

Le *Humanities* e il futuro della memoria culturale

Una crisi ricorrente

Interevenendo nel dibattito sulla crisi degli studi classici, Mary Beard ha recentemente ricordato che la paura di veder scomparire il latino e il greco dall'istruzione superiore in Inghilterra data almeno dal 1902¹. Siccome da allora le lingue classiche hanno goduto di una discreta salute nelle università anglosassoni, la sua conclusione è che non bisognerebbe prendere troppo sul serio questo tipo di allarme. È vero, lamentele del genere si sono succedute per tutto il secolo scorso: e se ne possono trovare di analoghe anche in quello precedente. Ma bisogna fare attenzione anche ai contesti in cui queste *doléances* si collocavano. Nel caso specifico, le principali università inglesi, Oxford, Cambridge e Londra, avevano introdotto corsi di letteratura inglese a livello universitario solo pochi anni prima dell'inizio del secolo XX². Da qui nasceva fra i classicisti la preoccupazione di vedere l'insegnamento delle lingue antiche spodestato dalla posizione di incontrastato dominio che occupava nel curriculum umanistico, che ne faceva il vero perno della formazione linguistica e letteraria *tout court*. Si trattava perciò di un sensato smarrimento di fronte a una cospicua ridefinizione del campo disciplinare: solo che una fondata preoccupazione assumeva i toni decisamente sproporzionati di un lamento apocalittico.

Ci troviamo oggi in una situazione di analogo disagio, che con ogni probabilità non comporterà nemmeno stavolta la scomparsa delle nostre discipline (sicuramente non la scomparsa del latino) ma semmai un loro ridimensionamento. Nel frattempo, però, le riflessioni più o meno lamentose sull'argomento si sono moltiplicate fino a creare un vero e proprio genere letterario, di cui anche queste pagine rischiano di costituire un ulteriore esempio. Come sempre, sarebbe meglio non gridare troppo spesso "al lupo!" Come sempre, è importante guardare in faccia la realtà. È quello che vorrei fare qui. La cosa può non essere rassicurante. Pazienza.

Perdita di autorità

L'allarme con cui anche oggi questi temi vengono dibattuti in tutto il mondo occidentale non riguarda più soltanto il ridimensionamento o la scomparsa dei classici greci e latini, quanto un insieme complesso di cambiamenti, che toccano l'intero comparto delle *Humanities*³. Il fatto che al centro di questo allarme continui a occupare un posto di rilievo la preoccupazione per il destino degli studi classici non è certo casuale. Anche a costo di ripetere cose stranote, è sempre bene ricordare che il concetto stesso di *Humanismus*, nato all'inizio dell'Ottocento, è un complesso culturale funzionale al progetto da cui è nato il sistema scolastico e universitario tedesco. Tanto il termine *Humanities* quanto il comparto di scienze che esso individua, traggono il loro senso ancora oggi, pur dopo infinite variazioni, dalle coordinate di questo complesso ideologico. *Humanismus*, *Humanities*, "Umanesimo" sono termini moderni che nascono da una grande opera di mitologizzazione. Guardando al modello pedagogico quattrocentesco, che metteva alla base della cultura il patrimonio dei classici greci e latini, l'Ottocento tedesco ha rimodulato una categoria antica (quella degli *studia humanitatis*)⁴, secondo la prospettiva che sarebbe stata assunta come perno della sua idea di scuola e di università; e che poi sarebbe diventata il paradigma accademico a cui siamo ancora connessi da una tradizione ininterrotta. Così la rivalutazione quattrocentesca delle *humanae litterae*, che il Medioevo aveva considerato gerarchicamente subordinate alle *divinae*

¹ Beard 2012.

² Cfr. Lawrie 2012.

³ Peraltro, come notava Said 2007, p. 59, anche il timore che l'intero comparto delle scienze umane fosse prossimo alla fine era piuttosto diffuso già in epoca vittoriana.

⁴ Cfr. ad es. Cic., *Pro Murena* 61: *Et quoniam non est nobis haec oratio habenda aut in imperita multitudine aut in aliquo conventu agrestium, audacius paulo de studiis humanitatis quae et mihi et vobis nota et iucunda sunt disputabo*. Nel Quattrocento l'espressione *studia humanitatis* indicava semplicemente un *curriculum* di studi, che aveva alla base l'insegnamento della grammatica e della retorica, praticato principalmente sui testi esemplari della letteratura latina.

litterae della cultura religiosa, è stata riletta, in termini assai più astratti, come una “rinascita” della concezione di *humanitas* formulata a partire dai testi di Cicerone. Ma, come dicevo, tutto questo è solo una costruzione mitologica, che serviva a giustificare il progetto pedagogico ottocentesco sulla base di una continuità ideale col passato “umanistico”, a sua volta presentato come direttamente ispirato dall’ideologia ciceroniana degli *studia humanitatis*. Come è stato mostrato ormai da molti contributi, si tratta di una costruzione che prospetta una continuità fra mondo antico e mondo contemporaneo piuttosto problematica dal punto di vista squisitamente storico⁵. Quel che conta, ai fini del nostro discorso, è solo il fatto che le *Humanities* sono un prodotto della cultura ottocentesca, e hanno al centro della loro costruzione ideologica i classici greci e latini. Questo è appunto il motivo per cui gli studiosi forse più direttamente interessati alla revisione dell’intero comparto delle *Humanities* continuano ad essere i classicisti.

Il grande ambito disciplinare delle “scienze umane” è stato per quasi due secoli al centro della formazione di intere classi dominanti, e ha goduto di un’ autorità indiscussa. Questa posizione di assoluto prestigio è attualmente oggetto di molte critiche, che per altro non sono nemmeno particolarmente nuove. Ad esempio, uno dei temi che viene oggi più spesso indicato come il vero nodo del rapporto problematico fra impianto disciplinare della cultura umanistica e società è il nesso fra formazione e occupazione: le discipline umanistiche meriterebbero di essere ridimensionate, se non marginalizzate, perché non sono collegate organicamente a precisi sbocchi professionali di riconosciuta utilità sociale. Si tratta in realtà di un’ obiezione vecchia, che attraversa il dibattito sulle nostre discipline già nel corso dell’Ottocento e del Novecento. È inutile ripercorrere qui le tappe di questa discussione ricorrente: il punto che conta è che fino a qualche decennio fa il progetto pedagogico “umanistico”, con la sua valutazione della *Bildung* come valore in sé, gerarchicamente sovraordinato rispetto alle esigenze spicciole della formazione professionale, aveva avuto la meglio sull’obiezione. Cioè a dire: in passato la cultura “umanistica” e il suo mito vincevano la battaglia sul “campo” pedagogico. Da qui gli intellettuali traevano l’autorevolezza di cui oggi lamentano la mancanza.

Ora che i rapporti di forza fra le parti in campo sono cambiati, i rappresentanti del mondo umanistico non possono far più leva sul loro prestigio per affermare principi astratti come quelli che in passato sono stati proposti a difesa delle *Humanities*: senza lo scudo dell’ autorità indiscussa, oggi gli “umanisti” sono chiamati a giustificare la propria posizione, e i loro argomenti non risultano, purtroppo, molto convincenti⁶. Sentendosi in pericolo, provano allora ad attribuire la responsabilità del nuovo ordine di cose a principi astratti e malefici. Di conseguenza, un tema come quello della professionalizzazione, che ha sempre attraversato il dibattito sull’utilità sociale degli studi umanistici, ha preso una nuova forma. Secondo questa recente *narrative*, gli studi umanistici, stretti nella morsa della logica economica e mercantile imperante, che pretenderebbe di subordinarli alla propria pretesa di ricevere adeguate masse di forza lavoro dalle agenzie formative, rischierebbero di essere soffocati da forze oscure, che mirano a cancellare le cose che rendono la vita degna di essere vissuta. A questo punto si può scegliere in un vasto repertorio tematico per indicare ciò che sarebbe destinato ad andare perduto: la bellezza, la letteratura, la democrazia, i diritti umani, la comprensione dell’altro e via dicendo. Ma si tratta di argomenti difensivi piuttosto deboli, che fanno leva sul tentativo di colpevolizzare un avversario di cui non si individuano nemmeno bene i lineamenti.

Il problema è in realtà molto banale, e lo aveva egregiamente sintetizzato James O’ Donnell quindici anni fa: “we’re not an industry a reasonable person would invest money in by any conventional criterion”⁷. Non potendo più partire da una posizione di autorità, che rendeva superfluo argomentare le proprie ragioni, le *Humanities* e i loro rappresentanti devono oggi scendere su nuovo terreno di combattimento, in una posizione di evidente debolezza. Bisogna

⁵ Campana 1946, Kristeller 1965, pp. 6-16 e 142-146, Giustiniani 1985 (pp. 171-174 in part.), Stroh 2008, Romano (in corso di stampa).

⁶ Armstrong 2011.

⁷ O’ Donnell 1998, p. 168.

cercare di convincere chi i denari li possiede a investire nel nostro campo secondo un criterio che *non sia* “conventional”. Bisogna combattere per affermare le proprie ragioni, non pretendere che esse vengano accolte perché sono “evidentemente” giuste⁸.

Bisogna quindi fare molta attenzione agli argomenti che si usano, e cercare di comprendere bene la nuova realtà in cui i nostri studi sono venuti a trovarsi. Purtroppo, però, nei discorsi dedicati allo statuto attuale delle scienze umane si tende a creare una certa confusione fra piani diversi che andrebbero tenuti separati. Bisogna infatti tenere presente che la crisi generale delle istituzioni culturali e quella specifica delle *Humanities* (sia nel loro complesso che nell’articolazione delle loro discipline particolari) sono due cose diverse, anche se ovviamente la seconda si colloca all’interno della prima.

Le istituzioni culturali

Cominciamo dunque dal piano più generale: la condizione odierna delle istituzioni culturali, e in primo luogo di quelle formative. Vorrei provare a sintetizzare il mio modo di vedere quanto sta succedendo con un’immagine. Quello che sta cambiando radicalmente è il sistema delle “porte” di accesso alla “cittadella del sapere”. Le istituzioni che stavano a guardia di queste porte erano sostanzialmente tre⁹:

1. le istituzioni che controllano la formazione (scuola, università etc.),
2. le istituzioni che controllano la fonte della produzione della conoscenza (editoria, giornali, TV, radio etc.),
3. le istituzioni che controllano l’archiviazione della conoscenza (biblioteche, archivi etc.).

Queste istituzioni oggi vengono spesso accusate di inefficienza; talvolta vengono smantellate; ma più in generale vengono snobbate come residui di un passato ormai superato. La circolazione dei contenuti culturali, cioè, non avviene più passando attraverso questi varchi; segue vie nuove, spesso decisamente più informali e sbrigative. Le funzioni stesse a cui tali istituzioni erano preposte oggi vengono spesso svolte altrove e con altri mezzi. Paradossalmente, noi che difendiamo i capisaldi dell’universo culturale tradizionale è come se difendessimo con metodi medievali la nostra cittadella: le mura, il filtraggio via terra degli accessi, il ponte levatoio. Ma la guerra viene ormai portata dall’alto: dentro la nostra cittadella hanno paracadutato di tutto, e non sempre gli infiltrati sono dei nemici.

A scardinare il sistema tradizionale degli accessi al sapere sono stati vari fattori, due dei quali mi sembrano oggi particolarmente aggressivi: l’aumento delle persone che premono alle porte della cittadella (diventata così un’istituzione di massa, con nicchie speciali per le *élites*) e Internet. Da un lato siamo di più e abbiamo più fretta, dall’altro Internet concede accessi immediati a conoscenze che prima erano raggiungibili solo attraverso complicati processi di avvicinamento. Ad esempio, per insegnare a un bambino a informarsi su qualcosa la scuola forniva gradatamente tutte le abilità necessarie per leggere e scrivere (soglia di accesso minimale alla cultura scritta), per consultare strumenti generali (enciclopedie etc., accessibili in biblioteca o, per i più fortunati, a casa), per avviarsi in maniera sempre più analitica alle nozioni specialistiche necessarie per addentrarsi nelle conoscenze di un dato ambito. Pur essendo formalmente dedicata a questo progetto, la scuola ha sempre costituito anche la cornice all’interno della quale i bambini e poi gli

⁸ Tra parentesi, tutto questo chiacchierare e scrivere fra “umanisti” a proposito della crisi delle *Humanities* è un’operazione di autoconsolazione la cui sostanziale inutilità, dal punto di vista pratico, dovrebbe risultare evidente, se solo si guardasse con un minimo di realismo alla situazione storica in cui ci troviamo. Cfr. le sensatissime obiezioni che Seabright 2012 muove al modo di argomentare di uno specialista di questi temi come Stefan Collini.

⁹ Ovviamente bisognerebbe includere nel quadro anche la famiglia, ma questo sposterebbe l’asse del discorso che mi interessa. Il tema complessivo del contesto formativo è del resto stato già trattato in modo molto convincente da Giunta 2008 (cap. I par. 5, “La crisi delle agenzie educative tradizionali”).

adolescenti e gli adulti dovevano fare il loro tirocinio di vita sociale, imparando regole di comportamento e di convivenza, praticando le prime forme di gerarchia sociale, esercitando le proprie attività competitive.

Insomma, scuola e università avviavano all'acquisizione della conoscenza e delle competenze sociali su tre diversi fronti:

1. *fornendo direttamente* informazioni in alcuni settori-cardine, che costituiscono tuttora il tronco attorno al quale si sviluppa l'insieme della cultura di un individuo e di tutta la comunità di cui questi fa parte;
2. *creando le abilità indispensabili* per acquisire e gestire in modo via via sempre più autonomo sia le conoscenze curricolari sia quelle più avanzate;
3. *svolgendo una funzione di formazione sociale* di avvio alla vita comunitaria nelle sue più complesse articolazioni.

Molte di queste funzioni oggi si potrebbero, almeno in teoria, svolgere in modo più veloce, più mirato e più economico sfruttando il canale informatico, che fornisce ormai interi corsi più o meno interattivi (che si possono anche ripetere a volontà, secondo delle proprie esigenze), strumenti di autoistruzione e giganteschi database che, maneggiati con l'opportuna cautela, offrono istantaneamente una quantità di informazioni di ricchezza nemmeno lontanamente paragonabile a quella di un'enciclopedia. Per non parlare poi dei *social network*, che stanno cambiando i connotati stessi della vita comunitaria.

Dico "in teoria" perché, nonostante le sue macroscopiche potenzialità, il canale informatico, come tutti i sistemi aperti, non offre le garanzie di affidabilità che solitamente pretendiamo dalle fonti della conoscenza. Dato che la rete non è una struttura ad albero, è molto spesso difficile verificare l'attendibilità delle informazioni che troviamo in essa, perché non sempre è possibile risalire a una fonte che se ne assuma la "responsabilità". Inoltre, non essendo una struttura di interazione diretta, il canale informatico fornisce vari schermi all'identità dei soggetti che comunicano attraverso di esso. E così via. Insomma, Internet è uno strumento di trasmissione e di archiviazione della conoscenza incomparabilmente più potente di quelli tradizionali (soprattutto per la quantità delle informazioni che è in grado di gestire e per la velocità con cui opera) ma nello stesso tempo si sottrae a quei processi di verifica che tradizionalmente sostengono la nostra fiducia nei mezzi di informazione. Questi processi stanno lentamente entrando nella rete, via via che si creano filtri e vincoli nell'accesso alle singole informazioni, e via via che le "autorità" riconosciute entrano nel grande spazio informatico, che si è spalancato di fronte a noi da pochi decenni, e che non a caso molte forze cercano di occupare e di spartirsi con strategie monopolistiche.

La scuola e l'università non hanno ancora saputo trovare un modo efficace di adeguare al nuovo stato di cose i loro percorsi di avvio alla conoscenza, inglobando anche le nuove tecnologie fra le fonti al cui uso gli alunni vengono preparati e avviati; e realizzando quelle forme di interazione fra canali tradizionali della conoscenza e canali tecnologici, che studiosi della tradizione e delle sue tecniche come Anthony Grafton vanno raccomandando ormai da diversi anni¹⁰. Solo in modo sporadico, soprattutto qui da noi in Italia, le istituzioni formative hanno scelto di partecipare direttamente alla gestione dell'informazione che viaggia in rete.

Questa difficoltà di integrazione fra i due mondi dipende anche dalle loro differenze strutturali, a cui accennavo prima. La complessa struttura gerarchica ad albero tipica delle forme tradizionali di archiviazione e gestione dell'informazione risulta troppo lenta e troppo poco aperta rispetto alle forme di collaborazione alla costruzione dei database che vengono realizzate in rete. Il caso emblematico è Wikipedia, uno strumento sulla cui inattendibilità è stato versato il classico fiume di inchiostro, ma che è ugualmente diventata una fonte di informazione indispensabile per chiunque: oltre ad essere in molti casi, grazie alla sua modularità e alla sua continua integrabilità,

¹⁰ Cfr. soprattutto Grafton 2009, pp. 288-324.

tendenzialmente più aggiornata di qualsiasi altra enciclopedia¹¹. Restando a rimorchio di un processo come questo, che accumula informazioni in quantità e in tempi prima impensabili, le strutture formative hanno finito per lasciare in buona parte alle iniziative, fra loro non coordinate, dei singoli e ai nuovi centri dell'industria culturale l'impostazione e la gestione dei nuovi e più potenti canali di acquisizione e di amministrazione del sapere.

Ovviamente non si tratta tanto di una colpa delle strutture formative, quanto dell'inevitabile esito di uno stato di cose che durava ormai da vari decenni. Queste strutture avevano infatti smesso da molto tempo di *produrre* gli strumenti di comunicazione (a partire dai libri)¹², trasferendo piuttosto l'esercizio della propria autorità culturale sul controllo e sulla verifica dell'informazione immessa in tali strumenti. Questo stato di cose, peraltro, aveva già modificato l'equilibrio fra le forze in campo. Basti considerare la nuova posizione assunta dall'editoria, che fino a qualche decennio fa operava con le strutture formative in sinergie assai più strette di quanto non avvenga ora; e soprattutto attuava in gran parte progetti culturali che avevano la loro origine nei centri di insegnamento e di ricerca. Oggi la situazione sembra ribaltata, e si può dire che spesso sono le strutture formative a rivedere la propria impostazione sulla base degli *input* suggeriti dall'industria editoriale. Per fare solo esempi macroscopici, possiamo ricordare:

1. la ristrutturazione dei grandi gruppi editoriali multinazionali e nazionali, che esercita attualmente pesanti ricatti economici e culturali sia sulla produzione scientifica che sulla sussistenza stessa delle istituzioni formative (biblioteche universitarie e non; sistemi di rilevamento necessari per la valutazione etc.);
2. il riassetto della grande distribuzione e l'impostazione delle strategie commerciali, che hanno fortemente ridimensionato la produzione di saggistica a tutti i livelli;
3. la progressiva scomparsa dei comitati scientifici incaricati di programmare le collane editoriali.

Insomma, si può dire, al punto in cui siamo, che la perdita di importanza lamentata dalle strutture scolastiche e accademiche è dipesa in buona parte dalla nascita di un nuovo orizzonte informativo, al quale in teoria chiunque di noi ha accesso liberamente, e che fornisce molti dei servizi che fino a quarant'anni fa erano sottoposti al controllo delle agenzie formative. Una delle caratteristiche più impressionanti di questo sistema è il suo procedere per accumulo continuo di informazione, in forme quasi sempre disordinate e autostrutturantisi. Laddove invece le istituzioni culturali tradizionali operavano prevalentemente attraverso una lenta e complessa selezione degli accessi sia alla produzione (la pubblicazione) che alla fruizione della conoscenza¹³.

Nell'universo culturale contemporaneo Internet funziona ormai a un livello gerarchico sganciato da quello in cui si collocano scuola e università. Questo ha completamente rivoluzionato il "cosmo" della conoscenza. Mi sembra molto efficace il modo in cui Robert Darnton ha saputo sintetizzare il nuovo stato di cose: alla centralità che la biblioteca occupava tradizionalmente nel campus universitario si è definitivamente sostituita la delocalizzazione del cyberspazio¹⁴. Al

¹¹ Una vicenda italiana può mostrare bene come le stesse procedure adottate nei due ambiti per selezionare gli autori cui affidare la strutturazione dell'informazione siano fra loro incompatibili. Nel 2009 studiosi come Carlo Ginzburg si sono fermamente opposti al tentativo di introdurre alcune pratiche tipiche della metodologia Wiki nella progettazione del *Dizionario Biografico degli Italiani*, bollandole un po' aprioristicamente come "non scientifiche", in nome delle forme tradizionali di selezione (che comportano inevitabilmente il rallentamento di qualsiasi impresa informativa).

¹² Gli ultimi resti di una tradizione di questo tipo si possono rintracciare nelle dispense universitarie degli anni '50 e '60 del Novecento, e nelle loro sempre più stanche imitazioni successive.

¹³ L'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert fondava un nuovo sapere selezionando e razionalizzando la massa ormai ingestibile di quello precedente all'interno di un *format* chiuso, ordinatamente distribuito nelle discipline che ancora oggi, bene o male, costituiscono i segmenti della nostra cultura. *Wikipedia* procede invece accumulando informazioni in un *format* aperto e ad accesso libero, anche se sorvegliato (e comunque sorvegliato non da un'istituzione, ma dalla stessa comunità di collaboratori e utenti).

¹⁴ Darnton 2011, pp. 31 s. e 54 s. La biblioteca era il vero cardine del sapere universitario ottocentesco, ordinatamente distinto in una serie di edifici, ciascuno dedicato a una disciplina. La delocalizzazione invade oggi, paradossalmente, le

movimento centripeto necessario per “andare a informarsi” si è sostituito in gran parte il movimento centrifugo dei motori di ricerca, da cui si estrae conoscenza rimanendo comodamente a casa propria¹⁵.

Le Humanities

Veniamo ora al piano specifico delle *Humanities*. Anche qui è necessario fare una premessa per distinguere cose che non andrebbero confuse. Nel più recente repertorio delle lamentele sulla crisi dei nostri studi si tende a mettere assieme da un lato il rischio che scompaiano dall’orizzonte culturale della contemporaneità conoscenze, temi, opere che per lungo tempo hanno fatto parte della tradizione; dall’altro il rischio che vada in crisi l’intero impianto pedagogico delle scienze umane. Ora, la revisione di canoni, saperi, gusti è un processo tipico della tradizione: è sempre stato così. Ogni tradizione ha una “capienza” limitata, che richiede questo genere di operazioni di revisione, pena il suo stesso collasso. Anzi, è *bene che sia così*: altrimenti la tradizione non servirebbe a mediare la memoria del passato, ma cumulerebbe una massa talmente ingombrante di elementi da moltiplicare il rumore e da bloccare il meccanismo stesso della memoria, che com’è noto vive di scelte. Da sempre si lamenta che le conoscenze di una generazione vanno perdute per colpa del mutamento di interessi che manda in soffitta la “buona cultura di una volta”. Se questa lamentela fosse davvero giustificata, l’intera storia umana sarebbe un ininterrotto cammino verso la barbarie e l’ignoranza. Chi lamenta la perdita di un patrimonio culturale tende però a dimenticare che quella parte di cui piange la perdita viene, per fortuna, contestualmente sostituita da qualcosa che in realtà è altrettanto vitale per il progressivo articolarsi della tradizione.

Altra cosa, invece, è la revisione di un intero modello pedagogico, cui è stato per secoli affidato il compito di modellare e far procedere la tradizione. La sua eventuale scomparsa non significa necessariamente (anzi, verosimilmente non significa affatto) la fine della tradizione, ma è soltanto un aspetto della necessaria riformulazione delle strutture sociali. Ovviamente i due processi, la selezione della tradizione e la revisione dei modelli pedagogici o dei paradigmi scientifici, sono strettamente legati l’uno all’altro. Ma credo sia bene tenerli distinti quando si parla della crisi delle *Humanities*, perché in realtà la rimodulazione di questo contenitore non comporta necessariamente il disperdersi di tutte le conoscenze che per alcuni secoli ha amministrato.

Rispetto al nuovo contesto in cui si ridefiniscono le istituzioni culturali con le loro gerarchie, la mia impressione è che le strutture formative di cui noi facciamo parte (sia l’università che la scuola) soffrano oggi di un grave ritardo rispetto al processo di elaborazione dei saperi che sta rivoluzionando il modo contemporaneo di accumulare e trasmettere la conoscenza.

Anche per spiegare questo ci sono ragioni storiche ben precise. Nel nuovo contesto culturale contemporaneo, in cui le conoscenze risultano teoricamente di più facile accessibilità, le *Humanities* si presentano come un insieme disciplinare assai più frammentario, meno selettivo e meno organizzato rispetto a quello delle scienze “dure”. Ciò dipende anche dalla diversa difficoltà con cui si possono acquisire le conoscenze tipiche delle due aree. In generale, il nostro campo di studi risulta più facilmente abordabile anche senza il filtro dell’insegnamento (e quindi senza la barriera dell’istituzione scolastica). L’ampliarsi delle fonti di conoscenza e la loro agevole raggiungibilità hanno così determinato una sempre più sensibile svalutazione dei centri che per tradizione avrebbero il compito “sacerdotale” di avviare ai saperi umanistici. Oltretutto, la sovrapproduzione di discorsi semplicemente interpretativi, ultimamente sostenuta dalle teorie più tipiche del

stesse biblioteche universitarie, sui cui tavoli sempre più spesso i *laptop* sono più numerosi dei libri.

¹⁵ Sull’universo dei motori di ricerca ci sarebbe molto da dire, ma non è questa la sede adatta per farlo. Personalmente, continuo a sperare che realtà come quella di Google continuino a perseguire un nobile progetto di unificazione e razionalizzazione della conoscenza universale, piuttosto che a realizzare un’egemonia dai risvolti economici potenzialmente micidiali, che potrebbero presto trasformare tanto il Cloud quanto Google Books in un incubo orwelliano per tutti noi. Su questi temi è stato scritto molto, di recente. Fra i contributi più interessanti e più equilibrati cfr. i vari interventi di Darnton (raccolti in Darnton 2011) e Vaidhyanathan 2011.

postmodernismo, ha portato a un'esplosione di contributi ripetitivi, spesso astrusi, che danno all'esterno l'impressione di un dibattito sovradimensionato rispetto all'entità e all'importanza dei temi in discussione.

A tutto questo ha dato il suo contributo anche la pedagogia contemporanea, con teorie spesso fondate su semplice *wishful thinking*¹⁶, che prospettano un'ipotetica facilitazione dell'apprendimento, spostando l'asse della formazione dall'acquisizione diretta delle conoscenze all'acquisizione delle tecniche necessarie per acquisire le conoscenze di cui si ha bisogno di volta in volta. Infine, ben note spinte sociali hanno fatto delle Facoltà umanistiche luoghi in cui è possibile, a costi ragionevoli, sostare per qualche anno, spostando un po' più in là il momento del confronto col mondo del lavoro, senza però dotarsi di un vera e propria identità professionale e senza dover affrontare percorsi formativi di difficoltà proibitiva. Io credo che già queste semplici circostanze spieghino da sole in larga misura come mai le figure degli insegnanti abbiano perso gran parte delle loro funzioni cruciali, e come mai il loro ruolo sia diventato accessorio rispetto a un universo di conoscenze che si possono raggiungere facilmente in piena autonomia.

La stessa cosa non avviene nell'ambito delle scienze "dure", che prevedono un più severo tirocinio formativo per poter essere praticate. Nel nostro campo solo alcune discipline hanno caratteristiche vagamente simili: ad esempio l'apprendimento delle lingue (tanto quelle vive quanto quelle morte) e la linguistica. Questo non vuol dire che le scienze "dure" stiano oggi tanto meglio di noi. Il fatto che l'accesso alle conoscenze di quel campo risulti tanto più arduo ha creato, com'è noto, un crollo vertiginoso delle "vocazioni". In alcuni indirizzi di studio, come quello di Matematica o di Geologia si registra così un problema opposto a quello delle nostre Facoltà: le iscrizioni sono pochissime, e interi settori disciplinari rischiano di essere fortemente ridimensionati per mancanza di "pubblico".

Alla perdita di prestigio degli intellettuali e delle istituzioni formative ha poi contribuito in maniera rilevante, almeno nel nostro paese, lo spostamento dei modelli culturali verso una dimensione spettacolare, che purtroppo oggi costituisce il principale orizzonte di interesse di molti rappresentanti della nostra categoria. Con la scusa che per convincere le masse bisogna parlare dalle tribune che danno accesso a un'*audience* più ampia, gli intellettuali più in vista preferiscono ormai stabilmente la scena e il pulpito ai libri e alla discussione, preferiscono affascinare piuttosto che convincere. E una volta arrivati sul palcoscenico dei grandi *media* sono costretti ad assumere gli atteggiamenti comunicativi imposti dai *format* di questi ultimi; e spesso finiscono per esportarli anche negli ambienti dell'editoria tradizionale e della formazione, che di recente inclinano a una semplificazione generalizzata di qualsiasi discorso (anche di quelli che semplici non possono essere).

Questo cambiamento di orizzonti comunicativi ha influito negativamente sul prestigio della funzione insegnante, costretta a rincorrere, a tutti i livelli, la spettacolarizzazione della vita sociale, e quindi a riconoscere la subalternità dell'autorevolezza fondata sul sapere rispetto a quella del potere carismatico che promana dallo *star system*. Nella politica come nella lezione in classe, nella funzione religiosa come nel comizio, il divismo e il *transfert* prevalgono ormai nettamente sulla discussione, sulla partecipazione e sull'attenzione per le singole individualità. Confondendo sistematicamente quelle che Richard De George chiamava, rispettivamente, "epistemic authority" e "performatory authority"¹⁷, molti intellettuali hanno così cominciato ad assumere (e a loro volta a "trasmettere") paradigmi comunicativi tipici dello spettacolo, contribuendo così al discredito della conoscenza come fonte di autorità e di fiducia: per acquisire autorità, infatti, ormai, più che il contenuto in sé conta troppo spesso il modo in cui si presenta un oggetto culturale al proprio pubblico. A tutto questo si aggiunge il male che la stessa categoria degli intellettuali di ambito umanistico ancora fedeli a modelli comunicativi più tradizionali si è fatta da sola, continuando a crogiolarsi nelle proprie abitudini "di campo" con atteggiamenti esoterici, spesso sbeffeggiati come semplici pose ridicole da una società che ormai ritiene comunemente di non aver bisogno di

¹⁶ Non a caso accolte da un grande successo editoriale, come è accaduto a Morin 1999.

¹⁷ De George 1985.

nessuno per leggere i testi letterari, guardare le opere d'arte e farsene un'idea.

Fonti della conoscenza e discipline

Uno dei problemi principali che ci troviamo di fronte, quando cerchiamo di immaginare un futuro delle *Humanities*, consiste nella mancanza di un progetto unitario comune, in cui possa ancora riconoscersi un ambito disciplinare così vasto e disomogeneo come il nostro.

Le scienze umane, così come le concepiamo ancora adesso, si sono costituite attorno a un progetto culturale, quello che per comodità possiamo ancora riconnettere alla figura di Wilhelm von Humboldt, sostanzialmente nazionalistico. Questo progetto, presto diventato paradigmatico, ha poi contagiato le strutture formative di tutta Europa, fra cui anche quelle del nostro Paese, e in parte anche quelle degli Stati Uniti. Oggi un modello del genere, che aveva ancora un valore preciso nell'Italia del secondo dopoguerra, mal si adatta alle esigenze europeiste a cui tutti, a parole, diciamo di ispirarci, oppure a quelle "globali" verso cui si orienta l'ideologia americana. Eppure questo vecchio modello, con il suo impianto di base, le sue discipline, i suoi *curricula* e i suoi canoni, costituisce ancora la spina dorsale della formazione nelle singole nazioni, e non si vede ancora all'orizzonte un nuovo progetto culturale adeguato alle mutate condizioni sociopolitiche. Si va avanti per inerzia, ritoccando qua e là le strutture tradizionali, e contaminandole con innovazioni disorganiche, fino a intaccarne il senso originario.

Nel frattempo il numero dei canali di produzione della cultura scritta e orale aumenta costantemente, e mette a disposizione di tutti enormi quantità di opere di ogni genere e di ogni provenienza. Gran parte di queste opere, pur non rientrando nei canoni tradizionali, sono stabilmente diventate punti di riferimento del nostro universo culturale. Con un così massiccio allargamento della base di opere che ambiscono tutte, per motivi diversi, al rango di "classici", oppure che questo rango hanno ottenuto per vie diverse da quelle dei percorsi scolastici, i filoni di tradizione che un'istituzione formativa può gestire nell'arco dei suoi percorsi, e che trovano in genere la loro sintesi nei programmi delle singole discipline, nei loro canoni e nei loro manuali, perdono gran parte dei loro consueti punti di riferimento. Nella formazione che dovrebbe guidare verso un primo orientamento nell'ambito della produzione artistica aumenta così il "rumore", come lo chiamerebbero i linguisti, con un costo in termini di confusione delle lingue che lascia smarriti o contrariati molti di noi.

Teoricamente qualunque canone dovrebbe oggi allargarsi fino a dimensioni ingestibili da parte delle istituzioni scolastiche (per non parlare dei singoli insegnanti). Non potendo far fronte a questo incontrollabile allargamento dell'universo culturale di riferimento, e dovendo nello stesso tempo rispondere alle esigenze curriculari imposte da progetti formativi obsoleti, molti insegnanti hanno cominciato a limitarsi a pochi oggetti (spesso trattandoli in modo "monografico") di loro specifico interesse. Questi oggetti vengono utilizzati più o meno come banchi di prova esemplari su cui formare gli allievi principalmente a particolari metodologie e approcci critici. In altri termini, ognuno insegna quello che sa, quello che può e quello che gli interessa di più, effettuando drastiche selezioni dei contenuti teoricamente richiesti da un determinato *curriculum*. È una cosa che bene o male si è sempre fatta, è vero: ma forse una volta si faceva (e aveva senso) più che altro all'università. Questa prassi si è poi capillarmente diffusa a ogni livello della formazione, con ricadute pesantissime sulla *cultura condivisa*, che costituiva l'orizzonte comune delle conoscenze cui facevano riferimento i singoli percorsi formativi su tutto il territorio nazionale. Da noi, in Italia, fino a una trentina d'anni fa si poteva ragionevolmente supporre che tutti coloro che fossero usciti da un liceo classico o da un liceo scientifico dovessero possedere un certo nucleo di conoscenze comuni per ogni singola disciplina. All'interno delle linee programmatiche previste per i singoli segmenti delle istituzioni formative, un canone aveva un senso chiaro e funzionale, e tutto sommato abbastanza stabile nel corso del tempo: quello di dare connotati ben riconoscibili alle singole materie e alla formazione "classica" "scientifica" "pedagogica" etc. nel suo complesso. Oggi, invece ogni istituzione ospita aspetti e temi diversissimi all'interno dei grandi (e spesso obsoleti)

contenitori disciplinari, che la tradizione continua a imporre (Italiano, Latino, Inglese etc.).

In realtà, già a scuola le discipline si estendono su territori ben più ampi di quelli indicati dalle loro etichette. Molti insegnanti, pur essendo titolari di discipline tradizionali come Letteratura italiana, o Letteratura latina, praticano di fatto ambiti disciplinari ben più ampi e variegati, a cominciare da quello delle Letterature comparate, e fanno largo ricorso, in modi per lo più assai empirici, alla pratica dell'interdisciplinarietà. Questo è sicuramente un bene. Ma così si è anche venuta a creare una situazione paradossale: la fisionomia delle singole discipline continua ad essere formalmente definita in modo piuttosto rigido nei programmi ufficiali (curricula, programmi scolastici, declaratorie ministeriali dei settori scientifico-disciplinari etc.), mentre la loro interpretazione reale non sembra essere fondata su orizzonti programmatici condivisi dall'intera comunità dei docenti. La conseguenza è che i gruppi (le "coorti") di studenti che attraversano i singoli gradi della formazione (dalle scuole medie inferiori alle superiori, dalle scuole medie all'università) hanno in comune nuclei sempre più ristretti e costellazioni sempre più aleatorie di conoscenze. Con ricadute pesanti sul lavoro di qualsiasi docente dei gradi più avanzati dell'istruzione superiore, che deve ogni volta reintrodurre preliminarmente vari elementi "di base", indispensabili per impostare il suo discorso, che però non fanno più necessariamente parte del bagaglio di conoscenze che i suoi allievi si portano appresso dai precedenti gradi di istruzione.

In queste condizioni la formazione umanistica assume una fisionomia assai varia e si fonda su *curricula* sempre più generici, benché ancorati, come dicevo, all'impianto generale ereditato da una lunga tradizione inerziale, che non è stata ancora sostituita da un nuovo progetto culturale forte. Una circostanza, questa, che non solo crea disorientamento in molti dei nostri studenti, ma presta anche il fianco alle facili critiche (più o meno strumentali) di chi continua a rimproverare ai nostri studi di non avere un assetto scientifico ben definito, di non avere obiettivi culturali precisi, e di non saper creare figure professionali adeguate alle esigenze dei nostri tempi.

A questo tipo di obiezioni di solito si risponde con generici appelli alle particolari caratteristiche delle *Humanities*, che dovrebbero non tanto avviare all'acquisizione di specifiche competenze quanto creare una formazione generale, fondata su sensibilità critiche e maturità di giudizio che *non possono e nemmeno dovrebbero essere* precisamente definite. In questo starebbe il più autentico valore intrinseco della cultura umanistica¹⁸. Il problema è che, chiamati a mostrare con un esempio la verità delle proprie affermazioni, molti di noi non sanno fare altro che presentare singoli argomenti di ricerca/insegnamento, generalizzandone il valore formativo. Questa strategia argomentativa, di recente, fatica sempre più a convincere i nostri critici più agguerriti: e personalmente devo confessare che non riesce più a convincere neanche gente come me¹⁹. La stessa professione a cui si viene tipicamente avviati dalle Facoltà di Lettere, quella dell'insegnamento in ambito umanistico, soffre non poco di questa vaghezza programmatica, contribuendo in modo sistematico a ingarbugliare il processo di una tradizione culturale che ha preso una via sempre più confusa negli ultimi trent'anni. Formati in modo generico e mal focalizzato, i nuovi insegnanti tendono a riproporre ai propri allievi lo stesso panorama culturale frammentario che hanno imparato (e, nel migliore dei casi, anche "imparato a insegnare") a scuola. In questo modo l'orizzonte culturale comune previsto ancora, anche se più che altro a livello formale, dai programmi ministeriali, diventa un curioso miraggio.

Prospettive

La mia impressione è che l'attuale impianto della ricerca e dell'insegnamento nel campo delle *Humanities* costituisca effettivamente un problema culturale, che andrebbe affrontato con un

¹⁸ Contro questa posizione ha mosso obiezioni pienamente condivisibili Armstrong 2011.

¹⁹ Osservava giustamente già quindici anni fa O' Donnell 1998, p. 172: "The academic left, if that is what it is, persists in teaching what it wants to teach, while the academic and nonacademic right insist that we teach what they want us to teach, and the argument is facilitated by both sides' agreement non to worry about what students might want to study or what their studies might have to do with each other".

atteggiamento più trasparente e propositivo. Per costruirlo bisognerebbe partire da una domanda precisa, che riguarda il fondamento stesso della cultura umanistica: *quale* memoria intendiamo porre alla base del nostro rapporto col presente e col futuro?

Come ho già detto la memoria culturale è sempre destinata ad essere rimodulata, tanto più in presenza di cambiamenti e progressi tecnologici epocali come quelli che negli ultimi decenni hanno rivoluzionato il contesto geopolitico e tecnologico contemporaneo. Sappiamo bene che questo non può voler dire semplicemente privilegiare il presente rispetto alla memoria, come viene richiesto in termini sempre più pressanti e qualunquistici da ampi settori della cultura di massa (per non parlare del mondo della politica e dell'imprenditoria). Le istituzioni culturali hanno il compito di selezionare gli elementi con cui integrare di continuo il proprio patrimonio, archiviando opportunamente i contenuti nel frattempo divenuti accessori; e sono le uniche ad essere tradizionalmente autorizzate a svolgere un compito del genere, almeno fin quando esisteranno²⁰. Tuttavia bisogna anche riconoscere che oggi conservare e gestire il patrimonio culturale tradizionalmente trasmesso da una generazione all'altra è diventato difficile, in una così grande e confusa abbondanza di canali di informazione. Ad aumentare non è solo la necessità di immettere oggetti nuovi nell'orizzonte culturale contemporaneo, è *anche* la conoscenza dei temi tradizionali. Un grecista di oggi deve gestire una quantità e una varietà di conoscenze specialistiche e di contributi bibliografici non confrontabile a quella di un grecista di vent'anni fa. Per non parlare di un italianista. Non è la prima volta che questo succede: la cultura settecentesca, com'è noto, si trovò a dover fronteggiare lo stesso problema, e in questo problema affondava le radici la famosa *Querelle*.

Ma, per tornare a noi, in tanta abbondanza di elementi di conoscenza, come bisogna organizzare il comparto delle discipline destinate a conservare, organizzare e trasmettere la memoria culturale? Tanto più in presenza delle nuove tecnologie, che trasferiscono gli oggetti culturali in nuovi *format*, i cui contorni sono ancora in continua evoluzione. Il nuovo contesto costringe le nostre discipline ad assumere comportamenti per loro atipici: da un lato, ad esempio, i tempi della cultura umanistica sarebbero di una "lentezza che le discipline tecnico-scientifiche ignorano"²¹, dall'altro le nuove tecnologie imprimono ai flussi dell'informazione un'accelerazione con la quale tutte le istituzioni culturali (comprese scuola e università) non possono far altro che tentare di mettersi in sintonia. Ci sarebbe quindi bisogno di grandi investimenti di energie e di intelligenze per far viaggiare le nostre conoscenze alla velocità richiesta dagli strumenti ai quali le affidiamo.

L'insegnamento...

Per realizzare l'integrazione delle strutture formative in questo inedito panorama culturale, uno dei compiti più importanti consiste nell'immettere in Internet contenuti strutturati "dal basso", cioè da chi pratica tradizionalmente una disciplina. Prendiamo ad esempio l'insegnamento di una lingua morta come il latino. Si tratta di un campo che vanta una tradizione millenaria, attorno a cui si è fondata per lungo tempo la massima parte delle riflessioni sul linguaggio da cui discendono gli attuali studi di linguistica. Se si devono immettere in rete materiali utili all'apprendimento del latino, è necessario non solo diversificarli a seconda dei vari livelli di complessità (da quelli più elementari a quelli più specialistici), ma anche renderli facilmente accessibili a un'utenza estremamente varia e imprevedibile. Questo comporta un duplice sforzo: da un lato verificare se e quanto le metodologie tradizionali siano oggi adeguate all'insegnamento della disciplina, dall'altro immaginare presentazioni dei materiali che, pur rispondendo alle esigenze di un pubblico contemporaneo, siano anche corrette dal punto di vista scientifico, e all'occorrenza riescano a rispecchiare in modo utile la lunga tradizione culturale che ha preservato la conoscenza di questa

²⁰ Come ricorda opportunamente Giunta 2008, le istituzioni "umanistiche" hanno tradizionalmente un compito conservativo piuttosto che innovativo.

²¹ La definizione è ancora di Giunta 2008.

lingua. Tutto questo è possibile, grazie alla straordinaria versatilità dei mezzi informatici. Si tratta di progettare bene il tutto: si tratta, insomma, di realizzare uno *styling* culturale che riguarda tanto il livello espressivo, quanto la forma e la sostanza dei contenuti, per dirla con la vecchia terminologia di Hjelmslev.

Un altro compito urgente è impostare una nuova e costruttiva sinergia fra i luoghi tradizionali della formazione e quelli immateriali del *web*, che offrono accessi tanto più immediati agli archivi di dati. Questo potrebbe contribuire fra l'altro a liberare le strutture formative da quanto hanno di macchinoso e obsoleto nel loro stesso funzionamento²², rendendo più agili i loro percorsi di avviamento alla conoscenza e all'uso delle più diverse raccolte di informazioni. Per ottenere questo risultato, però, sarebbe auspicabile un (al momento irrealistico) ripensamento del canone di ogni disciplina, secondo schemi più leggeri e modulari, che consentano a ciascuno di costruirsi il suo patrimonio individuale di conoscenze, senza però perdere di vista l'orizzonte generale dei processi evolutivi cui la produzione artistica è andata soggetta nel corso dei secoli. E senza nemmeno perdere di vista quell'orizzonte della cultura condivisa che, secondo me, le strutture formative devono continuare ad avere, per non disgregarsi e non disperdere quanto sta alla base di una memoria collettiva. Per fare questo si dovrebbe avere il coraggio di affrontare una serie di scelte radicali, rivedendo i programmi in una prospettiva che stabilisca nuovi canoni tenendo conto delle nuove priorità culturali. L'esatto opposto, cioè, del modo ipocrita con cui sono stati di recente riformulati i programmi ministeriali delle singole discipline scolastiche, che conservano intatti i canoni preesistenti e li integrano ulteriormente, facendone dei contenitori insensati, privi della più vaga parvenza di sostenibilità.

...e la ricerca

Una delle più efficaci formule per descrivere l'utilità delle discipline umanistiche che mi sia capitato di leggere di recente è quella dello storico gallese Keith Thomas, secondo il quale senza le tecniche di gestione della conoscenza tradizionalmente praticate dalle *Humanities* si resterebbe senza consapevolezza del passato e con una comprensione difettosa delle altre lingue e delle altre culture. Com'è noto, il pregio delle nostre discipline non sta nella loro capacità professionalizzante, ma nella loro pratica utilità ai fini della convivenza umana. Thomas rivendica fra l'altro la specificità delle *Humanities*, proponendo di differenziare una volta per tutte il piano delle indagini svolte dagli umanisti da quello della ricerca scientifica. L'uso indifferenziato del termine "ricerca" per entrambi questi campi, secondo Thomas, è improprio e fonte di confusione. Trattare allo stesso modo la ricerca degli scienziati e il tipo di riflessione che caratterizza i nostri studi porta fra l'altro ad adottare alcuni strumenti inadeguati per la valutazione delle nostre attività, facendo apparire improduttivo ciò che non può mai essere produttivo secondo standard economici. «Much activity in the humanities is concerned to rediscover and re-interpret what once was known but has subsequently been forgotten. A better word for this is "scholarship", with its emphasis less on new knowledge than on fresh understanding»²³. Bisognerebbe dunque strutturare le università come luoghi della *scholarship* umanistica e della ricerca scientifica. Lo scopo dell'educazione superiore è uno solo, e tanto le *Humanities* quanto le altre scienze devono perseguirlo assieme, ciascuna con i propri strumenti.

Detto questo, credo che nel nostro campo la ricerca possa e debba proseguire secondo le sue modalità consuete: quelle, per usare ancora le immagini suggerite da Thomas, di ri-scoprire e ri-interpretare ciò che merita di andare ad arricchire il patrimonio culturale che viene trasmesso di generazione in generazione. Tuttavia, forse sarebbe il caso di concentrare le sempre più limitate risorse a nostra disposizione su grandi temi culturali, piuttosto che sulla varia minuteria ripetitiva

²² Esattamente l'opposto di quanto tende a fare la più recente legislazione universitaria nel nostro paese, che moltiplica forme di controllo sulle discipline (a cominciare dai famigerati settori scientifico-disciplinari e dalle tabelle dei corsi di studio) sconosciute agli altri paesi occidentali.

²³ Thomas 2010, p. 15.

che troppo spesso popola le riviste specialistiche, gli atti di convegni e persino i vari *Companion* che si vanno moltiplicando nell'editoria anglosassone. Anche in questi campi la riflessione sugli orizzonti comuni sarebbe forse opportuna. Per fare un altro esempio che riguarda direttamente la mia disciplina, il latino, da molte parti oggi viene sollecitata l'uscita dal canone rigido e povero della letteratura "classica", allargandone i confini alla produzione cristiana e medievale (che fra l'altro vanta una gran quantità di testi sostanzialmente inediti, e di conseguenza sottratti al circuito più vasto della ricerca). È davvero così importante riproporre lavori destinati a modificare pochissimo quanto già si sa (l'ennesimo commento a un singolo libro dell'*Eneide*, o una nuova edizione critica di Plauto), quando mancano edizioni critiche scientificamente attendibili di classici fondamentali come le commedie di Terenzio oppure edizioni di un numero considerevole di autori cristiani e medievali? Un'utilità intrinseca questo tipo di contributi "ripetitivi" possono anche averla, se servono, come sicuramente servono, a tenere in vita e promuovere ulteriormente la lettura dei e la riflessione sui testi antichi. Ma se il grosso della ricerca sui classici greci e latini si riduce a questo, lo scopo generale delle nostre discipline rischia di apparire piuttosto povero (soprattutto agli occhi di chi dovrebbe finanziarle).

Ci sarebbero poi questioni più profonde, che riguardano lo stesso impianto degli studi classici, e che forse sarebbe opportuno affrontare in un periodo di transizione verso nuovi modelli culturali, com'è quello che stiamo vivendo. Ad esempio, sarebbe particolarmente opportuna una riflessione sulla periodizzazione, che rimetta in prospettiva il programma ideologico attuato dagli Umanisti: un programma, com'è noto, che poneva in ombra il Medioevo nell'albero genealogico della cultura occidentale, e con esso tutti gli "altri" del nostro passato storico (primi fra tutti i "barbari" dell'era successiva alla nascita di Cristo), che pure hanno contribuito in maniera decisiva alla creazione delle culture nazionali europee²⁴. Non andrebbe infatti mai dimenticato il fatto che la continuità "genealogica" fra la cultura moderna e quella antica è frutto di una costruzione: una costruzione che, tramite generalizzazioni molto ampie (i "greci" i "romani" considerati quasi alla stessa stregua di vere e proprie nazioni), ha ritagliato attorno al mondo greco-romano la definizione identitaria della nostra cultura. Recuperare il Medioevo come fase di elaborazione della tradizione classica sarebbe un'operazione capace di dare maggiore profondità storica ai processi di trasmissione delle conoscenze dall'antichità ai giorni nostri, spogliando il mondo dei greci e dei romani di quell'aura mitica in cui lo ha avvolto la cultura umanistica.

È bene continuare a lavorare come si è sempre fatto, promuovendo le conoscenze che a ciascuno di noi sembrano importanti, battendosi in tutte le sedi (soprattutto in quelle politiche) per mantenere viva nella società la presenza dei nostri studi, comunicando passione e conoscenza all'interno delle nostre disastrose strutture formative. Ma ogni tanto fermarsi a chiederci cosa stiamo facendo, e trovare le parole più chiare per farlo capire all'esterno potrebbe essere un esercizio utile anche per rendere meno confuso il futuro che è davvero possibile costruire per i nostri studi. Comprendere e spiegare agli altri quale possa realisticamente essere il nostro ruolo nel mondo contemporaneo dovrebbe essere un'occasione non per ripetere stancamente luoghi comuni inefficaci, ma per farne una buona volta piazza pulita.

Gianni Guastella

²⁴ Guastella (in corso di stampa).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARMSTRONG, John (2011), *Reformation and renaissance. New life for the humanities*, su “Griffith Review - Ways of seeing” Edition 31. In <http://griffithreview.com/edition-31-ways-of-seeing/reformation-and-renaissance> [visitato il 23.03.2012].
- BEARD, Mary (2012), *Do the Classics Have a Future?*, in “The New York Review of Books”, January 12, pp. 49-54.
- CAMPANA, Augusto (1946), *The Origin of the Word “Humanist”*, in “Journal of the Warburg and Courtauld Institutes” 9, pp. 60-73.
- DARNTON, Robert (2011), *Il futuro del libro*, Milano, Adelphi [trad. it. di *The Case for Books. Past, Present, and Future*, New York, Public Affairs 2009].
- DE GEORGE, Richard T. (1985), *The Nature and Limits of Authority*, Lawrence, The University Press of Kansas.
- GIUNTA, Claudio (2008), *L'assedio del presente*, Bologna, il Mulino.
- GIUSTINIANI, Vito R. (1985), *Homo, Humanus, and the Meanings of ‘Humanism’*, in “Journal of the History of Ideas” 46.2, pp. 167-195.
- GRAFTON, Anthony (2009), *Worlds Made by Words. Scholarship and Community in the Modern West*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- GUASTELLA, Gianni (in corso di stampa), *Antropologia e tradizione classica in una prospettiva multiculturale*, in “Lexis” 30, 2012.
- KRISTELLER, Paul Oskar (1965), *La tradizione classica nel pensiero del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, [trad. it. di *The Classics and Renaissance Thought*, Cambridge (Mass.). Harvard University Press 1955].
- LAWRIE, Alexandra (2012), *Browning in Hackney. English literature and the University Extension Movement*, in “The Times Literary Supplement”, January 20, pp. 14-15.
- MORIN, Edgar 1999, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina.
- O’ DONNELL, James J. (1998), *Avatars of the Word. From Papyrus to Cyberspace*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- ROMANO, Elisa (in corso di stampa), *Umanesimo e Humanities: il passato nel presente*.
- SAID, Edward W. 2007, *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*, Milano, Il Saggiatore [trad. it. di *Humanism and Democratic Criticism*, New York, Columbia University Press 2004].
- SEABRIGHT, Paul (2012), *Being there?* (rec. di Stefan Collini, *What are universities for?*, London, Penguin 2012), in “The Times Literary Supplement”, March 9, pp. 12-13.
- STROH, Wilfried (2008), *De origine uocum humanitatis et humanismi*, in “Gymnasium” 115, pp. 535-571.
- THOMAS, Keith (2010), *What are universities for?*, in “The Times Literary Supplement”, May 7, pp. 13-15.
- VAIDHYANATHAN, Siva (2011), *The Googlization of Everything – and Why We Should Worry*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press.