalla Nussbaum. Come più volte sottolineato da Paolo Sylos Labini, giova inoltre osservare che, diversamente dalle fasi originarie dello sviluppo industriale, nelle quali l'attività inventiva degli scienziati era il presupposto di una qualche "rivoluzione tecnologica" e l'aumento di efficienza del sistema produttivo appariva come l'esito dell'esplicarsi del potenziale innovativo di tale rivoluzione, il progresso tecnologico si è man mano imposto in forme assai più composite[3]. La possibilità di distinguere la natura "inventiva" del progresso dalla sua dimensione "innovativa" collegata al mercato, è divenuta sempre più sfumata, attenuando o, comunque, modificando di conseguenza l'importanza di quegli interrogativi intorno a questa distinzione che la riflessione economica aveva da tempo posto alla sua attenzione[4]. Si è attenuata, in questo senso, anche la portata di quella "visione paradigmatica" che anima le "rivoluzioni tecnologiche"[5], mentre si è andato estendendo il dominio di una sofisticata "progettazione" tecnologica non collegata necessariamente alla base scientifica-culturale di un unico paradigma dominante e in grado di orientare l'affermazione di nuovi paradigmi. Il significato ultimo di "sviluppo tecnologico" che da ciò discende, trattiene perciò in sé una concezione molto ampia di sviluppo, nella quale trova spazio la possibilità di definirne gli obiettivi e di "progettare" le risposte più utili a soddisfarli. Per questo è innanzitutto auspicabile che si realizzi un cambio di prospettiva sui fini dello sviluppo, guardando alla necessità di assicurare tanto gli equilibri delle risorse materiali su cui è impostata la crescita economica, quanto il rispetto dei diritti umani, per arrivare finalmente a tracciare il percorso di una "società della conoscenza" che abbia nel "pensiero critico" la sua prima ragion d'essere.

[1] Cfr. Andrea Cerroni, *Scienza e società della conoscenza*, Utet, Torino, 2006.

[2] Luigi Luca Cavalli Sforza, *L'evoluzione della cultura*, Codice, Torino, 2004.

[3] Cfr. Paolo Sylos Labini, *Nuove tecnologie e disoccupazione*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

[4] Cfr. Bruno Jossa (a cura di), *Progresso tecnico e sviluppo economico*, Franco Angeli, Milano, 1974.

[5] Franco Momigliano e Giovanni Dosi, *Tecnologia e organizzazione industriale internazionale*, Il Mulino, Bologna, 1982.

## A proposito dell'«Appello per le scienze umane»

ANNALISA ANDREONI  
14 FEBBRAIO 2014

L'appello di Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito e Ernesto Galli della Loggia in difesa delle discipline umanistiche uscito su una rivista autorevole come *Il Mulino* ha la singolare capacità di far fare al dibattito sulla crisi culturale in corso un incredibile salto all'indietro di alcuni decenni. L'assunto di fondo è che in questa fase storica stia avvenendo un ripudio dell'umanesimo a favore della scienze dure, a partire dagli insegnamenti scolastici. Gli studi umanistici sarebbero gli unici che "assicurano il legame con la specificità della dimensione storica della vita", mentre le discipline scientifiche sarebbero ovunque le medesime e tenderebbero a esprimersi tutte in una medesima lingua, l'inglese.

Il declino degli studi umanistici si rifletterebbe sulla crisi del "politico" che oggi abbiamo di fronte: ciò in particolare in Italia, perché "l'elemento più intrinseco della cultura letteraria e filosofica italiana è costituito proprio da quest'anima politica", dato il ruolo quasi di supplenza esercitato in Italia dalla cultura storica, letteraria e filosofica, rispetto alla mancata unità politica. I tre intellettuali tracciano un breve profilo storico-ideologico su questa linea, tutta desantisciana, che mette in fila Dante, Machiavelli, Sarpi, Campanella, Vico, Cuoco, Foscolo, Manzoni (e Cattaneo) e concludono che, se il politico è la chiave interpretativa della cultura italiana, la soluzione sta nel recuperarlo e nel rimettere il ruolo e le ragioni della politica al di sopra di quelle dell'economia, che negli ultimi anni è stata prevaricante.

Ora, all'idea che la linea portante della storia letteraria italiana sia quella delineata nell'*Appello*, temo non creda ormai nessuno tra gli italianisti delle ultime due generazioni e anzi fa una certa impressione leggerla declinata così assertivamente, dopo decenni di studi sulla società letteraria d'antico regime, i quali hanno mostrato che la letteratura italiana è stata, per secoli, molto altro (e non era il 1982 quando Asor Rosa prendeva le distanze dal "diagramma De Sanctis"?!); ma soprattutto, per quanto si possa essere stati educati al concetto gramsciano di "grande politica" — e io lo sono, ve l'assicuro — si fatica davvero parecchio a condividere una simile fiducia nella possibilità che l'arte politica torni a svolgere un ruolo dominante e sia capace di per sé di risolvere la crisi in corso, vista la complessità del mondo in cui viviamo e la molteplicità delle forze che interagisco-

no.

La debolezza maggiore nell'analisi svolta dagli autori dell'*Appello*, tuttavia, mi pare stia nel fatto che sembrano attribuire alla prevalenza della cultura scientifica l'attuale disprezzo mostrato dalla classe dirigente attuale verso la cultura umanistica, mentre è vero proprio il contrario: la cultura scientifica, per vicende storiche nazionali ben note, è insegnata troppo poco nella nostra scuola e concetti poco più che elementari sono pressoché ignoti alla maggioranza delle persone colte (non siamo forse il Paese in cui ogni dieci anni sale alla ribalta una nuova cura miracolosa contro il cancro e l'opinione pubblica, gli organi di comunicazione e la classe politica se la bevono come acqua fresca?).

Ed è vero soprattutto che la stessa cultura scientifica è vittima, al pari di quella umanistica, del restringimento dei finanziamenti alla ricerca di base, quella non finalizzata direttamente all'impiego pratico o all'ottenimento di risultati prefissati. Sono ormai numerosi gli scienziati che denunciano, sia a livello nazionale sia a livello europeo, la pericolosa inclinazione della ricerca verso l'immediata ricaduta tecnologica, obiettivo centrale, per esempio, nel programma di finanziamento *Horizon 2020*. E i più avveduti sono perfettamente consapevoli della complementarità del sapere umanistico e di quello scientifico. Lucio Russo, per esempio, che ha studiato a fondo questi problemi, in un'intervista rilasciata all'*Avvenire* il 26 maggio 2010, pone in maniera molto corretta il problema della scomparsa dei classici dalla scuola.

L'aver espunto dall'insegnamento le radici storico-filosofiche della scienza e le basi tecnico-scientifiche delle civiltà del passato che ci hanno dato immense opere d'arte ha contribuito a diffondere un dualismo soltanto dannoso. Il paradigma delle due culture, umanistica e scientifica, formulato da Charles P. Snow negli anni Cinquanta, ammesso che lo sia stato, non è più adeguato alla rappresentazione del presente (né più fruttuosa sembra essere la diversificazione in "tre culture" di Jerome Kagan). Si discute oggi in termini di società della conoscenza, un concetto basato sull'idea — le cui radici vengono dall'America rooseveltiana, dal *Manifesto per la rinascita di una nazione* di Vannevar Bush — che il progredire della conoscenza scientifica, nel senso più ampio, è condizione vieppiù indispensabile nella produzione dei beni economici.

Da questo modello, in cui la ricerca di base riveste un ruolo fondamentale, la ricerca in campo umanistico non è affatto esclusa, anzi è elemento indispensabile nel salto qualitativo che può fare la nostra società. Le discipline umanistiche sono viste in interazione con quelle scientifiche nella *creative economy*, un paradigma di sviluppo che fonde economia, cultura e tecnologia (F. Coniglione-Mirrors Research Group, *Scienza e società nell'Europa della conoscenza. Nuovi saperi, epistemologia e politica della scienza per il*

terzo millennio, Bonanno 2010). Non si tratta di negare gli specialismi o di inseguire fantasiose interdisciplinarità, bensì di condividere scelte di fondo e collaborare a obiettivi comuni. Certo, il ruolo e la rilevanza che gli studi storico-letterari possono svolgere in questi modelli sociali ed economici è ancora tutto da discutere. Ma a mio modo di vedere, è dentro questo dibattito che bisognerebbe stare.

L'attuale tendenza a ridurre gli spazi riservati alle discipline artistiche e speculative è invece legata alla diffusione di altre precise tesi economiche le quali, poggiando su metodi di marketing e comunicazione, privilegiano le competenze che promettono una ricaduta immediata nel mondo del lavoro e sostengono la trasmissione di conoscenze parcellizzate e competenze tecniche facilmente misurabili (con test, quiz e via dicendo). Martha Nussbaum, in un libretto molto fortunato, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, ha descritto gli effetti di questa politica nelle realtà americana e indiana, ma sappiamo bene che le recenti riforme del nostro insegnamento scolastico sono andate in questa direzione, e che l'idolo della quantificabilità sta guidando le politiche della valutazione universitaria e scientifica.

Ebbene, che risposta dà la cultura umanistica italiana di oggi alla crisi in cui versa e agli attacchi oggettivi ai quali è sottoposta? Davvero non riesce a elaborare niente di più profondo che un appello generico a tornare al primato della politica? Leggendo quello che viene scritto dai sostenitori di certo umanesimo, ho l'impressione che il dibattito non stia evolvendo nella direzione giusta. Vi sono casi in cui l'atteggiamento apologetico è tale da farsi addirittura celebrazione di un potere taumaturgico delle lettere, che credo debba essere rifiutato radicalmente.

Un esempio tratto da un intervento recente uscito sull'*Huffington Post*: "La cultura umanista è un elemento imprescindibile per formare individui coscienti, profondi, rispettosi del prossimo. Con ciò non si vuol certo affermare che le persone incolte siano necessariamente grette; ma è pur vero che una persona arida di spirito difficilmente troverà utile irrigarlo con letture e conoscenze [...] un film, un videogioco, la musica pop, un'attività sportiva sono tutti impieghi più che legittimi, e spesso positivi, del proprio tempo [...], ma mai potranno indurre quella riflessione interiore, quello sviluppo della propria sensibilità che provengono da un buon libro o da una buona discussione dotta. Sono quest'ultime attività che inducono a cercare dentro di sé quelle verità forse parziali, ma che non si possono trovare altrove". Daniele Scalea, esperto di geopolitica, ama leggere, e ce ne compiaciamo, e ha persino la fortuna di poter condividere il proprio tempo con persone colte con le quali conduce "buone discussioni dotte". Purtroppo le sue argomentazioni, che poggiano sulla fede in una virtù salvifica delle lettere, sono precisamente

quelle di cui la cultura umanistica, in questo momento storico, non ha bisogno.

Il libro di Nuccio Ordine, *L'utilità dell'inutile*, che è stato a lungo nelle classifiche dei libri più venduti negli ultimi mesi, ha anch'esso questo difetto. Mostrando, con una lunga carrellata di citazioni — bellissime —, che da sempre i letterati hanno dovuto difendersi dall'accusa di non produrre denari e di essere inutili alla società, difende 'l'inutilità' del lavoro dell'umanista, ossia la felice irragionevolezza di passare il proprio tempo a occuparsi di cose che non hanno alcuna ricaduta economica immediata nella società in cui si vive, consapevoli che vi è in realtà un'utilità superiore e ben più nobile, in termini generali di sviluppo dello spirito e di progresso dell'umanità.

Rivendicare l'utilità dell'inutile, nei termini in cui lo fa Ordine, va benissimo per affermare la libertà del piacere estetico e la libertà di ricerca, che per dare veri frutti non deve essere costretta all'ottenimento di un risultato utile e immediato (e, per essere rigorosi, su questo, e non su altro, è incentrato l'affascinante saggio di Abraham Flexner stampato in appendice al volume), ma diventa sbagliato e dannoso se la si fa passare per la specificità del mestiere dell'umanista, perché si rischia di legittimare, nell'opinione generale, l'idea che lavorare nel campo della letteratura, dell'arte o della filosofia sia qualcosa che si fa, in ultima analisi, unicamente per il piacere intellettuale che ne deriva. E significa in buona sostanza rivendicare un'alterità del lavoro umanistico rispetto alla realtà economica del Paese, come a dire: cari signori, noi non produciamo nulla, ma voi dovette mantenerci perché senza di noi non avete un'anima (o una storia, un futuro, o ciò che si preferisce).

In tutta onestà: non ho ricavato alcuna gioia nel leggere per duecento pagine di quanto sia utile l'inutilità delle mie giornate di letterata; amerei piuttosto leggere di come il lavoro quotidiano di chi si occupa di letteratura, a ogni livello e in ogni settore, possa ricoprire un ruolo attivo nella società che cambia. Forse gli italianisti dovrebbero provare a partecipare all'elaborazione di un nuovo modello economico e sociale che, in Italia come altrove, si sta cercando di definire. L'ipotesi su cui si lavora è che quanti operano nel campo della conoscenza, della ricerca e della cultura riescano a fare sistema, in modo da arrivare a mettere al centro di una nuova politica di sviluppo il patrimonio, anche immateriale, e quindi letterario e linguistico (o, per esempio, musicale), della nazione.

Di questo gli italianisti dovrebbero parlare, non indulgere alla separatezza, ancorché estetica. È un tema che non possiamo lasciare ai soli economisti della cultura, e che dovrebbe vederci impegnati nell'elaborazione dei contenuti, altrimenti sarà soltanto un altro appuntamento mancato con la storia. E infatti, l'assenza si sente e si paga, anche nelle ana-

lisi e nei progetti migliori, come il *Libro bianco sulla creatività e Il governo della cultura* di Walter Santagata. Sono molte le questioni aperte, da quanto grande debba essere l'impegno del pubblico e dei privati a quali siano le linee strategiche da seguire, che significa individuare su cosa è importante investire e su cosa no. Gli storici dell'arte, mi sembra, ci stanno provando. Si è mossa persino la Corte dei Conti, che ha contestato alle agenzie di rating internazionale di

non aver valutato il patrimonio culturale italiano in occasione del declassamento al quale hanno sottoposto il nostro Paese nel 2011: forse anche i letterati possono arrischiarsi a voler far parte del PIL. E forse così si salveranno "gli ultimi filologi, gli ultimi paleografi e gli ultimi studiosi delle lingue del passato" che, molto giustamente, stanno a cuore a Nuccio Ordine.

## La battaglia dei filosofi: «Un errore cancellare lo studio del pensiero»

GIOVANNI REALE  
GIULIO GIORELLO  
GIANNI VATTIMO  
INTERVISTATI DA CRISTINA TAGLIETTI  
16 FEBBRAIO 2014

La filosofia è in pericolo. Scuola e università sembrano avviate verso un processo di espulsione della materia: la sperimentazione di un ciclo abbreviato di quattro anni potrebbe portare alla perdita di un anno di insegnamento (due invece di tre) nei licei, mentre in alcuni corsi di laurea, come Pedagogia e Scienze dell'Educazione, la filosofia è uscita dalle tabelle disciplinari. Decisioni che possono rientrare in quell'attacco all'umanesimo che alcuni intellettuali di varia estrazione denunciano, come hanno fatto Alberto Asor Rosa, Ernesto Galli Della Loggia e Roberto Esposito qualche mese fa con un appello congiunto pubblicato dalla rivista *Il Mulino*. La filosofia dunque sembra essere la prima vittima, ma i filosofi non ci stanno. «È l'errore più grave che si possa fare — commenta Giovanni Reale, filosofo cattolico —. Qualche volta ho sentito pronunciare da alcuni giovani le stesse cose che evidentemente pensa chi propone questi progetti: la filosofia si occupa di problemi astratti che non hanno a che fare con la vita, che appesantiscono la mente. Prevale l'idea che il sapere derivi dalla scienza e che la tecnologia risolva tutti i problemi. Eppure Popper e gli epistemologi hanno spiegato che la scienza per definizione non può avere idee universali e necessarie, ma coerenti con un paradigma dominante in quel preciso momento. La bellezza della filosofia è di poter contenere anche sistemi opposti, perché le nostre idee non sono definitive». Reale guarda anche all'estero: «In Francia e Spagna, dove l'hanno quasi eliminata dai licei, se ne

sono pentiti. In Germania non c'è la possibilità di un livello intermedio di conoscenza. Un filosofo come Gadamer è capito molto meglio in Italia che in Germania. Una volta mi disse che quando veniva qui si sentiva come in un santuario: tutti quei ragazzi che andavano a sentirlo avevano strumenti di comprensione che in nessun altro Paese avevano». Anche Giulio Giorello pensa «tutto il male possibile» dell'idea di ridimensionare l'insegnamento della filosofia. «Ma non per difendere la categoria — spiega —. Non penso ai filosofi come professionisti della parola o del pensiero, ma la filosofia è il respiro della mente, Hannah Arendt la definiva “la vita della mente”. Si può farne a meno, ma allora si deve respirare solo con il corpo. Come diceva Vladimir Jankélévitch si può vivere senza filosofia, ma molto male. La riflessione su se stessi e la meditazione sul nostro posto nel mondo, quella che si chiama la “libertà filosofica” fa paura agli esponenti della cappa burocratica che mira a normalizzare il pensiero e vuole farci diventare tutti dei mestieranti mediocri». Gianni Vattimo, che ha insegnato filosofia teoretica a Torino per 25 anni, si sofferma sull'idea di togliere l'insegnamento della materia nei corsi di laurea di Pedagogia e Scienze dell'Educazione: «È un passo verso la disumanizzazione. In generale i Paesi in cui non si insegna la filosofia sono i peggiori. Togliercela dai corsi di laurea in cui si dovrebbe “insegnare come si insegna” è un pessimo segnale. Se penso che si studia la decimologia, la scienza di come si danno i voti, allora preferisco che si studi Gentile». Secondo il teorico del pensiero debole una formazione puramente funzionale alla produzione è da buttare: «Ci ritroveremo una generazione di piccoli produttori legati a saperi specifici che poi velocemente tramontano. C'è invece una formazione che è tanto più significativa quanto più slegata all'uso delle macchine». Ma a che cosa serve la filosofia? Vattimo scherza, ma non troppo: «Serve a non farsi dirigere nella visione del mondo soltanto dalle canzonette. È una messa in ordine delle idee sulla vita e su noi stessi. Husserl diceva che studiare la filosofia è come fare di professione l'essere umano». Alzi la mano chi non ne ha bisogno.

# *Un appello per la filosofia*

ROBERTO ESPOSITO  
ADRIANO FABRIS  
GIOVANNI REALE  
19 FEBBRAIO 2014

Questo, per la filosofia e per la cultura umanistica in generale, è un momento non facile. Prevale un'ideologia tecnocratica, per la quale ogni conoscenza dev'essere finalizzata a una prestazione, le scienze di base sono subordinate alle discipline applicative e tutto, alla fine, dev'essere orientato all'utile. Lo stesso sapere si riduce a una procedura, e procedurali ed organizzative rischiano di essere anche le modalità della sua costruzione e valutazione. Un conoscere è valido solo se raggiunge specifici risultati. Efficacia ed efficienza sono ciò che viene chiesto agli studiosi: anche nell'ambito delle discipline umanistiche.

In questo quadro non stupiscono, per restare nell'ambito filosofico, l'eliminazione della Filosofia teoretica da molti corsi universitari di Scienze dell'educazione, nonché, per quanto riguarda le scuole secondarie, l'idea di ridurre a due anni la formazione filosofica, a seguito del progetto per ora sperimentale di abbreviare il ciclo a quattro anni. Allo stesso modo non sorprende il fatto che, nonostante il diffondersi negli ultimi decenni delle etiche applicate (come la bioetica, l'etica ambientale, l'etica economica, l'etica della comunicazione) a tutt'oggi la bioetica è considerata nelle declaratorie una disciplina che rientra ufficialmente nei settori disciplinari della medicina e del diritto piuttosto che della filosofia. Con la conseguenza che viene privilegiato per questa materia un insegnamento di carattere procedurale, piuttosto che una formazione volta a fare chiarezza sui motivi di certe scelte per aiutare a prendere decisioni responsabili.

Ma tutto questo è la punta di un iceberg. È il segno che, privilegiando un pensiero unico modellato sulle procedure tecnologiche, abbiamo rinunciato alla nostra tradizione, alle molteplici espressioni della nostra umanità, e siamo diventati tutti più poveri nella riflessione e nella capacità critica. Si tratta di un problema che interessa anzitutto la dimensione educativa. Ma più in generale ne va del ruolo che, nel nostro paese, può giocare la dimensione della cultura.

È necessario cambiare rotta. È necessario contrastare questa deriva. Lo si può fare anzitutto bloccando i progetti che riducono o addirittura eliminano lo spazio della filosofia nell'istruzione secondaria e nell'insegnamento universitario. Lo si può fare chiedendo al nuovo governo impegni precisi: non solo per l'ammodernamento delle strutture scolastiche e universitarie, ma anzitutto per il sostegno e il rilancio di una cultura autenticamente umanistica, come sfondo all'interno del quale anche la ricerca scientifica e tecnologica acquista significato.

È questo il modo in cui può trovare rilancio anche un'azione politica intesa come responsabilità del pensiero nei confronti della dimensione pubblica e del mondo. È questo il modo in cui il nostro paese può essere fedele al suo passato. È questo il modo in cui esso può trovare una vera collocazione nel presente e nel futuro dell'Europa.

PRIMI FIRMATARI: MASSIMO ADINOLFI, LUIGI ALICI, DARIO ANTISERI, LUISELLA BATTAGLIA, FRANCO BIASUTTI, REMO BODEI, LAURA BOELLA, FRANCESCO BOTTURI, GIUSEPPE CANTILLO, DINO COFRANCESCO, RAIMONDO CUBEDDU, FULVIO DE GIORGI, MAURIZIO FERRARIS, MARIAPAOLA FIMIANI, PIERGIORGIO GRASSI, ENRICA LISCIANI PETRINI, EUGENIO MAZZARELLA, SALVATORE NATOLI, GIUSEPPE NICOLACI, LUIGI PATI, LUCIANO PAZZAGLIA, PAOLA RICCI SINDONI, GIUSEPPE RICONDA, LEONARDO SAMONÀ, EMANUELE SEVERINO, GIUSI STRUMMIELLO, GIANNI VATTIMO, CARMELO VIGNA, CLAUDIO CIANCIO, PIERALDO ROVATTI, FRANCO MIANO, MICHELINA BORSARI, GIANFRANCO DALMASSO, ANTONIO BELLINGRERI, ENRICO BERTI, ARMANDO MASSARENTI, GIACOMO MARRAMAO, VINCENZO VIETIELLO



## Un appello per la filosofia o della necessità dell'inutile

TONINO CERAVOLO  
20 FEBBRAIO 2014

L'Appello per la filosofia promosso da Roberto Esposito, Adriano Fabris e Giovanni Reale e pubblicato sul sito dell'editrice La Scuola mette il dito in una "piaga" che, da diversi anni, regolarmente si riacutizza ogni qualvolta sia in questione (e in discussione) la riforma degli ordinamenti scolastici e, specificamente, dei Licei. Disciplina superflua da tagliare, comprimere, ridurre, per lasciare il dovuto spazio a "saperi" ben altrimenti utili, certamente più in linea con un pensiero dominante orientato verso il *know how*? Oppure insegnamento da potenziare, da introdurre anche negli indirizzi tecnici, se non altro in forma "settoriale", come "filosofia di", del lavoro, dell'economia, della scienza? La posizione assunta dagli estensori dell'appello è chiara e costituisce, al tempo stesso, un'apologia dell'insegnamento della filosofia (dalle scuole superiori all'università) e una critica, sintetica ma serrata, del pensiero unico modellato sulla supremazia delle procedure tecnologiche: «Questo, per la filosofia e per la cultura umanistica in generale — scrivono Esposito, Fabris e Reale — è un momento non facile. Prevale un'ideologia tecnocratica, per la quale ogni conoscenza dev'essere finalizzata a una prestazione, le scienze di base sono subordinate alle discipline applicative e tutto, alla fine, dev'essere orientato all'utile. Lo stesso sapere si riduce a una procedura, e procedurali ed organizzative rischiano di essere anche le modalità della sua costruzione e valutazione. Un conoscere è valido solo se raggiunge specifici risultati. Efficacia ed efficienza sono ciò che viene chiesto agli studiosi: anche nell'ambito delle discipline umanistiche». Con la conseguenza che l'opzione per il sapere "utile" comporta la rinuncia alla nostra tradizione, «alle molteplici espressioni della nostra umanità», tanto da esser diventati «tutti più poveri nella riflessione e nella capacità critica. Si tratta di un problema che interessa anzitutto la dimensione educativa. Ma più in generale ne va del ruolo che, nel nostro paese, può giocare

la dimensione della cultura». Da qui l'esortazione (quasi) conclusiva: «È necessario cambiare rotta. È necessario contrastare questa deriva. Lo si può fare anzitutto bloccando i progetti che riducono o addirittura eliminano lo spazio della filosofia nell'istruzione secondaria e nell'insegnamento universitario. Lo si può fare chiedendo al nuovo governo impegni precisi: non solo per l'ammodernamento delle strutture scolastiche e universitarie, ma anzitutto per il sostegno e il rilancio di una cultura autenticamente umanistica, come sfondo all'interno del quale anche la ricerca scientifica e tecnologica acquista significato». L'appello scaturisce anche da uno stretto legame con l'attualità, nella quale, come osservano i suoi estensori, si assiste alla sparizione della Filosofia teorica da numerosi corsi universitari di Scienze dell'educazione e a una ventilata riforma del ciclo della scuola secondaria superiore che, con la riduzione del corso di studi a quattro anni (al posto degli attuali cinque), inevitabilmente condurrebbe a una parallela riduzione dello studio della filosofia a un solo biennio (in luogo dell'attuale triennio).

Di fronte a questo stato delle cose la tentazione potrebbe essere quella (ancora una volta) di rivendicare, con argomentazioni varie, l'utilità della filosofia o, per riprendere il titolo di un libro recente di Nuccio Ordine, l'utilità dell'inutile. Ma, a ben vedere, forse anche questo non sarebbe altro che un modo di rimanere all'interno di quell'orizzonte che postula la supremazia dell'utile, dell'ideologia tecnocratica, dei saperi procedurali. Se la filosofia è accolta in quanto utile, alla fine, non si nega il predominio dell'utile, bensì si subordina a esso la filosofia: si studia la filosofia in quanto utile, non si mette certo in questione l'utile come paradigma dominante e modelante dell'organizzazione del sapere e del sistema dell'istruzione. Potrebbe trattarsi, invece, di compiere uno "scarto" e di rivendicare la necessità dell'inutile in quanto inutile, la sua dignità e indispensabilità. La filosofia come la letteratura e come l'arte, come la danza e come la musica, inutile ma profondamente umana, simile, parafrasando il Vangelo di Luca, a Maria, la quale, mentre la sorella Marta se ne sta affaccendata nelle cose quotidiane, si pone silenziosa ai piedi di Gesù ad ascoltare la sua parola. Ma quella di Maria, dice Gesù, è «la parte migliore, che non le sarà tolta». Ecco, per quanto l'ufficio di Marta sia buono e lodevole, la "parte migliore" è quella di Maria, la "santa inattività", l'inutilità del suo essere al mondo, esattamente come accade per la filosofia.

Nell'ultimo romanzo di John Maxwell Coetzee, *L'infanzia di Gesù* (Einaudi 2013) la parola 'filosofia' è una di quelle che ricorre più spesso. Quando Simón, il facente funzione di padre per David, il bambino di cui si narra, si trova in ospedale a causa di un incidente sul lavoro, al porto, Eugenio, un compagno di lavoro, pensando di fargli cosa gradita – perché Simón è una persona seria, dice Eugenio – gli porta i testi del suo corso di filosofia. Simón guarda il libro e, come temeva, vede che parla di tavoli e sedie. È un libro di quel tipo di filosofia lì: quel tipo di filosofia, cioè, che muovendo dall'infinita varietà e diversità di tavoli e sedie che ci sono nel mondo si chiede quale sia l'unità di fondo di quella molteplicità, «che cosa faccia di tutti i tavoli tavoli e di tutte le sedie sedie». Ma questo genere di filosofia a Simón non interessa. «Che tipo di filosofia ti piacerebbe?» gli chiede allora, stupito, Eugenio. E Simón risponde: «Il genere che ti scuote. Che ti cambia la vita».

Ho pensato a Coetzee in questi giorni di appelli di filosofi per la filosofia e a sua difesa. E cercherò di dire perché, leggendoli, ho pensato alle parole di Simón. Che cosa dicono quegli appelli? Vi si richiama l'attenzione su un pericolo che riguarda la filosofia, si denuncia cioè il tentativo di un processo di marginalizzazione della filosofia all'interno dei diversi tipi di percorsi formativi nella scuola secondaria (attraverso un taglio delle ore e il progetto, per ora solo sperimentale, di ridurre nei licei da tre a due gli anni in cui essa è insegnata) e nell'università (soprattutto all'interno dei corsi di laurea non filosofici, dove se mai si è costretti a inserire una disciplina filosofica, si cerca quanto più possibile una filosofia speciale, una filosofia della, piuttosto che la filosofia in quanto tale).

A me pare, in primo luogo, evidente che quegli appelli sono davvero capaci di dire qualcosa solo se non mirano a una difesa disciplinare e corporativa, solo se riescono ad articolarsi come un discorso caratterizzato da una sua specifica ed esplicita dimensione politica che coinvolge l'idea stessa di scuola, l'idea stessa di università, in generale l'idea stessa di formazione. Se c'è infatti un elemento capace di tenere insieme le diverse riforme che hanno coinvolto e non di rado sconvolto negli ultimi vent'anni il mondo della scuola e dell'università, questa è l'idea che la formazione trova il suo senso e dunque la sua giustificazione nell'acquisizione di *competenze* specifiche in relazione a un saper fare, a una produttività e una

applicabilità; acquisizione che assume il ruolo di *fondamento* (mi verrebbe da dire metafisico) di qualsiasi forma del sapere. La parola 'competenza' è probabilmente, e non a caso, la parola che ha caratterizzato più diffusamente e pervasivamente la cultura didattica e pedagogica soggiacente ai più diversi documenti e tabellari ministeriali che hanno letteralmente invaso, in questi anni di *conatus reformandi*, la vita professionale (e non solo) di chiunque si occupi di formazione. Sia chiaro, niente di male, di per sé, nell'idea di competenza, nell'idea che la scuola e l'università si dedichino a fornire le competenze di cui un giovane ha bisogno per muoversi poi nel mondo del lavoro. Anzi, è evidente che questo è un *dovere* della scuola e dell'università.

Il male, se così si vuol dire, sta piuttosto nello scivolamento, sottile e devastante, in primo luogo in direzione di una identificazione dell'idea di competenza con l'idea di competenza professionale, di competenza in vista dell'accrescimento dell'*efficacia* e dell'*efficienza* – ecco le altre due parole chiave di una retorica suadente, persuasiva ed ideologica dove effettivamente tutto si tiene – in secondo luogo nella trasformazione della competenza, del servire-a, in vero e proprio fondamento, in ciò che, *solamente*, è in grado di fornire senso e giustificazione a un sapere.

*Competenza, efficacia, efficienza* (ma potremmo connettere a questi molti altri termini che compongono un vero e proprio vocabolario di questo modello politico-culturale) sono tutte parole connesse al *funzionamento*, all'idea del sapere come sapere fare girare la macchina, sapere come migliorarla per renderla sempre più veloce, più capace, più attiva, più performante.

È dentro questo quadro che assume un suo specifico significato la marginalizzazione della filosofia. Dentro questa retorica, infatti, qualsiasi sapere e qualsiasi discorso di cui non sia chiaro e immediatamente evidente in che senso esso concorre alla funzionalità del sistema, in che senso le competenze che esso produce non risultino plasticamente traducibili e spendibili in termini di efficacia ed efficienza, tende a perdere punti rispetto alla propria necessità e ad assumere un valore sempre più ornamentale e decorativo, utile, se proprio si vuole, al *packaging* comunicativo e al tempo libero e non certo al concreto processo di sviluppo di una società. Una sorta di elegante fiocchetto con cui accompagnare l'essenziale che ci dà effettivamente da mangiare. In questo senso, sembra difficile pretendere una qualche necessità se non addirittura centralità della filosofia una volta che si sia fatto proprio un modello culturale e politico o che (e questo mi sembra il caso più frequente) lo si sia cavalcato nella spocchiosa convinzione di poterlo poi astutamente piegare ai propri intelligentissimi interessi.

Da questo punto di vista ritengo che tutti i sacrosanti appelli per la filosofia e in sua difesa se vo-

gliono davvero ciò che dicono debbano necessariamente muovere verso un discorso più ampio e complesso che coinvolge davvero, e radicalmente, l'idea di scuola, l'idea di università, l'idea di formazione. Un discorso che coinvolga non solo il mondo delle *humanities* (non è rara l'impressione che danno talvolta questi appelli di essere, un po' come gli appelli del WWF, delle richieste di difesa della specie), ma anche quello delle scienze cosiddette esatte, altrettanto coinvolte da questo processo di funzionalizzazione del sapere e sicuramente disponibili a una riflessione sul senso dei saperi e soprattutto sul senso che esse svolgono all'interno dei processi formativi. Disponibili, certo, a patto che la filosofia non si ponga nei loro confronti, come sovente accade, alteziosamente come discorso in grado di offrire lo sfondo di significato a partire dal quale solamente esse assumerebbero il loro specifico senso.

E qui vengo all'altra questione che mi è stata sollecitata dalla lettura degli appelli di questi giorni e mi consente di tornare al letto di ospedale dove si trova ricoverato il povero Simón, nel romanzo di Coetzee. Quando si parla della necessità della filosofia e soprattutto quando si parla del suo ruolo fondamentale nella formazione, di quale filosofia si sta parlando? Della filosofia dei tavoli e delle sedie, per dirla con lo scrittore sudafricano, o della filosofia come esercizio spirituale e modo di vivere, per dirla con Pierre Hadot? La questione è assai meno peregrina di quanto si possa pensare e ritengo che anzi oggi, dopo tanti discorsi sulla divisione e sul dialogo fra filosofia analitica e filosofia continentale, una seria e vorrei dire spietata interrogazione della filosofia su se stessa sia davvero necessaria. È complicato, infatti, da una parte dichiarare la necessità e l'inaggrabilità formativa della filosofia ad esempio in termini civili (mi pare questo il punto, a mio parere debole, su cui insistono gli appelli) e contemporaneamente pensare e dire che il tipo di filosofia praticato da alcuni, magari dal collega della stanza accanto, dal collega di un altro settore scientifico disciplinare, non ha in realtà nessuna intrinseca necessità, è un modo inadeguato di pensare la filosofia o addirittura è un modo dannoso che conduce a una radicale distorsione di ciò che la filosofia è. Finché non si prende di petto tale questione, non per giungere a un irenico compromesso, ma per evidenziare in che senso i diversi approcci alla filosofia, anche scontrandosi fra loro, concorrano però tutti alla costruzione del discorso filosofico è difficile pensare seriamente a una giustificazione della necessità della filosofia all'interno dei percorsi formativi, siano essi scolastici o uni-

versitari.

Qual è la filosofia di cui si vuole mostrare la necessità, ad esempio, all'interno della scuola? L'insegnamento della filosofia nella scuola italiana è ancora, volente o nolente, consapevolmente o meno, segnato dall'approccio filosofico (e politico) di Giovanni Gentile. Il fatto che la filosofia debba essere insegnata solo nei Licei, che nei licei classici e scientifici l'insegnante di filosofia sia anche l'insegnante di storia (cosa che stupisce sempre i nostri colleghi stranieri) e che sostanzialmente l'insegnamento della filosofia sia praticato nella forma della storia della filosofia è del tutto coerente con l'impianto gentiliano, con l'idea *elitaria* della scuola che caratterizza il pensiero di Gentile, con l'identificazione, che segna in modo così profondo il suo sistema, fra filosofia e storia della filosofia e, più in generale, fra filosofia e storia. Forse nel momento in cui giustamente si chiede di non marginalizzare la filosofia nei percorsi formativi, varrebbe la pena ripensare radicalmente l'architettura generale dentro la quale si articola il suo insegnamento. Un'architettura niente affatto neutra e ininfluenza rispetto alla possibilità di pensare, appunto, la necessità di un sapere quale quello filosofico all'interno dei curricula scolastici o in corsi di laurea non filosofici. E dico questo non pensando, in nome di un patetico nuovismo o di una spesso tronfia retorica della modernizzazione, di far fuori la storia della filosofia a favore di una filosofia intesa come puro esercizio di problematizzazione, separato dalla necessità di un riferimento ai testi e agli autori, come avviene ad esempio nella scuola francese.

Penso a una filosofia in grado di mostrarsi, anche e soprattutto attraverso la sua storia, come critica delle diverse forme di presupposizione assunte come scontate, come capacità di mettere in questione tutte quelle parole che spesso il discorso pubblico assume come non necessitanti di discussione alcuna, come possibilità, attraverso l'argomentazione, di decostruire le pratiche discorsive che si fondano sull'autorità della persuasione e, dunque, del potere.

Non penso, insomma, quando penso alla scuola, né a una filosofia dei tavoli e delle sedie, né a una filosofia «che ti cambi la vita». Penso semmai a una filosofia che sia in grado di mostrare in che senso anche l'interrogazione intorno ai tavoli e alle sedie non riguarda solo i tavoli e le sedie, ma coinvolge più radicalmente il nostro rapporto con gli altri, con il mondo e con l'esistenza; insomma, il nostro rapporto con la vita. Al punto anche, caro Simón, da poterla cambiare.

La storia della filosofia esiste perché esistono i problemi filosofici. Problemi come questi: Dio esiste o è solo un'invenzione per usi disparati? Il tutto-della-realtà è solo quello di cui parla o può parlare la scienza o si danno anche validi argomenti a difesa dell'idea che tutto non è destinato a finire in questo nostro mondo? È proprio vero che l'ateo è più scientifico del credente oppure si può ben dire che l'ateismo è una pura e semplice fede non di rado camuffata da teoria razionale? L'uomo è libero o determinato? E cosa è cambiato o cambia, per l'immagine dell'uomo, con l'avvento della teoria dell'evoluzione?

Problemi carichi di conseguenze morali e politiche sono quelli che i filosofi hanno affrontato con la proposta delle diverse filosofie della storia: la storia umana è da sempre un campo aperto all'impegno morale, creativo e responsabile degli esseri umani oppure è una imponente realtà che si evolve seguendo ineluttabili leggi di sviluppo? E ineludibili problemi filosofici sono quelli relativi alla «migliore» organizzazione della convivenza umana — problemi, dunque, di filosofia politica. Quali le ragioni di una società aperta? E perché mai non valgono quelle argomentazioni con le quali più d'un filosofo, a cominciare verosimilmente da Platone, ha cercato di giustificare concezioni totalitarie e tiranniche del potere politico? E quei valori etici di fondo per i quali, come diceva Kierkegaard, si può vivere o morire, sono oggetto di pura scelta o sono razionalmente fondabili? Insomma, ha ragione Pascal allorché afferma che «il furto, l'incesto, l'uccisione dei padri e dei figli, tutto ha trovato posto tra le azioni virtuose» ovvero sono nel giusto i sostenitori del «diritto naturale», per i quali l'umana ragione sarebbe in grado di individuare e razionalmente fondare norme morali valide *sub specie aeternitatis*? Ma che ne è, poi, del diritto naturale se si ritiene valida quella legge — definita da Norberto Bobbio «una legge di morte per il diritto naturale» — che è la cosiddetta legge di Hume, la quale fissa l'impossibilità logica di derivare asserti prescrittivi da asserti descrittivi, con la conseguenza che da tutta la scienza non è possibile estrarre un grammo di morale?

Ulteriori problemi filosofici. La scienza può dare certezze oppure ogni teoria scientifica, per ragioni logiche, resta sempre sotto assedio? E come demarcare il discorso scientifico da altri tipi di discorsi come, per esempio, quello metafisico o quello etico? E ancora: regge o è davvero inconsistente, per usare

una espressione di Nelson Goodman, la «dispotica dicotomia» tra artistico-emotivo e scientifico-cognitivo? E un solo altro interrogativo, quello di Pilato: che cos'è la verità? Cosa vuol dire che una teoria fisica è vera, che un teorema matematico è vero, che una teoria metafisica è vera, che una fede religiosa è vera? Le idee — ha detto Einstein — sono la cosa più reale che esista al mondo. E non si fa fatica a comprendere che, tra queste «cose più reali», talvolta anche tra le più disumane, ci sono proprio idee filosofiche. La terra è, infatti, inzuppata di sangue versato in nome di alcune di queste idee filosofiche. Non si uccide né si è disposti a farsi uccidere per le leggi di Ohm o di Faraday. E concezioni fatalistiche e liberticide come le varie filosofie deterministiche della storia ovvero, ancora, teorie, fonti di immani tragedie, come quelle razziste o come i totalitarismi di destra e di sinistra, non sono prodotti di botteghe di artigiani, sono teorie uscite dalla testa di filosofi il cui influsso nefasto si è diffuso come peste tra le masse.

Sta qui, pertanto, una non indifferente ragione per educare i giovani a tenere sotto controllo idee filosofiche assorbite magari inconsapevolmente dalle persone con le quali sono venuti a contatto, dalle loro più o meno o nient'affatto guidate letture, dalle sempre più invadenti fonti di incontrollabili informazioni. È per questo, dunque, che la filosofia va studiata: va studiata per venire a conoscenza delle risposte che grandi menti dell'umanità hanno dato a problemi molti dei quali riguardano tutti, ogni uomo e ogni donna: *de nobis fabula narratur*. In poche parole, come ha scritto Isaiah Berlin, il fine della filosofia è sempre il medesimo: «Consiste nell'aiutare gli uomini a capire se stessi e quindi a operare alla luce del giorno e non, paurosamente, nell'ombra».

Si rischia seriamente di essere meno cittadini e oggi — cosa sottolineata di recente anche da Martha Nussbaum — meno cittadini del mondo senza la consapevolezza critica che uno studio serio della storia delle idee e delle controversie filosofiche è in grado di offrire. Solo «menti aperte» costituiscono il presidio più sicuro di una «società aperta». Conseguentemente, l'insegnamento della filosofia andrebbe esteso a tutti gli ordini delle scuole superiori, potenziato in tutte le facoltà umanistiche ed introdotto, con opportune modalità, nelle facoltà scientifiche, a cominciare dalla facoltà di Medicina. E, allora, che dire di coloro — burocrati, esperti e consulenti — che, aggirandosi nell'antro del ministero della Pubblica Istruzione e della ricerca scientifica, avanzano proposte tese a ridurre da una parte e a cancellare da un'altra l'insegnamento della filosofia?

Alle «ideazioni» di questi «fantasmi» pare addirsi alla perfezione un pensiero di Goethe, e cioè che «nulla è più funesto dell'ignoranza attiva». Spegner la luce della filosofia dalle menti dei nostri giovani equivale a perpetrare un furto nei loro confronti e a renderli facili prede del primo imbonitore.

Ministro Stefania Giannini, è disposta Lei a farsi complice di questi «ladri di formazione», «barbari non più ai confini ma in mezzo a noi», veri «scassinatori» di quei tesori che fortunatamente rimangono ancora nella nostra scuola?

tori» di quei tesori che fortunatamente rimangono ancora nella nostra scuola?

# *Scienza e filosofia assieme per difendere una visione umanistica*

GIORGIO ISRAEL  
16 MARZO 2014

La polemica dilaga. Tempo fa Alberto Asor Rosa, Ernesto Galli Della Loggia e Roberto Esposito hanno denunciato con un appello promosso dal Mulino lo svilimento degli studi storici, filosofici e letterari, considerati sempre più alla stregua di un ciarpame inutile che deve fare spazio alle “cose serie”: le scienze naturali e matematiche, i metodi quantitativi e “oggettivi”, da privilegiare alle fumisterie inconcludenti delle scienze non esatte. I promotori dell’appello avevano individuato un segnale di questo svilimento nel dilagare dei metodi quantitativi e statistici di valutazione dei lavori scientifici mediante la “bibliometria”, assurto a dogma per opera dell’ANVUR (l’Agenzia nazionale di valutazione dell’università e della ricerca). Poi sono venuti altri fatti a rafforzare la denuncia: la filosofia è stata eliminata dalle tabelle disciplinari di alcuni corsi di laurea universitari (come Pedagogia e Scienze dell’educazione) e prende corpo il tentativo promosso da un fronte tecnocratico-confindustriale di ridurre la durata dei licei a quattro anni colpendo soprattutto la filosofia, che sarebbe ridotta a un relitto in via di definitiva eliminazione. Roberto Esposito ha denunciato con vigore questa tendenza definendola un tentativo di abolire il pensiero critico da scuola e università. A sua volta, Dario Antiseri ha accusato della stessa colpa i fautori dell’“ignoranza attiva”, che si aggirerebbero negli “antri” del Ministero dell’istruzione.

Non si creda che questi appelli e queste reazioni abbiano suscitato consensi unanimi. Al contrario. Si è aperto un confronto confuso in cui alcuni hanno contrapposto la tesi che in Italia, per l’antico persistente influsso del crocianesimo, è la cultura scientifica ad essere da sempre all’angolo. Altri hanno sostenuto che l’ossessione per la valutazione quantitativa sia proprio un prodotto di tale incultura scientifica. Altri ancora hanno lamentato la cronica carenza di laureati in materie scientifiche che sarebbe dovuta a una campagna antiscientifica che denigra ciò che non sarebbe direttamente utile e propaga una deplorabile diffidenza nei confronti di tutto ciò che è misurabile e quantitativo. Giovanni Reale ha replicato individuando la radice di tutti i guai nell’idea che il sapere derivi tutto dalla scienza e che la tecnologia risolva tutti i problemi. Ha ricordato la tesi di Popper secondo cui la scienza non può avere idee universali e necessarie, ma solo coerenti con un paradigma contingente, mentre la filosofia può conte-

nerne anche sistemi opposti. Qui è stato assai meno convincente. In primo luogo, perché la visione di Popper della scienza non è “la” scienza, la cui storia offre prospettive molto più ricche. In secondo luogo, perché la discussione poggia su un vizio di fondo che mostra quanto sia incancrenito il conflitto tra le “due culture”: di esse si parla come cose diverse e divise da un’insuperabile barriera che lascia come unica possibilità la definizione dei rispettivi spazi di sopravvivenza.

Proviamo a riassumere in soldoni le questioni eluse. Se davvero le scienze “esatte” fossero una forma di conoscenza strutturalmente basata sul principio che ogni forma di sapere derivi da esse, allora sarebbe compito di tutti — scienziati, filosofi, letterati — combattere questa aberrazione. Ma — come vedremo — la scienza, proprio quella scienza che ha dato la potenza tecnologica che ha mutato la faccia del mondo, non si è mai basata su un siffatto principio, salvo che nelle visioni di chi non ne ha mai compreso il legame intimo e fondante con la filosofia. Perciò, quel che vorrei argomentare è che questa contrapposizione tra scienza e filosofia (e, in più in generale, tra scienze “esatte” e il “resto”) non esiste alla radice. Se invece si vuol dire che il corso che ha preso la ricerca scientifica oggi è di dissolvere progressivamente la funzione conoscitiva della scienza, esaltando soltanto l’aspetto tecnologico e virando verso una visione e una prassi puramente manipolativa, allora è chiaro che saremmo di fronte a qualcosa di molto più grave e serio dell’attacco alla filosofia: si tratterebbe dell’attacco alla conoscenza, del suo svilimento, come un inutile orpello di cui la tecnologia può ormai fare a meno. Le cose stanno proprio in questi termini? È proprio vero che il primato che sta assumendo la tecnologia — e che dà luogo a quel fenomeno che va sotto il nome di tecnoscienza — sta dissolvendo progressivamente quella scienza che conosciamo da alcuni secoli e che ha fondato la modernità? La questione è aperta e solleva una serie di problemi che debbono interessare chiunque. Difatti, gli immensi progressi tecnologici che si sono verificati in poco tempo sono prodotto essenziale di concetti teorici, e non sarebbero pensabili senza la scienza: l’esempio più clamoroso di questo è dato dall’oggetto tecnologico che più di ogni altro ha cambiato la faccia del mondo, il computer digitale, che è essenzialmente un prodotto di modelli teorici (la macchina di Turing e l’architettura di von Neumann ispirata al modello di McCulloch e Pitts del funzionamento delle reti neuronali). Sarebbe quindi del tutto ragionevole temere che, alla lunga, un approccio strumentale e manipolativo possa condurre a un declino di una tecnologia priva della linfa di idee nuove. Altri possono ritenere il contrario. Ma è chiaro che una questione del genere ha un valore enorme e universale. Essa investe sia le prospettive future della società tecnoscientifica, sia il ruolo della conoscenza: la posta in

gioco è ben altro che definizione di spazi di sopravvivenza da riserva indiana per la filosofia. Difatti, occorrerebbe chiedersi se in questa riserva indiana non stia finendo anche la scienza e, in generale, tutta l'attività conoscitiva e quali possano essere le conseguenze di un simile sviluppo.

Se vogliamo essere obbiettivi va riconosciuto che l'idea di una contrapposizione tra scienze naturali e matematiche e il "resto" ha avuto da tempo molti sostenitori. Lo stesso Galileo fu autore di una frasi sfortunata quando affermò che *Iliade* e *Orlando Furioso* sono opere della fantasia di un uomo «ne' quali la meno importante cosa è che quello che vi è scritto sia vero», lasciando così intendere che nessun valore conoscitivo possa derivare dalla letteratura. Aveva ragione Alain Finkielkraut a osservare (in "Noi altri, i moderni") che «così può nascere l'espressione che non avrebbe avuto alcun senso per gli umanisti: e tutto il resto è letteratura». Quel che va ricordato è che questa frase seguiva la celeberrima affermazione di Galileo secondo cui l'essenza del mondo «è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (e dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, a conoscer i caratteri ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica ... senza cui è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto». A prima vista, si potrebbe pensare che le due affermazioni siano coerenti: il riduzionismo matematico implicherebbe che nessuna altra forma di pensiero conduce alla conoscenza del mondo. Ma — a parte il fatto che Galileo, quando affermava che "il mondo è matematico" pensava al mondo come "natura", e non a tutto il "resto" — ponendo a fondamento della sua scienza un'affermazione come quella, si era messo in mano alla filosofia, anzi alla metafisica. Esiste asserzione più metafisica de "il mondo è matematico"? Come ha spiegato Edmund Husserl, trattasi di un'ipotesi assolutamente indimostrabile e di tipo molto speciale che, se non è assunta come dogma, può sussistere soltanto se resta perpetuamente appesa al confronto con i fatti, giorno dopo giorno, potendo sempre essere confutata. E, in effetti, se i trionfi della fisica classica hanno dato ossigeno all'ipotesi che "il mondo è matematico", se la forza predittiva della fisica post-classica le hanno ridato fiato dopo una fase di grave crisi, l'estensione del concetto di "mondo" al di là della sfera naturale è stato come scendere nelle sabbie mobili. Chi potrebbe seriamente sostenere che i modestissimi risultati conseguiti nel campo dei fenomeni biologici, economici, sociali abbiano convalidato l'ipotesi che il mondo (tutto il mondo) è matematico?

Ma lasciamo questa tematica e atteniamoci a un punto indiscutibile. L'ipotesi metafisica che "il mondo è matematico" è stata la base di partenza della scienza moderna. Una pessima divulgazione accreditata l'immagine falsa di un Galileo che costruisce la

scienza a partire dall'osservazione empirica, a differenza dall'approccio "metafisico" della fisica aristotelica. È esattamente il contrario, come ha mostrato in un bel saggio Thomas Kuhn. Galileo parte da ipotesi matematiche e quindi le confronta mediante un processo di verifica, da brillante sperimentatore qual è, mediante l'esperimento, il "cimento". Chi non ha chiaro questo non ha capito nulla della scienza moderna e confonde il metodo sperimentale con l'empirismo.

La situazione è stata perfettamente descritta dal grande storico della scienza Alexandre Koyré: «Una scienza di tipo aristotelico, che parte dal senso comune e si basa sulla percezione sensibile, non ha bisogno di appoggiarsi a una metafisica. Essa vi conduce, non parte da questa. Una scienza di tipo cartesiano, che postula il valore reale del matematismo, che costruisce una fisica geometrica, non può fare a meno di una metafisica. E anzi, non può far altro che cominciare da essa. Cartesio lo sapeva, come lo sapeva anche Platone che, per primo, aveva abbozzato una scienza di questo tipo. L'abbiamo dimenticato. La nostra scienza va avanti senza occuparsi molto dei suoi fondamenti. Il suo successo le basta fino al giorno in cui una "crisi" — una "crisi dei principi" — le rivela che le manca qualcosa, cioè capire ciò che fa».

È una descrizione talmente chiara e penetrante che il discorso circa i rapporti tra scienza e filosofia potrebbe essere interrotto qui e potremmo andarcene tutti a casa: l'architrave della scienza moderna è una metafisica e se ci scopriamo disorientati di fronte a una "crisi" è proprio perché l'abbiamo dimenticato e crediamo di poter andare avanti senza preoccuparci dei fondamenti. Nella fattispecie, credere di poter andare avanti senza ripensare continuamente l'ipotesi "il mondo è matematico" — oppure contrabbandandola come una verità di fatto — è come mettersi una benda davanti agli occhi.

Purtroppo esiste la tendenza diffusa da parte di parecchi scienziati e cattivi divulgatori a far credere che la scienza sia un'attività di mera osservazione empirica. Si tratta di cattivi scienziati che cercano di sbarazzarsi degli aspetti teorici, da un lato perché intralciano la velocità nella produzione di "risultati", dall'altro perché riconducono a riflessioni troppo vicine alla filosofia: come osservava tempo fa una rivista di divulgazione statunitense, esiste una pressione intimidatoria per cui un ricercatore che si occupi di questioni filosofiche o di fondamenti rischia di essere considerato come un signore che viene pescato all'uscita di un cinema pornografico.

I veri scienziati non hanno mai ragionato e non ragionano così. Disse Leonardo da Vinci — e chi più di lui può essere considerato un cultore della "pratica", un ingegnere *ante litteram*? — che «quelli che s'innamorano di pratica senza scienza son come 'l nocchier ch'entra in navilio senza timone o bussola,

che mai ha certezza dove si vada», ammonendo: «Studia prima la scienza, e poi seguita la pratica, nata da essa scienza». Già sappiamo che si risponderà trattarsi di roba “vecchia”. Altrettanto non può dirsi di uno scienziato come Albert Szent-Gyorgy, anche lui tutt’altro che un teorico “puro”, visto che gli dobbiamo la vitamina C, ma anche un fulminante aforisma: «Lo scoprire consiste nel vedere ciò che tutti hanno visto e nel pensare ciò che nessuno ha pensato». Quindi, nella scienza il pensare viene avanti tutto, senza di che non avremmo una linea su cui orientare l’analisi della realtà empirica. Lo sapeva bene il grande Claude Bernard, che meglio di chiunque codificò i principi del metodo sperimentale e che considerava imprescindibile la riflessione su temi cruciali (e prettamente filosofici) come il determinismo.

Ancora un riferimento a roba “vecchia”? E allora andiamo a uno dei fondatori della biologia molecolare contemporanea, François Jacob. Egli propose una critica radicale di un concetto come il “quoziente intellettivo”, QI: «Come si può sperare di quantificare ciò che viene designato come intelligenza globale — che non riusciamo neppure a definire chiaramente e che comprende elementi tanto disparati come la rappresentazione che ci facciamo del mondo e delle forze che lo reggono, la capacità di reagire a congiunture variate in condizioni variate, la larghezza di vedute, la rapidità nel cogliere tutti gli elementi di una situazione e nel prendere una decisione, il potere di cogliere analogie più o meno nascoste, di confrontare ciò che a prima vista è inconfrontabile, e altre cose ancora — come si può sperare di quantificare un siffatto insieme di proprietà tanto complesse con un singolo parametro che varia linearmente?». E aggiungeva: «Come se la cosa più importante nella scienza fosse misurare, quale che sia l’oggetto di queste misure! Come se, nel dialogo tra la teoria e l’esperienza, la parola fosse in primo luogo ai fatti! Una simile credenza è semplicemente falsa. Nel procedere scientifico è sempre la teoria ad avere la prima parola. I dati sperimentali non possono essere acquisiti, non assumono significato, altro che in funzione di questa teoria».

Potremmo continuare *ad libitum* con le citazioni. L’unico modo di esorcizzarle sarebbe voltarsi dall’altra parte e ignorare che coloro che le hanno formulate sono scienziati cui dobbiamo proprio quella tecnoscienza che ha cambiato la faccia del mondo: computer digitale, informatica, biologia molecolare, genetica. Essi insegnano che la scienza e l’empirismo si collocano su estremità opposte e che l’idea di poggiare la formazione scientifica, anche a livello scolastico, sul secondo è un errore gravissimo. Per esempio, sarebbe un fatto altamente positivo che ogni scuola possieda un laboratorio di scienze. Ma perché serva a qualcosa occorrerebbe entrarvi per confrontare delle conoscenze teoriche apprese prioritariamente con l’esperimento: senza saper pensare dalla

mera osservazione di ciò che tutti possono vedere non esce un bel niente. Per secoli e secoli si sono osservati i corpi in caduta libera e nessuno è mai riuscito a ricavarne una legge quantitativa: ciò è accaduto quando Galileo l’ha formulata come ipotesi matematica generale (“matematica purissima”, con le sue parole) e quindi l’ha convalidata nel confronto con i fatti, tramite esperimenti: e un esperimento non è mai mera osservazione, ma una costruzione ideata per “interrogare” efficacemente la natura.

È un apparente paradosso che l’importanza, anzi la necessità strategica del pensiero teorico, sia chiara soprattutto a coloro che lavorano più a contatto con la tecnologia, come gli ingegneri e che costoro, più di altri, siano consapevoli che un’avanzata, per esempio nel campo della progettazione di nuovi sistemi di trasporto, richieda un ripensamento teorico. Altri pensano, invece, che la tecnologia possa procedere più rapidamente se libera dell’“impaccio” del lento procedere della ricerca di base. Ma è legittimo chiedersi se il deperimento di quest’ultima non possa produrre non tanto un deperimento della tecnologia, quanto un suo procedere caotico, come una macchina impazzita: potremmo argomentare che ve ne sono già tutti i segni, ma la discussione è aperta. O meglio, dovrebbe essere aperta.

A questo punto, è da confidare che non abbia spazio la domanda: cosa c’entra tutto questo con la filosofia, e più in generale, con le scienze umane? Non sapremmo più cos’altro dire se non risulta evidente che una scienza che sia capace di ripensare continuamente i propri fondamenti teorici ha un assoluto bisogno di pensiero filosofico. Sono assolutamente convinto che abbia ragione Roberto Esposito quando dice che abolendo la filosofia si abolisce il pensiero critico dalla scuola e dall’università, e quindi dalla società. Andrei anche più in là, dicendo che, colpendo il pensiero critico, con la scomparsa della filosofia e la marginalizzazione delle scienze umane, si finisce col colpire la democrazia. Ma non esiste alcuna soluzione a compartimenti stagni: garantire alla filosofia uno spazio, sia pur dignitoso, da riserva indiana, non garantisce la sopravvivenza dello spirito critico. La tecnoscienza è ormai qualcosa di troppo potente e pervasivo della società per pensare che possa sopravvivere uno spirito critico se esso non sopravvive anche essa, ovvero se non sopravvive la scienza come grande progetto di conoscenza. È quindi questo il primo dovere di tutti, senza divisione di compiti e di zone d’influenza; ché poi è l’unico modo di difendere una visione umanistica di cui le nostre società hanno assoluto bisogno per avere un futuro.



# *A che cosa serve l'istruzione?* *Una domanda per Confindustria*

GIOVANNI SALMERI  
28 OTTOBRE 2014

La recente pubblicazione del rapporto *L'educazione per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria* è da salutare con soddisfazione, perché costituisce un importante contributo alla discussione sul futuro della scuola e dell'Università italiane. Certamente una risposta dettagliata va oltre i limiti di un breve commento, essendo la gamma delle proposte così ampia (benché a volte, a dire il vero, esse si limitino ad una richiesta di «riforma» che può significare tutto e il suo contrario). Anche poche pagine sono tuttavia sufficienti per porre una domanda fondamentale che, se non andiamo errati, nel documento di Confindustria non riceve risposta, o, per essere più sinceri, ne riceve una implicita e però sbagliata. La domanda è: qual è lo scopo della scuola e dell'Università?

Una risposta esplicita, ripetiamolo, non c'è. Dopo la prefazione, le prime tre sezioni in cui è diviso il documento indicano i principi generali a cui si ispirano le proposte, a partire da una rapida diagnosi della situazione del sistema dell'istruzione italiano, mentre le altre cinque suddividono le cento proposte in aree di applicazione. Una lunghissima appendice (che da sola occupa tre quarti del documento) è dedicata poi a presentare i progetti di natura formativa in cui la Confindustria è attualmente coinvolta. Le prime pagine sembrerebbero le più promettenti: ma neppure in esse c'è una risposta chiara alla domanda sullo scopo dell'istruzione. Dobbiamo allora cercare di ricavarla implicitamente. Ciò in realtà non è difficile, perché molte volte si parla della finalità delle proposte avanzate. Per esempio nella prefazione si tratteggia così la formazione che viene desiderata: «una formazione aperta e costruita sulle competenze che possa contribuire all'occupabilità dei giovani, alla produttività delle imprese, alla rinascita dell'economia e della società italiana» (p. 5). Poco oltre viene presentata la necessità di connessione tra istruzione e società: «In una società sempre più frammentata, scuola e università devono tornare a rappresentare un punto di riferimento per le comunità, le città e i territori. Non impenetrabili torri d'avorio chiuse al mondo industriale come alla società civile, ma piazze aperte e capaci di contenere le istanze di un'Italia che ha bisogno di riscoprire la propria vocazione produttiva e formativa per ripartire» (p. 6). Ecco come nell'introduzione si parla dell'impegno che si assumono gli estensori: «è nostra responsabilità segnalare e cooperare con il sistema educativo per definire

e costruire le competenze su cui è necessario investire allo scopo di garantire lo sviluppo industriale del Paese» (p. 15). Anche quando la prospettiva si allarga a considerazioni storiche o sociali, le affermazioni sono molto simili: «L'alleanza tra sapere, crescita economica, benessere ed equità assume valori più sfidanti [sic] di quelli che l'Italia affrontò nella seconda metà del Novecento, in un Paese da ricostruire materialmente e da far uscire con decisione dalla morsa dell'analfabetismo, per entrare nel novero delle civiltà industriali occidentali più dinamiche» (p. 11).

Da un certo punto di vista, queste affermazioni non meravigliano. Se c'è qualcosa su cui Confindustria può (anzi, deve) essere competente, ciò è la connessione tra scuola, Università e industria, ed è dunque perfettamente coerente che le proposte avanzate riguardino questo aspetto specifico. Ciò è encomiabile e degno di ogni attenzione, tanto più quando si considera la crisi della formazione professionale in Italia, la quale merita migliore cura e maggiore realismo. Sarebbe anzi bello che riflessioni analoghe venissero, specialmente per una nazione come l'Italia, anche da Confartigianato e da Confagricoltura. Il problema è che in tutto il documento non si fa mai neppure lontanamente allusione al fatto che la formazione al lavoro è un aspetto specifico tra molti altri. Anzi, pare purtroppo evidente che gli estensori pensino che essa è l'unica finalità dell'istruzione. Le prove sono almeno due. La prima, indiziaria, è il carattere pervasivo del documento: a partire dal rapporto tra scuola, Università e industria le cinquanta pagine avanzano proposte praticamente su tutto, senza mai usare quel pizzico di esitazione che testimoniarebbe la consapevolezza di un contesto più ampio. Un piccolo esempio: viene proposta l'abbreviazione di un anno del ciclo scolastico (è la proposta numero 3). Ora, quale ne sia l'utilità sperata rispetto all'inserimento nel lavoro è ovvio: si entrerebbe nell'industria appunto un anno prima. Ma se ciò *in generale* sia vantaggioso è tutto da discutere, se appunto al sistema educativo si riconoscono finalità più ampie. Appellarsi ai «più avanzati sistemi educativi europei» non serve in questo caso a nulla (fa sospettare anzi uno sguardo un po' provinciale: sono forse ignoti agli estensori i gravi problemi educativi dell'Europa più sviluppata? basta un test PISA per giudicare la salute di un sistema di istruzione? vogliamo parlare della piaga dell'*illettrisme* in Francia? E così via).

Un esempio più importante merita qualche parola in più. Il lettore appena avveduto de *Le 100 proposte* resta sorpreso di fronte alle non poche pagine che entrano a gamba tesa in temi strettamente pedagogici: pagine piene di affermazioni fumose sulle «connessioni tra discipline, tra bacini di informazioni, tra documenti ed esperienze», sul docente come «pianificatore della costruzione della conoscenza», sullo spostamento del baricentro «dal mero insegnamento

all'apprendimento e alla comprensione», sulla «didattica euristica» e così via. Tutte formule da cui è difficile estrarre un concetto chiaro e distinto, e quando ci si riesce esso pare o banale o sbagliato. Com'è possibile che Confindustria si avventuri disinvoltamente in un campo estraneo? L'unica ipotesi che viene in mente è questa: che gli orientamenti, o slogan, pedagogici siano stati scelti a seconda di quanto suonassero coerenti con l'idea secondo cui l'istruzione serva per «imparare a fare»: in questo senso la pedagogia non sarebbe affatto un campo «estraneo». Ma non significa questo che si pensa appunto che l'inserimento nell'industria è così esclusivamente fine dell'istruzione che l'intero stile di insegnamento vada riformulato per adattarsi, pure a costo di trasformare l'educazione in addestramento? L'indizio non è di poco conto.

C'è però una seconda prova ahimè decisiva: la disistima degli estensori del documento per ciò che non appare finalizzato al lavoro nell'industria. Ciò è evidente quando s'invoca esplicitamente l'«innovazione». Un suo aspetto qualificante è, secondo Confindustria, lo spodestamento delle discipline umanistiche: «L'innovazione didattica è fondamentale per il miglioramento del sistema educativo. Il modello curriculare italiano, basato su un impianto sostanzialmente disciplinare e su una concezione gerarchica dei saperi, che privilegia le discipline umanistiche a scapito di quelle scientifiche, è sfociato in una pericolosa dicotomia tra sapere e saper fare che cristallizza la separazione delle conoscenze» (p. 47). Bisogna riconoscere che l'osservazione centrale è corretta: nel sistema dell'istruzione italiano c'è (perlomeno in tracce) un'idea della gerarchia dei saperi, ed è anche vero che la formazione umanistica (in forma almeno residuale) vi mantiene una sorta di primato ideale. Si tratta di osservazioni che rimangono vere anche nell'attuale fortissima crisi della formazione umanistica: dal punto di vista di Confindustria, la desertificazione dei Licei classici non è dunque un trofeo sufficiente, perché ad essa andrebbe accompagnato lo scardinamento della logica che informa la scuola italiana (e in parte residua ancora l'Università): l'idea cioè che *si studia essenzialmente per diventare uomini*, e che questa è la cosa più importante, sotto la quale soltanto ha senso acquisire le conoscenze che permettono di svolgere un lavoro per sé e per la comunità. In effetti, in tutto il documento di Confindustria manca qualsiasi riferimento a valori umani diversi da quelli imprenditoriali e professionali: e questo ai nostri occhi basta e avanza per rendere irricevibile una proposta generale sulla scuola e l'Università.

Dispiace dover dire queste cose con durezza, ma la posta in gioco è così grande che la cortesia e le sfumature vanno riservate ad altra occasione. Il punto non è che l'Italia è piena di beni culturali e che dunque studiare arte e letteratura è un ottimo inve-

stimento (il che è ovviamente vero). Il punto non è che senza una prospettiva umanistica le stesse scienze e pure le tecniche si afflosciano come un soufflé mal riuscito (il che è vero, come è vero l'inverso: basta conoscere un briciolo di storia della scienza e della cultura per saperlo). Il punto non è che le competenze generali che le aziende desiderano di più nei neoassunti sono quelle umanistiche, a partire dalla padronanza della lingua italiana (il che è vero: si veda il rapporto McKinsey *Studio ergo Lavoro*, p. 22). Il punto non è neppure che lo sviluppo economico è legato a doppio filo allo studio generalizzato di letteratura, filosofia, storia, arte (il che è vero: lo ricordava da ultimo anche il premio Nobel per l'economia Edmund S. Phelps in un bell'articolo del 2 settembre scorso: <http://www.project-syndicate.org/commentary/edmund-s--phelps-argues-that-restoring-humanities-education-is-the-key-to-building-innovative-economies>), smentendo il mito secondo cui è la mancanza di laureati in maniere tecnico-scientifiche che rallenta lo sviluppo economico). Queste cose sono tutte vere, ma non sono quelle decisive. Il motivo decisivo per cui le discipline umanistiche sono essenziali è perché attraverso di esse avviene una formazione della vita umana che non è funzionale a nient'altro, e soprattutto non alla produzione in un'industria. Non si tratta di rivendicare un'ipotetica superiorità di alcune discipline a danno di altre (spero di non essere oggetto di questo fraintendimento dopo aver preso pubblicamente posizione a favore di uno studio serio dell'informatica (<http://www.2duerighe.com/autori/digitalizzare-o-studiare-informatica>) e delle lingue straniere (<http://www.2duerighe.com/autori/99999988888877776655-un-trucco-infallibile-per-imparare-le-lingue>) si tratta solo di ricordare qual è l'insostituibile compito di uno studio che altrimenti farebbe certamente meglio a scomparire.

Bisogna essere molto distratti per non percepire quanto questo problema sia radicale, e oggi più urgente che in altri tempi. I bambini, i ragazzi e i giovani certo desiderano, o sognano, un bellissimo lavoro che dia loro soddisfazione: ma questo desiderio è sempre all'interno di una domanda più radicale sul senso della loro vita (quella domanda che quando fallisce trascina con sé l'esistenza intera: il suicidio, diretto o sotto forma di sprezzo del pericolo, è la prima causa di morte dei giovani). Ed esattamente l'insieme di queste domande e delle loro risposte crea lo spirito di una civiltà e alimenta una vita sociale che non si riduce alle comodità della divisione del lavoro. Il motivo diretto per cui una nazione cura l'istruzione pubblica non è dunque affatto lo sviluppo economico o l'«occupabilità» nelle industrie o anche la creazione di «capitale cognitivo»: il motivo è che solo attraverso l'istruzione si formano quella storia e quei valori che permettono la vita comune e danno ad una persona motivi per vivere (lo fanno le religioni, lo

fanno i rapporti familiari, ma lo fanno in maniera insostituibile anche scuola e Università). Solo attraverso l'istruzione i valori condivisi possono essere liberamente assunti, criticati, trasformati. Solo l'istruzione permette un incontro con altre culture e civiltà che sia contemporaneamente critico e accogliente. Solo grazie all'istruzione si possono mettere in questione non soltanto i mezzi, ma anche gli scopi, e dunque ci si può ogni tanto fermare a chiedere: «stiamo facendo tutto ciò, ma perché?» (C'è bisogno di ricordare quanto ciò sia importante per il mondo dell'economia e della finanza nelle loro odierne laceranti crisi, che non sono dovute certo a difetto di «competenze»?)

È l'istruzione in generale che ha questo scopo? Certamente, ma è nella formazione umanistica che queste domande non sono digressioni, ma temi, temi da studiare con rigore e passione, temi che permettono di essere liberi: discipline «liberali» dicevano i latini e dicono ancor oggi gli anglofoni. Lo ha capito perfettamente Abu Bakr al-Baghdadi, l'autoproclamato califfo dello «Stato islamico», che nel mese di agosto ha emesso le «Istruzioni generali per tutte le istituzioni educative e formative» (<https://justpaste.it/iseducation>), in cui il primo dei dodici articoli così recita: «I seguenti soggetti devono essere definitivamente aboliti dai programmi di insegnamento: educazione musicale, educazione civica, studi sociali, storia, educazione artistica, sport, studi filosofici, sociali e psicologici, educazione religiosa islamica e cristiana, e devono essere sostituiti con soggetti aggiunti in compensazione dal Direttorato dei programmi nello Stato islamico». In poche parole è soppressa, oltre allo sport, tutta e solo l'educazione umanistica, che include, si badi bene, quella religiosa. Almeno questo dovrebbe mettere in guardia da progetti di riforma che sono certamente mossi dalle migliori intenzioni e il cui spirito liberale dovrebbe essere al di sopra di ogni sospetto, ma che precipitosamente tagliano proprio il ramo su cui lo spirito liberale è seduto.

# Essere classici per sfidare il globale. La lezione di Toynbee

DANILO BRESCHI  
25 NOVEMBRE 2014

Recensione a: Federico Leonardi, *Tragedia e storia. Arnold Toynbee: la storia universale nella maschera della classicità*, Aracne, Roma 2014.

Si possono trarre molte lezioni dalla lettura di questo studio di Federico Leonardi su Arnold Toynbee, che contiene anche due interessanti testi inediti. Anzitutto impariamo che l'Inghilterra, all'epoca del suo apogeo come potenza imperiale, dimostrò quanto una classe dirigente di livello mondiale fosse tale anche grazie ad una formazione classica. In apertura del suo saggio Leonardi ci ricorda infatti come "la maggior parte degli studenti che avrebbero costituito la classe dirigente dell'impero inglese frequentava *Classics*". E ciò significava, come ebbe a scrivere José Ortega y Gasset, andare a "passare alcuni anni ad Atene nel secolo di Pericle" e ciò li proiettava "al di fuori di ogni tempo, dal momento che il secolo di Pericle è una data irreali, una data immaginaria, convenzionale ed *esemplare*" e "in questa Grecia irreali i giovani vengono educati alle forme essenziali del vivere, diventano *capaci di adattarsi alle più diverse situazioni concrete*, proprio in quanto non sono *predestinati* a nessuna in particolare" (corsivi miei). Dopo un secolo circa di biologia post-darwiniana si è ben consapevoli, diceva sempre il grande pensatore spagnolo, "che un organismo molto differenziato, con una struttura adeguata ad un ambiente, resta indifeso se l'ambiente cambia, mentre *un animale informe*, senza organi, come l'ameba, *ha il potere di crearsi in ogni situazione gli organi di cui ha bisogno*" (corsivi miei). La duttilità e la capacità di pensare ed agire in funzione del contesto che si è, di volta in volta, chiamati a fronteggiare, questa fu la virtù di chi guidò per almeno un secolo l'impero britannico. Tali virtù metamorfiche riusciva a darle un sistema pedagogico fondato sull'importanza dei modelli globali, specialmente se risalenti alle origini di una civiltà, e dunque per l'Occidente i modelli erano e sono quelli di Atene e della Grecia classica così come Roma e il suo impero. Esempi perennemente eloquenti e forieri di insegnamenti per il presente e di ammonimenti per il futuro.

Fu da questo humus accademico e culturale che emerse una figura come Arnold Toynbee, autore di uno dei libri "più vasti e controversi del secolo scorso", ossia *A Study of History*, opera monumentale, che uscì in 12 volumi tra il 1934 e il 1961. Una storia

comparata delle civiltà, di cui vengono esaminate le varie fasi secondo una morfologia che ricorda, ma solo in parte, il tentativo di affresco filosofico e storico di Oswald Spengler, forse più noto di Toynbee, anche più affascinante per certe intuizioni e gli ostentati toni profetici, ma meno strutturato e solido nelle proprie argomentazioni. Un autore, Toynbee, le cui teorie hanno agito sottotraccia negli studi delle relazioni internazionali tra la seconda metà del Novecento e l'inizio di questo terzo millennio così come nelle visioni e conseguenti scelte strategiche della grande potenza statunitense. Si pensi all'influenza che ha avuto su Henry Kissinger, che discusse nel 1950 ad Harvard una tesi di laurea dal titolo *The Meaning of History: Reflections on Spengler, Toynbee and Kant*. È grazie alla riflessione su questi autori, in particolare Toynbee, che Kissinger è giunto a non credere affatto al destino "speciale", tanto meno "manifesto", per l'America. A suo avviso, gli Stati Uniti erano e, oggi più che mai, sono una delle tante potenze imperiali che la Storia ha visto imporsi e declinare. L'unica risposta saggia ed efficace sarebbe quella di organizzare la pacifica coesistenza di una pluralità di imperi, un ordine multipolare che senza alterare troppo l'equilibrio internazionale complessivo assorba gli inevitabili cicli di ascesa e declino di qualsivoglia organismo geopolitico di grandi dimensioni. E come poi non ricordare il ritorno di alcune intuizioni di Toynbee nell'opera che suscitò grande clamore a metà anni Novanta e ancor maggiore ne ebbe dopo l'11 settembre 2001, ossia *The Clash of Civilizations* (il famigerato "scontro di civiltà") di Samuel P. Huntington.

Toynbee, differente per molti versi da Spengler, si mostrò in sintonia con questi nel momento in cui tentò di fondare sul criterio dell'analogia una scienza della storia delle civiltà, uno strumento intellettuale mediante il quale poter non solo diagnosticare il passato ma anche prognosticare il futuro, o almeno avanzarne ipotesi robuste, a prova di facili confutazioni. Non solo. Leonardi attribuisce all'intera attività di Toynbee sia un'ansia faustiana sia una speranza profetica, una speranza che "si esprime nella profezia", e che dunque molto deve all'amore nutrito nei confronti della propria patria e delle istituzioni che la governano, e presso cui prestò a lungo servizio sia nell'ambito del Foreign Office sia, soprattutto, del Royal Institute of International Affairs, voluto nel primo dopoguerra da Lionel Curtis, figura all'epoca molto influente sulla politica estera britannica. Presso il Royal Institute Toynbee lavorò per oltre trent'anni, divenendone in seguito anche il direttore dell'area studi. Come John Maynard Keynes, anche Toynbee fu un delegato britannico alla Conferenza di pace di Parigi, nel 1919, in qualità di esperto del Medio Oriente, e questa prima grande esperienza internazionale lo segnò profondamente.

Il saggio di Leonardi riesce a restituirci tutto il

fascino di questo studioso che fu anche uomo d'azione, "una mescolanza fra un dandy di Wilde e un personaggio di Dickens", perfetta incarnazione dell'epoca vittoriana nella quale nacque (a Londra, nel 1889) e crebbe, e da cui ricevette l'inconfondibile impronta educativa ed etica. Quel che lo differenzia nettamente da Spengler, e ci segnala come il lato dickensiano prevalse su quello del dandy wildiano, risiede nella convinzione che l'Occidente non sia affatto il museo delle civiltà scomparse, bensì l'esempio di come si possa giungere ad una convivenza tra civiltà vive e vegete all'interno di un *Commonwealth* mondiale.

Ragionando con rigore filologico, combinato però ad una creatività filosofica che ricorre all'uso dell'analogia e opera comparazioni trans-croniche, Toynbee trasse dalla storia antica greco-romana lezioni di attualissima efficacia per ponderate e strategiche scelte di geopolitica. Come ricorda Leonardi, "le filosofie della storia e le storie universali ottocentesche si nutrivano ancora della convinzione che il resto del mondo dovesse confluire nelle categorie occidentali". La comparazione diventa così un tentativo di porre sullo stesso piano, di considerazione politica e di metodo analitico più che di giudizio e di valore, le diverse civiltà che sono compresenti in una data epoca. Fine dell'eurocentrismo, insomma. All'indomani della cosiddetta Grande Guerra poteva sembrare una facile constatazione, ma non così scontata. Il dilemma che pareva essersi imposto al governo di Atene, ad un certo punto della sua storia, era lo stesso che tormentava la grande potenza britannica ad inizio Novecento: coniugare libertà e impero.

Altra lezione appresa dallo studio dei classici è la considerazione di ogni civiltà "come un dramma", nel senso che dai greci si può apprendere il senso tragico della vita individuale e collettiva, dunque anche delle civiltà, contrassegnate tutte da una inevitabile finitezza. Non solo: si può imparare a riconoscere nella situazione di maggior successo di una civiltà il momento di massimo pericolo. Massima egemonia, massimo pericolo. Al pari dell'eroe tragico, la civiltà che si impone tramite l'impero pecca di *hybris* e l'ebbrezza acceca la lucidità dell'analisi delle élites imperiali, ponendo le premesse dell'autodistruzione. La *hybris* è una "pretesa smisurata", l'"incoscienza dei limiti", che ha nella guerra la sua espressione più eloquente. Nel momento in cui non ha più nemici fuori dai confini, Roma vede esplodere i conflitti al proprio interno. Come scrive Leonardi: "più vasto è l'impero romano, più lunghe sono le sue guerre civili". Una sorta di nemesi della vittoria, lezione che sempre la sapienza tragica ci ha tramandato. Senza dimenticare quanto sia evidente in Toynbee "il tentativo di interpretare la crisi romana tramite quella occidentale", e lo stesso dicasi per le vicende di Atene e Sparta, resta comunque valido e politicamente spendibile l'insegnamento di quella storia così remota: "l'impero è sempre una necessità tragica ed è l'ul-

timo stadio delle civiltà". Di più, aggiunge Leonardi: "come la guerra è l'idolo dell'uomo, l'impero è l'idolo della civiltà".

L'alternativa alla guerra e alla sua logica inevitabilmente (auto)distruttiva è la *lafederazione*. Questa la lezione che Tucidide ricavò dalla guerra del Peloponneso e che Toynbee recupera come proposta per il presente e l'immediato futuro del suo impero, che dopo la seconda guerra mondiale non è più quello britannico ma quello americano, sempre e comunque occidentale. Finito un bipolarismo infine comodo, solo il passaggio da una logica multipolare può frenare un "tramonto" comunque intrinseco alla civiltà che ha raggiunto la massima espansione, spaziale così come culturale. Si tratta di spezzare la logica che sta dietro l'idea classica della guerra come continuazione della politica con altri mezzi, codificata da Clausewitz non a caso ai tempi dell'effimero ma ambizioso impero napoleonico. Una logica che nasce dall'irrefrenabile desiderio di espansione ulteriore, a cui si può contrapporre solo l'idea di fermarsi per un pieno godimento dei frutti dello sviluppo raggiunto. Spesso prevale la paura che chi si ferma sia perduto. Dunque Toynbee aggiorna Tucidide introducendo spiegazioni tratte dalla "psicologia tragica": l'ebbrezza dello sviluppo contrapposta alla coscienza della finitezza. Gioventù contro maturità. Le civiltà non hanno mai saputo evitare "le seduzioni della gloria", questa è la morale della storia così come indagata da Toynbee. Ecco il nesso, sottolineato da Leonardi, fra tragedia e storia. La prima mostra quanto l'anima dell'uomo sia segnata dalla finitezza ma altrettanto incline per natura a concepire idee infinite. È quella stessa smisuratezza che alberga nelle passioni, da cui viene irretito e trascinato l'eroe tragico, molto più ordinario di quanto si pensi, comune nel destino ad ogni altro mortale. La guerra è "la somma tracotanza" per un essere umano che è sempre tentato dal rivelare la propria natura di "animale eccessivo". Da Aristotele a Tucidide allo pseudo Senofonte, tutta la grande sapienza greca e la storia della guerra del Peloponneso, che mette fine ad un periodo aureo per la civiltà greca, insegna come Atene e Sparta siano state dilaniate da passioni violente, finite fuori controllo. Cupidigia per l'una, invidia per l'altra. Con Eschilo, nell'Oresteia, si attribuisce la responsabilità della sventura all'uomo, non ad una presunta invidia degli dèi. Nel cuore dell'uomo albergano passioni divoranti. Le civiltà, per sineddoche, sono vittime della stessa psicologia tragica. Spiegare in base a quali criteri agisce la parte, ossia il singolo uomo, per comprendere la dinamica del tutto, ossia la civiltà. Questo il metodo che, secondo Leonardi, sta dietro la filosofia della storia che innerva l'opera di Toynbee.

E così si torna all'inizio di questa recensione che vuole essere anche l'occasione per una riflessione più ampia. La Gran Bretagna, come ben evidenzia Leonardi, "sembra aver tentato di combinare pro-

gresso nella tecnica e conservazione nell'educazione". Una formula, questa, che è stata adottata oltreoceano e ha contraddistinto le classi dirigenti dell'impero statunitense nel corso della seconda metà del Novecento. Esportazione relativamente facile, date le ascendenze anglosassoni del sistema americano sia sul piano culturale sia sul piano istituzionale. Il classicismo, su cui si incentrava la pedagogia britannica imperiale, contiene però un paradosso. Da un lato, "è il tentativo di attenersi a qualcosa di familiare in mezzo a potenti cambiamenti", dall'altro, "questo crea [...] il senso di estraniamento". Un paradosso fecondo, a ben vedere. Estraniarsi può essere la strategia cognitiva necessaria per acquisire un punto di vista elevato e affrancato dalle emozioni. E, d'altro canto, non è facilmente aggirabile quel bisogno di stabilità, di avere radici, che connota la natura umana. E, dunque, la lezione conclusiva che possiamo trarre dallo studio dell'opera di Toynbee, della sua genesi e delle sue finalità, non solo teoriche ma anche pratiche, è che una formazione classica e persino classicista aiuta non poco a forgiare una personalità adatta alle sfide della globalizzazione in corso, incessantemente mutevole e sempre imprevedibile nelle sue sfide. Una politica all'altezza della globalizzazione prende le mosse da Tucidide ed Eschilo, maestri di saggezza, ovvero di senso della misura. E al tempo stesso trova conferma la massima di Hannah Arendt, che ebbe modo di conoscere da esule il meglio del sistema universitario anglosassone, segnatamente quello americano: "La scuola deve essere conservatrice proprio per preservare ciò che di nuovo e rivoluzionario c'è in ogni bambino". Una rivoluzione che non sia apocalisse o palingenesi, ma evoluzione e innovazione nella preservazione di alcuni fondamentali.

Se c'è una cosa su cui tutti gli americani sono d'accordo di questi tempi è la necessità di riorientare il sistema scolastico del Paese in favore dell'insegnamento di competenze tecniche, specifiche. Dal presidente Obama in giù, esponenti del governo sconsigliano di iscriversi a corsi di laurea come storia dell'arte, visti alla stregua di lussi costosi nel mondo odierno. I repubblicani vogliono spingersi molto più in là e tagliare i fondi a queste materie. «È nell'interesse vitale del Paese avere un maggior numero di antropologi?», ha detto Rick Scott, il governatore della Florida. «Non credo».

Tuttavia, questo rigetto verso un apprendimento ad ampio raggio nasce da una lettura dei fatti fondamentalmente errata e in strada l'America su una via pericolosamente stretta verso il futuro. Se gli Stati Uniti sono leader mondiali per dinamismo economico, innovazione e spirito imprenditoriale il merito è proprio di quel genere di insegnamento di cui ci dovremmo sbarazzare. Un'istruzione generale di ampio respiro contribuisce a stimolare il pensiero critico e la creatività. Venire a contatto con tanti campi di studio diversi produce sinergie e fertilizzazioni incrociate. Sì, la scienza e la tecnologia sono componenti cruciali di questa istruzione, ma anche l'inglese e la filosofia. Steve Jobs, presentando una nuova edizione dell'iPad, spiegava che «è iscritta nel Dna della Apple la consapevolezza che la tecnologia da sola non basta, che è la tecnologia coniugata alle scienze umanistiche che produce il risultato che tanto ci entusiasma».

Per buona parte della loro storia, gli Stati Uniti sono stati gli unici a offrire un'istruzione a tutto tondo. Nel loro accurato studio intitolato *The Race Between Education and Technology*, i due professori di Harvard Claudia Goldin e Lawrence Katz fanno notare che nel XIX secolo Paesi come la Gran Bretagna, la Francia e la Germania istruivano solo una piccola percentuale della popolazione, con programmi di studio ristretti e concepiti per insegnare soltanto le competenze fondamentali per le rispettive professioni. L'America, invece, forniva un'istruzione generale di massa, perché le persone non erano radicate in località specifiche, con mestieri da tempo consolidati che rappresentavano gli unici sbocchi lavorativi per i giovani. E l'economia americana storicamente si è trasformata così in fretta che la natura del lavoro e i requisiti per il successo spesso non erano gli stessi da una generazione all'altra: la gente non voleva impri-

gionarsi in una corporazione professionale o imparare per tutta la vita un'unica competenza specifica.

Era appropriato in un'altra epoca, sostengono i «tecnologisti», ma nel mondo di oggi è pericoloso. Basta guardare i risultati dei ragazzi americani rispetto ai coetanei di altri Paesi. Il test internazionale più recente, realizzato nel 2012, ha visto gli Stati Uniti classificarsi ventisettesimi (sui 34 Stati membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) in matematica, ventesimi in scienza e diciassettesimi in lettura e comprensione di un testo. Facendo la media dei punteggi in queste tre materie, gli Stati Uniti si piazzano in ventunesima posizione, dietro a nazioni come la Repubblica Ceca, la Polonia, la Slovenia e l'Estonia.

Se vogliamo dirla tutta, però, gli Stati Uniti non hanno mai brillato particolarmente nei test scolastici internazionali, e questi test non sono indicatori affidabili del nostro successo in quanto nazione. Negli ultimi cinquant'anni, questo stesso Paese ha dominato il mondo della scienza, della tecnologia, della ricerca e dell'innovazione.

La stessa discrepanza si riscontra in altri due Paesi fortemente innovativi, Svezia e Israele. Ma la scarsa brillantezza nei test scolastici non è l'unica caratteristica che hanno in comune Svezia, Israele e Stati Uniti: sono tutte e tre economie flessibili; hanno una cultura del lavoro non gerarchica e basata sul merito; agiscono come Paesi giovani, con energia e dinamismo; sono società aperte, felici di accogliere le idee, i beni e i servizi del resto del mondo; e le persone hanno fiducia nei propri mezzi (una caratteristica misurabile).

Per quanto solida possa essere la sua competenza matematica e scientifica, un individuo dovrà comunque sapere come imparare, come pensare e anche come scrivere. Jeff Bezos, il fondatore di Amazon, insiste perché i suoi alti dirigenti scrivano promemoria, spesso anche di sei pagine stampate, e comincia le riunioni più importanti con un periodo di quiete, lungo a volte fino a trenta minuti, in cui ognuno legge mentalmente le «narrazioni» e prende appunti.

Le aziende spesso preferiscono una solida preparazione di base a una competenza qualificata ma ristretta. Andrew Bennett, consulente di management, ha condotto un sondaggio fra 100 capitani d'impresa e ha rilevato che 84 di loro dicono che preferiscono assumere persone dotate di intelligenza e passione anche se non hanno le competenze specifiche richieste dall'azienda.

Nel mondo dell'imprenditoria l'innovazione non è mai stata solo una questione di tecnologia. Prendete il caso di Facebook. Mark Zuckerberg era il classico studente di materie umanistiche che aveva anche una grande passione per l'informatica. Al liceo studiava greco antico e al college aveva scelto come prima materia psicologia. E le innovazioni apportate

da Facebook hanno moltissimo a che fare con la psicologia. Zuckerberg ha sottolineato spesso che prima della creazione di Facebook la maggior parte della gente celava la propria identità su internet: la Rete era una terra di anonimato. L'intuizione di Facebook fu che era possibile creare una cultura di identità reali dove la gente si metteva volontariamente a nudo con i propri amici, e che sarebbe stata una piattaforma rivoluzionaria. Ovviamente Zuckerberg ha una profonda conoscenza dei computer e usa programmatori bravissimi per tradurre in pratica le sue idee, ma Facebook, come ha detto lui stesso, è «psicologia e sociologia oltre che tecnologia». È il pensiero critico, in fin dei conti, il solo modo per proteggere i posti di lavoro americani. David Autor, l'economista del Mit che ha studiato a fondo l'impatto della tecnologia e della globalizzazione sul lavoro, scrive che «le mansioni umane che si sono rivelate più assoggettabili alla tecnologia sono quelle che seguono procedure esplicite e codificabili (come la moltiplicazione) dove i computer ormai sono enormemente più efficienti della manodopera umana quanto a velocità, qualità, accuratezza e risparmio. Le mansioni che si sono dimostrate più refrattarie all'automatizzazione sono quelle che richiedono flessibilità, capacità di giudizio e buon senso, le competenze che comprendiamo solo implicitamente, per esempio elaborare una teoria oppure organizzare un armadio». Nel 2013 due studiosi di Oxford hanno condotto uno studio accuratissimo sull'occupazione e sono giunti alla conclusione che i lavoratori, se vogliono evitare il rischio che le loro mansioni vengano informatizzate, devono acquisire capacità creative e sociali».

Un ultimo motivo per attribuire importanza all'istruzione umanistica sta nelle sue radici. Per gran parte della storia umana, l'istruzione è stata fondata sulle competenze. Cacciatori, agricoltori e guerrieri insegnavano ai loro giovani a cacciare, coltivare e combattere. Ma circa 2.500 anni fa tutto questo cambiò, e cambiò in Grecia, dove si cominciò a fare esperimenti con una nuova forma di governo, la democrazia. Questa innovazione nella forma di governo esigeva un'innovazione nell'insegnamento. Le competenze di base per il sostentamento non erano più sufficienti. I cittadini dovevano imparare anche a gestire le loro società e a essere autonomi. Lo fanno ancora oggi.



# Perché il sapere umanistico? Due

## tesi

GIOVANNI SALMERI  
24 SETTEMBRE 2015

Nel 2007, il titolo di un interessante libro di Anthony T. Kronman enunciava una diagnosi impietosa dello stato della formazione terziaria americana: *Il fine dell'istruzione. Perché i nostri Collegi e Università hanno rinunciato ad occuparsi del significato della vita*<sup>1</sup>. Le tesi fondamentali sono facili da riassumere. Kronman ritiene che differenti forze hanno profondamente modificato il volto dell'Università americana nell'ultimo secolo. La prima di queste forze è costituita dall'idea che l'Università non debba essere solo il luogo dell'insegnamento, ma anche della ricerca. La documentazione che egli porta, benché non esaustiva, è eloquente nel mostrare come solo sotto la prestigiosa influenza dell'Università tedesca, modellata secondo gli ideali di von Humboldt, quest'idea si è affermata anche negli Stati Uniti. La seconda è la tendenza alla specializzazione: laddove la preparazione offerta dagli antichi *colleges* era unitaria, da un certo punto in poi si offrono curricula distinti, progressivamente incanalati in una specializzazione sempre più spinta. La terza forza è quella costituita dall'idea del multiculturalismo, che ha aperto lo sguardo a mondi diversi dal proprio, considerati nel loro valore proprio: in questo caso, si tratta di un'influenza più recente, grosso modo iniziata a partire dagli anni '60.

Esposte in tal modo, le trasformazioni sembrano così connaturate alla cultura occidentale contemporanea e all'idea di istruzione che essa porta con sé da non poter essere ragionevolmente messe in dubbio. Invece, proprio questo fa Kronman, che in ognuno dei tre slittamenti, del resto sottilmente legati fra di loro, vede non soltanto uno dei motivi della trasformazione dell'istituzione universitaria, ma anche della sua profonda attuale crisi, ben visibile malgrado gli apparenti successi. Riguardo alla ricerca: essa, benché introduca nell'Università una delle più nobili aspirazioni dell'essere umano, quella all'esplorazione e alla scoperta, sposta anche l'accento dalla *verità* alla *novità*. Comunque essa possa poi articolarsi con il compito dell'insegnamento, sta di fatto che i docenti saranno sempre più valutati sulla base della loro capacità di far progredire il loro campo di studio, non

di trasmettere alle nuove generazioni un tesoro di conoscenze. Il *docente* universitario, insomma, rischia di essere tale sempre più solo *per accidens*. La tendenza verso la specializzazione è strettamente connessa all'accento sulla ricerca: scoprire cose nuove è possibile soltanto quando il campo di indagine viene ristretto a dimensioni sempre maneggiabili e dunque sempre minori. Evidentemente questa restrizione permette anche una maggiore profondità (o almeno illude su di essa), e tuttavia fatalmente fa smarrire sempre più il quadro complessivo: anche ammesso che esso venga in qualche modo pur sempre trasmesso alle nuove generazioni, l'orizzonte che queste ricevono è sempre più angusto. Confrontarsi con le grandi domande complessive diventa quasi, in questa prospettiva, una pretesa infantile. Secondo Kronman è evidente come queste due direzioni pongono la formazione umanistica in una posizione più difficile rispetto a quella scientifica. Il prestigio della prima dipende infatti proprio dalla capacità di *formare* umanamente le nuove generazioni a partire dalla tradizione e di educarle ad uno sguardo critico complessivo sulla realtà. L'ideale della ricerca e quello della specializzazione minano quindi la ragione stessa di esistere della formazione umanistica. Leggere l'*Odissea* può essere un'esperienza che, malgrado l'abissale distanza temporale e culturale, sollecita a ripensare la propria posizione nel mondo; spendere mesi per risolvere il problema di una variante testuale dell'*Odissea* decisamente no, e rischia anzi facilmente di squalificare coloro che vi si occupano. Tale impegno appare come futile di fronte all'opinione pubblica non perché sia «umanistico», ma semplicemente perché non ha più alcun legame riconoscibile con la questione della formazione umana, se non nella misura in cui occupa la mente e le forze con qualcosa di inoffensivo. Il filologo, in fin dei conti, corre il pericolo di apparire come colui che ha la discutibile fortuna di essere pagato per fare qualcosa di affine alla risoluzione delle parole crociate<sup>2</sup>. È a questo punto che secondo Kronman s'inserisce l'ideale del multiculturalismo: se l'istruzione umanistica non ha più grandi modelli da proporre, perché essi si sono sbriciolati sotto l'ideale della ricerca e della specializzazione, essa può recuperare prestigio agganciandosi ad uno dei problemi più forti nel mondo contemporaneo: l'incontro con nuove culture e la scoperta di campi culturali che in passato sono stati negletti. Si tratta insomma di rompere il predominio di un modello intellettuale che per secoli ha imposto alcuni riferimenti giudicati «classici» e aprirsi alle differenze e alla varietà. Ma questa nuova direzione, che pur astrattamente poteva essere moti-

<sup>1</sup> A.T. Kronman, *Education's End. Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, Yale University Press, New Haven e Londra, 2007.

<sup>2</sup> Qualche tempo fa mi è accaduto di leggere esattamente questa dichiarazione sulla penna di uno storico della filosofia: certo c'era una sana componente di autoironia, forse sullo sfondo anche la rivendicazione di un sapere "libero", ma anche esattamente l'evidenza del problema che stiamo introducendo.

vo di arricchimento, ha costituito per Kronman il definitivo affossamento dell'ideale della formazione umanistica. Per rendere attiva questa nuova direzione bisogna infatti rinunciare a qualsiasi giudizio sul valore delle diverse culture. Anzi, il criterio principale di scelta dei temi diventerà quello dell'equa presenza delle diverse culture (ciò che nelle Università americane vale anche nella selezione degli studenti): qualsiasi altra opzione sarà "scorretta". Diagnosi impietosa, dicevamo. Oppure ideale troppo ambizioso, di fronte al quale la descrizione della realtà non può che uscirne mortificata?

Mettiamo per ora tra parentesi la questione, e diamo uno sguardo a casa nostra. La situazione dell'Università europea, e in particolare italiana, è certamente diversa quanto al terzo punto: gli studi umanistici non hanno cercato in generale di rivalutarsi con un ricorso al "politically correct", il cui stesso nome è giunto già coperto da un velo di ridicolo e di arroganza: basti vedere come l'espressione «politicamente scorretto» venga praticamente sempre usata in senso laudativo. Gli stessi *gender studies*, che in gran parte hanno assorbito il precedente orientamento femminista, non sono usciti al di fuori di circoli tutto sommato limitati. La situazione non pare invece molto diversa quanto ai primi due: ricerca e specializzazione sono, nel vecchio mondo esattamente come nel nuovo, due imperativi a cui chi aspira a lavorare nell'Università non si può sottrarre. Una certa avversione alla specializzazione era sì ancora conosciuta nella generazione fino ad una ventina di anni fa attiva nell'Università, ma oggi appare semplicemente improponibile; di un baricentro convintamente spostato sull'insegnamento si è persa poi ogni memoria, giacché i casi in cui esso compare vengono sempre citati con (a seconda delle circostanze) commiserazione o disapprovazione o condanna. Tanto quanto nelle grandi Università americane, l'accademico deve insomma far ricerca e lavorare in un campo ben determinato<sup>3</sup>. Se l'analisi di Kronman ha una sua plausibilità, ciò significa anche che il sapere umanistico o ha elaborato diverse strategie per rivendicare una sua posizione nello spazio pubblico, oppure è rimasto in una sorta di limbo di incertezza. La situazione italiana pare a metà strada. Da una parte esso può continuare a rivendicare una sua dignità proprio nella misura in cui segue gli imperativi dell'Università in generale: ricerca e specializzazione. Dall'altra, come è stato evidente in recenti dibattiti e più in generale risulta

dal tono di molte discussioni pubbliche, è evidente il tentativo di elaborare i motivi per cui, indipendentemente dall'accademia, il sapere umanistico è degno di essere coltivato, se non addirittura indispensabile.

Uno degli esempi più notevoli di questa seconda tendenza, più interessante per i nostri scopi, si è avuto nell'*Appello per le scienze umane* firmato da Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia e Alberto Asor Rosa (l'anomala dizione "scienze umane" dev'essere però redazionale, giacché non compare mai nel testo)<sup>4</sup>. In esso l'idea fondamentale, sulla quale culmina il testo, è costituita dallo stretto legame tra sapere umanistico e coscienza civile. Il declino della coscienza politica italiana, argomentano gli autori, è in Italia strettamente legata all'emarginazione degli studi letterari, storici e filosofici. È in questi ultimi infatti che l'Italia ha il suo momento sorgivo, l'unica sua vera ragione di coesione: «La storia, la filosofia e la letteratura italiana esprimono, nella relazione drammatica tra origine e compimento, il principio stesso del politico – la precedenza del conflitto sull'ordine (Machiavelli), della crisi sullo sviluppo (Vico), della sconfitta sulla vittoria (Cuoco), del limite sul compimento (De Sanctis). Ma anche la dialettica tra potere e resistenza. Basta pensare al destino "politico" dei più grandi autori italiani – Dante e Machiavelli in esilio, Bruno bruciato, Campanella imprigionato, Gentile e Gramsci morti, ai lati opposti della stessa barricata, a difesa delle proprie idee, per riconoscere nel "politico" la chiave interpretativa della cultura italiana nel suo insieme».

È importante notare che secondo gli autori questa funzione sarebbe diversa e più specifica rispetto al generico legame tra studi umanistici e spirito critico (messo per esempio in luce da Martha Nussbaum) che pure ovviamente va riconosciuto. Qui è in gioco il proprio della nazione italiana. È per questo che un passo decisivo di tale abdicazione allo spirito civile viene visto dagli autori nell'affermarsi di sistemi di valutazione (quali quelli messi in opera dall'ANVUR) tributari di una mentalità radicalmente non umanistica: «Il riferimento dell'intero paradigma della valutazione è quello del *marketing* aziendale, appena filtrato dalla retorica del merito, naturalmente inteso come prestazione in vista di un utile». Più in generale, è esattamente una mentalità dominante economica che sta emarginando lo spazio per una cultura umanistica che in tale mentalità non può essere integrata. Ma ciò sta avvenendo appunto alle spese di qualcosa di più prezioso, e cioè la consisten-

<sup>3</sup> Una lettura a campione dei giudizi formulati in occasione delle recenti procedure dell'Abilitazione Scientifica Nazionale in realtà fanno venire qualche dubbio riguardo al secondo punto: paiono non rari i giudizi negativi formulati sulla base di un'esagerata specializzazione, il che perlomeno fa capire che essa non viene intesa come una «perfezione pura», della quale sarebbero impossibili eccessi e incompatibilità. In realtà però che il più delle volte tale giudizio negativo sembra implicare non tanto l'eccesso di approfondimento, ma la ripetitività: dopo un po', di un tema troppo delimitato non si possono più dire cose veramente nuove. Ma ovviamente non è da escludere che a volte si voglia proprio intendere il rischio derivante dalla specializzazione in sé, rischio del quale stiamo tentando di dire qualcosa.

<sup>4</sup> Il testo dell'appello, così come una raccolta pressoché completa degli interventi che si sono susseguiti nelle settimane seguenti, possono essere letti all'indirizzo <http://mondodomeni.org/associazione/cultura-umanistica.htm>.

za dell'Italia come nazione.

È evidente che l'*Appello* dice molte cose giuste e certamente gli va riconosciuto il merito di aver innescato un dibattito ricco e importante. Altre affermazioni sono parziali e discutibili: non vogliamo qui fare la cronistoria della discussione che ne è seguita, ma ci basti citare alcuni punti critici capitali. Da un punto di vista interno alle discipline umanistiche, ci si potrebbe anzitutto chiedere se questo legame tra letteratura, storia e filosofia da una parte e coscienza civile dall'altra non faccia riferimento ad un'epoca ormai passata, e non sia quindi scarsamente in grado di cogliere lo specifico attuale della cultura: senza nulla togliere all'importanza di una cultura storica, l'*Appello* rischierebbe così di suggerire un ripiegamento all'indietro in fin dei conti improduttivo, se non addirittura impossibile. Rispondere anticipatamente (come fanno gli autori) che la mancanza di conoscenza del passato pregiudica la costruzione del futuro rischia di peggiorare le cose, nella misura in cui dà per ovvio che la conoscenza umanistica si riferisca appunto ad oggetti passati: una tesi che potrebbe sì essere sostenuta (per esempio partendo dal ruolo della tradizione nei processi educativi), ma avrebbe bisogno di maggiore argomentazione, pena l'identificazione della cultura umanistica con una sorta di archeologia della civiltà: stimolante finché si voglia, ma pur sempre archeologia. La crisi della politica italiana è poi certo un fatto indubitabile: ma essa va posta nel contesto di una più generalizzata crisi delle istituzioni democratiche (se non addirittura dei fondamenti teorici della democrazia), presente in tutto il mondo, che potrebbe in fin dei conti avere poco a che fare con un regresso della cultura umanistica, perlomeno non in forma diretta. E così via. Ciò che appare però più indeterminato nell'impianto dell'*Appello* è paradossalmente lo stesso concetto di «sapere umanistico», che viene dato per ovvio, così come viene data per ovvia la sua alternativa, che in maniera abbastanza sfumata viene individuata in una costellazione di saperi tecnici, scientifici ed economici. Certo, richiedere ogni volta una *explicatio terminorum* è pedante e rischia il regresso all'infinito: ma non si annida qui uno dei punti più delicati della discussione?

In effetti, è difficile sottrarsi all'impressione (che probabilmente potrebbe essere documentata in maniera rigorosa) che l'attuale concetto di “studi umanistici” certamente risente di una tradizione antica, ma deve la sua determinazione decisiva al celebre articolo di Charles Percy Snow (più tardi sviluppato in un libro) che argomentò l'esistenza delle “due culture”, considerandole due campi in sé omogenei e nettamente distinti tra loro<sup>5</sup>. Ora, è bene rammentare che tale distinzione veniva sì considerata come un dato di fatto, ma sulla base di un giudizio

di valore. Le due culture sono distinte in base ai loro oggetti, ma anche secondo la loro corrispondenza con interessi reali. La nuova cultura scientifica riesce ad affrontare e in prospettiva a risolvere gli autentici problemi dell'umanità, a contribuire al suo bene. La cultura “tradizionale” invece (o “letteraria”: Snow non la chiama “umanistica”) è quella che si preoccupa di guardare al passato, senza essere capace in nulla di migliorare il presente: essa “vorrebbe che il futuro non esistesse”. In maniera solo apparentemente paradossale, ma in realtà con perfetta coerenza con le premesse, si dovrebbe concludere che per Snow è la nuova cultura, tecnico-scientifica, quella autenticamente *umanistica*. In essa soprattutto c'è in maniera preterintenzionale una grandezza morale che invece manca alla cultura tradizionale: «But the greatest enrichment the scientific culture could give us is – though it does not originate like that – a moral one. Among scientists, deep-natured men know, as starkly as any men have known, that the individual human condition is tragic; for all its triumphs and joys, the essence of its loneliness and the end death. But what they will not admit is that, because the individual condition is tragic, therefore the social condition must be tragic, too. Because a man must die, that is no excuse for his dying before his time and after a servile life. The impulse behind the scientists drives them to limit the area of tragedy, to take nothing as tragic that can conceivably lie within men's will».

È viceversa soltanto nella cultura tradizionale che la tragedia della vita viene considerata una scusa per posizioni socialmente regressive, fatalistiche e presuntuose. Viene anzi il sospetto che la letteratura in un certo senso guardi con simpatia proprio a quello spessore di sofferenza e dramma che costituisce uno dei serbatoi più sicuri della propria ispirazione. Tutto ciò, potremmo proseguire, è esattamente il contrario dell'umanesimo, o al massimo una sua contraffazione. Senza negare che le analisi di Snow implicino anche altri aspetti, questo ci pare quello più interessante. La cultura “tradizionale” non è semplicemente vecchia, vacua, ripetitiva, presuntuosa. Tutte queste caratteristiche non deporrebbero tanto contro di essa se non costituissero il terreno di coltura di una radicale incapacità ad affrontare il dolore dell'umanità. Se gli intellettuali «tradizionali» sono stati incapaci di comprendere ed apprezzare la rivoluzione industriale (questo è un tema che nel libro di Snow viene sviluppato con forza), ciò significa che hanno mancato il senso esattamente di quell'unica trasformazione che oggi permette ad una gran parte dell'umanità di essersi sottratta a quell'esistenza pesante, grigia, infelice che ha segnato fino a quel momento la sua storia. Il mondo *infelice* è essenzialmente quello non industrializzato. È vero che alla fine del

<sup>5</sup> L'articolo originario è Charles Percy Snow, «The Two Cultures», *The New Statesman*, 6 ott. 1956; il libro è *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge University Press, New York 1961.



suo libro Snow riconosce che il benessere può diffondersi solo grazie ad uomini preparati non solo scientificamente, ma anche *umanamente*: ma ancora una volta sostiene che l'atteggiamento necessario (differentissimo da quello nobile ma paternalistico del passato) è posseduto facilmente proprio dagli scienziati, che spontaneamente hanno una mentalità egualitaria e democratica<sup>6</sup>.

Rilette a distanza di tanto tempo, le analisi di Snow sono preziosissime per i nostri scopi per almeno due motivi. Il primo, evidente, è che mettono in primo piano le argomentazioni che hanno portato (e apparentemente portano ancora, ancorché implicitamente) a sostenere la superiorità della cultura tecnico-scientifica: essa contribuisce alla felicità degli esseri umani, a differenza di quella «tradizionale». Ora, se tra gli anni '50 e '60 del secolo scorso questa idea poteva essere sostenuta senza bisogno di troppe argomentazioni, oggi appare non solo ingenua, ma bizzarra. Malgrado il bombardamento pubblicitario e in parte anche mediatico, che vorrebbe indurre a credere che la felicità e la realizzazione personale siano dipendenti da successi scientifici e dunque tecnici, le indagini sociologiche mostrano al di là di ogni dubbio come lo scetticismo al riguardo sia altissimo. In questione non c'è il fatto che scienza e tecnica arriveranno a risultati sempre più avanzati e ammirevoli, oggi neppure prevedibili (quante volte nella storia sono stati dichiarati impossibili quegli esiti che solo dopo pochi anni sarebbero stati raggiunti?): il dubbio è sul fatto che questi abbiano *necessariamente* qualcosa a che vedere con l'esistenza degli uomini, con la loro felicità<sup>7</sup>. Una percezione di questo tipo non può essere affatto liquidata come un errore di giudizio popolare, che potrebbe essere eliminato da una migliore e più moderna formazione. Chi esprime questo scetticismo ha *sperimentato* sulla propria vita la non coincidenza del progresso tecnico-scientifico con la felicità. Ogni risultato scientifico, per contribuire alla felicità umana (e presumibilmente lo può) dev'essere collocato nell'orizzonte delle aspirazioni dell'uomo, delle sue gioie e sofferenze: e questo lavo-

ro di contestualizzazione è per definizione ciò che non può esercitare ciò che è da contestualizzare. Insomma: il discorso di Snow certamente ha una sua logica, ma si muove ancora in un contesto storico in cui la coincidenza tra progresso e benessere era così frequente, in cui il significato umano del discorso scientifico e tecnico era ancora così evidente (se non altro perché lasciava ancora intatta la maggior parte dei vissuti tradizionali della nascita, dell'amore, della morte), da non dover affatto considerare questi elementi come problematici. Se oggi si sostiene la superiorità della cultura tecnico-scientifica, si rischia dunque di dare per ovvie esattamente alcune relazioni che oggi, per farla breve, vengono viste come fragilissime e problematiche.

Il testo di Snow è tuttavia prezioso anche per un secondo motivo. Abbiamo prima sottolineato che nel suo testo non viene mai usato l'aggettivo «umanistico» per qualificare la cultura alternativa a quella tecnico-scientifica, chiamata invece genericamente «tradizionale». In effetti, ad onore di Snow bisogna riconoscere che è ben difficile trovare un termine che in maniera soddisfacente includa un insieme differentissimo di saperi e tradizioni che sono accomunati da un solo elemento negativo: non essere figli di quegli elementi di novità immessi nella storia occidentale dalla scienza galileiana. Nel contesto del discorso di Snow questa generalizzazione è perfettamente lecita: si tratta infatti di spiegare perché la cultura tecnico-scientifica, *a differenza di tutte le altre*, sia in grado di apportare decisivi benefici all'umanità. Al di fuori di questo contesto la generalizzazione è invece difficilmente utilizzabile e rischia di essere fuorviante. Insomma, parlare di una «cultura umanistica» come distinta da quella scientifica significa commettere al tempo stesso due errori: negare alla cultura scientifica la sua dimensione umanistica, e in più costringere tradizioni differentissime in un contenitore unico che rischia di privare ogni componente esattamente delle *sue* ragioni di essere. Che cosa resta delle ragioni dell'arte, della letteratura, della filosofia, della storia, una volta che si voglia parlare so-

<sup>6</sup> Quest'ultima affermazione può parere un vanto presuntuoso, ma in realtà è connessa ad uno degli elementi capitali della nascita della scienza moderna: l'abbandono del principio di autorità. Ovviamente sarebbe facile replicare a Snow che da parecchi secoli tale principio era stato programmaticamente abbandonato in Occidente da tutti i campi del sapere eccettuato per definizione quello teologico, in cui si tratta di argomentare a partire dalla parola di Dio, considerata in sé alla stregua di un *corpus* di assiomi. Anche quest'esclusione del resto è sfumata e problematica, per motivi che sono ben noti a chiunque conosca la storia della teologia cristiana, e comunque *non* riguarda i rapporti tra singoli ricercatori di teologia. Il problema sottostante è se davvero sia facile delimitare sulla base di queste o simili caratteristiche i diversi campi del sapere, punto sul quale torneremo tra poco.

<sup>7</sup> Dall'indagine "Gli italiani e la scienza. Primo rapporto su scienza, tecnologia e opinione pubblica in Italia", effettuato nel 2008 da Observa - Osservatorio scienza e società, le persone convinte che «La scienza e la tecnologia possono risolvere ogni problema» erano il 35,2%, dall'altra parte quelle convinte che «La scienza e la tecnologia minacciano i nostri valori» erano il 39% e quelle che affermavano «Nella mia vita di tutti i giorni la scienza non ha alcuna importanza» erano il 25,6%. I risultati sono notevoli considerando che, a dar retta al trionfalismo di molta pubblicistica, i numeri dovrebbe essere rispettivamente 100%, 0% e 0%. Ciò contrasta in maniera caratteristica con il vasto consenso sul fatto che la scienza in sé porti vantaggi materiali ed economici («Senza investimenti in ricerca, un paese è condannato al declino» 81,1%, «La scienza e la tecnologia rendono la nostra vita più sana e più sicura» 72,8). In ogni caso è solo il 60,2% a ritenere che «I benefici della scienza sono maggiori dei possibili effetti negativi», a prima vista esattamente complementari rispetto a coloro che ritengono scienza e tecnologia un rischio per i «nostri valori». Ma l'entità di questi ultimi a solo un anno di distanza, nel 2009, è passato addirittura al 46%. Tutti questi dati sono reperibili nel sito <http://www.observa.it> e sono stati pubblicati nell'Annuario scienza e società, il Mulino, Bologna 2008 e 2009. Interessante, ma per i nostri scopi collaterale, è poi il crescere dello scetticismo di fronte alla commistione di interessi economici e politici nella ricerca scientifica.

lo di ciò che esse hanno in comune a differenza della scienza naturale? Probabilmente nulla. Il fatto che le prime vengono ritenute “riguardare l’uomo”, e la seconda no, è esattamente parte del problema (e del fraintendimento), non certo la sua soluzione<sup>8</sup>. Il fatto che, parecchi anni dopo l’opera di Snow, si sia voluto rivendicare il carattere proprio delle scienze economiche e sociali come costituenti di una “terza cultura” è la spia evidente di un difetto che è molto più ampio e serio. Dove dovremmo per esempio collocare la matematica, la scienza più antica e “tradizionale” che esista? E la logica, fondata da Aristotele? e l’informatica, che per l’essenziale è una filiazione di quest’ultima?

Questo punto merita una precisazione. La scienza che ha in mente Snow ha un carattere profondamente umanistico, abbiamo detto, e su questo si deve concordare. Ma ciò è vero in un senso ancor più profondo di quello che egli sostiene. La scienza è “umanistica” non solo perché può contribuire al bene degli uomini, o perché incoraggia attitudini democratiche. La scienza è “umanistica” perché è nata in un contesto di strettissimi legami con il resto della cultura e perché fin dall’inizio si è alimentata da preoccupazioni tipicamente umane. Non è questo il luogo per ripercorrere la storia della cosiddetta “rivoluzione scientifica”, nella quale vi furono sì elementi di rottura, ma inestricabilmente connessi non soltanto a tradizioni di studio ereditate dall’antichità (una per tutte, evidentissima: la matematica), ma anche ad una sensibilità culturale generale che rendeva possibile interrogarsi sulle leggi della natura, che induceva un atteggiamento non soltanto contemplativo ma anche creativo nei confronti del mondo circostante, che connetteva spontaneamente il sapere e il trasformare ad esigenze umane. Accettare senza precisazioni, in teoria o in pratica, la dicotomia teorizzata da Snow significa dunque anche misconoscere questo contesto. Non si può forse supporre che gran parte della crisi di significato oggi attraversata dalla scienza e dalla tecnica sia figlia di questa indebita divisione?<sup>9</sup>

La prima tesi che intendiamo sostenere è in conclusione molto semplice: si può ragionare sull’unità del sapere umano, si può ragionare sulla peculiarità dei diversi campi: entrambi i discorsi sono leciti e in molte maniere interconnessi. Ciò che in-

vece è scarsamente fondato e rischioso è ragionare su due campi del sapere, o anche tentare una difesa collettiva dei saperi “umanistici”. È questo in fondo il limite metodologico maggiore che percepiamo nell’appello prima citato, che certamente mette in evidenza fattori tipici e importanti nella tradizione culturale italiana, ma rischia anche non soltanto di ignorare (cosa in sé lecita), ma di pregiudicare una discussione più radicale dei problemi che si devono affrontare. Le simmetriche denunce sulla sottostima degli studi umanistici, e sulla sottostima degli studi scientifici, rimarranno bloccati in un inutile gioco delle parti finché non sarà condivisa la coscienza che si tratta di due facce della stessa medaglia, che la lotta per la cultura è unica per tutti, ed è umanistica per tutti. Il sapere «umanistico» non potrà mai vincere a spese del sapere scientifico.

A questo punto possiamo fare un ultimo passo indietro, e riprendere i problemi sollevati da Anthony T. Kronman là dove li avevamo lasciati. Certamente le riserve sulla distinzione di una “cultura umanistica” valgono anche in quel caso. Le analisi sull’evoluzione del sistema accademico (almeno americano) sono fondate, e certamente esistono differenze di sviluppo tra discipline tecnico-scientifiche e “tutte le altre” (quelle che a rischio di fraintendimento vengono chiamate “umanistiche”). Ma anche qui dobbiamo dire che i problemi sollevati riguardano nella loro natura più profonda la cultura in quanto tale. Se il duplice ideale della ricerca e della specializzazione, con tutti i suoi innegabili meriti, ha avuto ripercussioni negative, ciò è accaduto non solo nei confronti di letteratura, arte, storia e filosofia, ma anche nei confronti di scienza e tecnica. È solo per questo che l’ideale della specializzazione può essere messo alla berlina negli ambienti scientifici come un «knowing more and more about less and less until eventually you know everything there is to know about nothing

---

<sup>8</sup> Forse non c’è neppure bisogno di osservare quanto questa risposta, oltre a misconoscere una rete fittissima di rapporti (che la medicina sia per esempio un’autentica scienza dell’uomo era rivendicato già nella scuola di Ippocrate!), crea lo spazio per quegli ulteriori fraintendimenti che consentono di immaginare che problemi tradizionalmente “umani” siano oggi tradotti o traducibili in problemi «scientifici».

<sup>9</sup> La filosofia del Novecento ha conosciuto bene questi problemi, ma in buona parte perché vi è incorsa, non perché sia riuscita a smascherarli. Accusare la «tecnica» di essere il grande pericolo per l’umanità dell’uomo, quasi una sorta di Moloch sul cui altare vengono sacrificati i beni più preziosi e intimi, può avere un senso accettabile, ma il più delle volte è l’unione di un’affermazione banale (ovviamente i mezzi non sono fini) con una profondamente sbagliata: i problemi non nascono perché la tecnica abbandoni l’uomo, ma viceversa perché l’uomo oggi abbandona la tecnica, non sforzandosi più di effettuare quella contestualizzazione di significati che, come giustamente voleva Snow, la rende portatrice di benessere e in ultima analisi di umanità: esattamente il ruolo che essa ha giocato lungo decine di migliaia di anni di storia del genere umano. Sostenere il contrario significa offrire pretesti alla caricatura di un sapere “tradizionale” regressivo, aristocratico e amante di sofferenza e miseria.

at all»<sup>10</sup>. I problemi sono più evidenti nel primo caso, ma non mancano dunque affatto nel secondo. È dunque verissimo che l'evidenza dell'inutilità di certi saperi ridotti a brandelli di somma erudizione ha indotto a strategie di difesa (a giudizio di Kronman maldestre): ma laddove queste non sono state cercate il prezzo da pagare è stata comunque una profonda crisi. Ora, la questione è proprio qui: crisi di che cosa?

Letto per così dire all'inverso, il saggio di Kronman dà una risposta: la crisi riguarda il carattere *educativo*. L'educazione (che la si intenda nel senso della latina *educatio* o dell'anglosassone *education*) si alimenta solo sulla base di un ideale della verità e della totalità: ovviamente non come oggetti precostituiti, ma piuttosto come aspirazione, ricerca, parziale raggiungimento da sottoporre a verifiche e confutazioni (alla maniera platonica o popperiana poco importa). Una volta che la prima viene sostituita con la novità, e la totalità viene accantonata come una prospettiva non solo irraggiungibile (il che è ovvio), ma inutile, è difficile immaginare come possa avvenire ancora qualcosa che sia educazione. Il fatto è che solo la verità suscita passione, e solo la totalità permette di sentirsi parte di ciò che viene studiato, ricercato, confermato, confutato: *de re tua agitur!* E se fosse appunto questo a cui confusamente si allude quando si intende difendere l'importanza del sapere umanistico?

Se si dovesse tracciare a grandi linee il principale motivo di crisi dell'Università, difficilmente si potrebbe addurre in effetti un regresso delle "discipline tradizionali", perlomeno non in generale. Se così appare, è perché esse prima di altre subiscono gli effetti di una crisi generale della cultura e della fiducia nel suo carattere educativo. I sintomi sono evidenti: basti vedere per esempio come, malgrado occasionali proteste, l'attuale sistema di valutazione introdotto in Italia non sia riuscito ancora in nessun modo apprezzabile a tener conto della qualità dell'insegnamento. Ciò in un certo senso non meraviglia: se la valutazione viene pensata ad immagine del "controllo di qualità" di una fabbrica, gli studenti non sono oggetti che possono essere valutati come fossero dei prodotti finiti. Lo sono invece (almeno illusoriamente) articoli, libri, brevetti e simili. Il problema ovviamente non è solo italiano: nel giugno del 2013 il

gruppo per la "Modernizzazione dell'Istruzione Superiore" stabilito sotto la presidenza di Mary McAleese dalla Commissione europea presentò su questo tema un rapporto allarmante e molto istruttivo<sup>11</sup>. Il punto di partenza è la constatazione che l'Università europea sta dimenticando di essere un'istituzione fatta per l'insegnamento. La bontà di esso viene pochissimo valorizzata e incoraggiata, le procedure di arruolamento e di progressione di carriera di fatto ignorano le capacità didattiche, non vi è praticamente nessuna iniziativa per condividere e migliorare le esperienze di insegnamento. Il fatto che tali diagnosi provengano da un'istituzione europea e siano rivolte all'intero mondo universitario europeo perlomeno libera coloro che le ripetono dal solito sospetto di non volere una "modernizzazione": questo è anzi proprio l'intento dichiarato degli estensori del rapporto, che pure non hanno timore ad evocare perfino le «scuole monastiche del sesto secolo» come motivo di ispirazione. Si potrebbe semmai obiettare che la scuola, dove pure il quadro normativo è molto diverso, soffre oggi di problemi analoghi, ma questo non cambierebbe il problema, semmai lo renderebbe più acuto: l'educazione è in crisi per molti motivi diversi e pervasivi, tipico dell'Università è il fatto che questa crisi viene mostrata in maniera più aperta tramite una sostanziale resa (appena mascherata dalla retorica commerciale in cui lo «studente», anziché coautore di un'avventura, diventa il "cliente" che ha diritto a certi servizi).

Preoccupazioni di questo tipo fanno parte di un'attitudine "tradizionale" alla cultura? Certamente, ma è esattamente l'atteggiamento che ha permesso la nascita anche della scienza e delle tecniche moderne. Ogni sistema di saperi può nascere solo in un contesto dove i rapporti umani significativi possono far comprendere quale ne sia il senso: in altre parole il perché, lo scopo, la collocazione nell'ambito della propria esistenza. Non è un semplice accidente arcaizzante, di fronte alle possibilità dei mezzi moderni, il fatto che scuola e Università continuano ad avere come elemento essenziale l'incontro umano: tra docenti e studenti, tra studenti tra di loro, tra docenti tra di loro. È all'interno di quest'incontro che anche la ricerca più solitaria ritrova continuamente il

---

<sup>10</sup> Non sono riuscito ad individuare il primo autore di questa brillante *boutade*, che si trova spesso in molte variazioni. Cogliamolo piuttosto l'occasione per citare un articolo di Edmund S. Phelps ("Teaching Economic Dynamism", *Project Syndicate*, 2 sett. 2014, <http://www.projectsyndicate.org/commentary/edmund-s-phelps-argues-that-restoring-humanities-education-is-the-key-to-building-innovative-economies>), che sintetizzando alcune idee da lui già elaborate, cita proprio la specializzazione (*narrow skills*) come uno dei maggiori responsabili dell'attuale ristagno economico: dopo aver notato che lo sviluppo richiede essenzialmente un'attitudine mentale, così prosegue: «A necessary first step is to restore the humanities in high school and university curricula. Exposure to literature, philosophy, and history will inspire young people to seek a life of richness – one that includes making creative, innovative contributions to society. Indeed, studying the "canon" will do more than provide young people with a set of narrow skills; it will shape their perceptions, ambitions, and capabilities in new and invigorating ways». Ciò ovviamente non equivale a dire che la cultura "umanistica" è un buon investimento monetario (il che peraltro è vero): significa solo osservare che non esiste attività umana che possa essere messa in moto senza la coscienza del suo perché e l'entusiasmo per i possibili risultati.

<sup>11</sup> Il rapporto può essere letto all'indirizzo [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf).

suo senso<sup>12</sup>. E in questa linea è anche la seconda tesi che proponiamo: ciò che spesso viene percepito come una crisi del sapere umanistico in realtà si identifica con, o almeno è strettamente connessa a, una grande crisi dei processi educativi. Se ancora vogliamo mantenere un senso al termine “umanesimo”, probabilmente il più utile è quello che in esso vede il fatto che gli esseri umani sono portati all’umanità (in senso naturale e in senso culturale) solo da altri esseri umani: con la vicinanza, con gli affetti, con la parola. È in questo contesto che anche nasce e fiorisce il sapere. Se oggi alcune discipline più di altre sono in grado di ricordarlo, ben venga: ma rammentarlo significa porre le condizioni perché fioriscano allo stesso modo anche scienze e tecniche, e perché non avvenga che ci si debba fermare per chiedersi il perché, e ci si accorga di non avere una risposta: che è tra l’altro la condizione in cui ogni manipolazione diventa possibile.

---

<sup>12</sup> È degno di nota il grande successo riscosso una decina di anni fa da Ken Bain, *What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2004. Si tratta di un’indagine senza pretese di oggettività statistica, ma seria e sistematica, su quali siano le caratteristiche che fanno di un insegnante un “eccezionale insegnante” agli occhi dei suoi studenti. Una sua lettura è istruttiva non solo per i risultati raccolti (che comunque fortunatamente non assomigliano affatto ad un prontuario), ma anche per il presupposto della ricerca: che cosa sia un bravo insegnante, di cui ci si ricorda per tutta la vita, non dipende da nient’altro che dalla percezione umana dello studente: qualcosa che dovrebbe essere ovvio ma che rischia facilmente di essere dimenticato quando ci si pone alla ricerca contraddittoria di un criterio di valutazione umana che sia indipendente da variabili umane. Paragonabile da questo punto di vista il recente successo di Massimo Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.