

ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI

MARC FUMAROLI
de l'Académie française

L'UMANESIMO E LA CRISI CONTEMPORANEA
DELL'EDUCAZIONE



NAPOLI MMVI
NELLA SEDE DELL'ISTITUTO

Traduzione di Anna Buongiovanni

© 2006 Istituto Italiano per gli Studi Filosofici
Napoli, Palazzo Serra di Cassano
Via Monte di Dio, 14
www.iisf.it

Secondo l'insegnamento di Eugenio Garin, l'essenza dell'umanesimo, delle *litterae humaniores*, delle lettere che ci rendono più umani, risiede in un programma di educazione. E tale programma è fedele alla *paideia* dei Greci, all'*institutio oratoria* dei Romani, a quello delle Scuole di Chartres del XII secolo e della *Villa giocosa* di Vittorino da Feltre nel XV secolo: è quindi un programma fondato sullo studio degli autori classici. L'Avvocato Gerardo Marotta e l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli combattono affinché quest'idea di educazione umanista, oggi contestata e rovinata da più parti, torni ad essere l'idea europea dell'educazione. Condivido questo impegno.

Iniziamo domandandoci: che cos'è un autore classico? Perché mai da Quintiliano sino ai giorni nostri, l'educazione ha presupposto la lettura e lo studio dei classici? Perché, dopo circa mezzo secolo, una tendenza generalizzata ha improvvisamente marginalizzato e sempre più disprezzato questa tradizionale educazione dello spirito, dell'immaginazione e della sensibilità attraverso i classici, relegandone lo studio a seminari di specialisti? Dovremmo forse credere di aver scoperto ad un tratto e grazie ai con-

cetti di “cultura e comunicazione” una panacea sostitutiva dell’educazione dei giovani spiriti attraverso i classici, divenuti di colpo obsoleti nelle nostre democrazie commerciali?

Il ridursi dello spazio che, nei loro studi, i giovani destinano ai classici è parallelo al contrarsi del tempo che gli adulti dedicano alla lettura dei libri in generale; un fenomeno, questo, registrato dalle case editrici un po’ ovunque in Europa. La comprensione dei capolavori dell’arte europea antica e, pertanto, l’interesse che il pubblico nutre nei suoi confronti vengono sminuiti dall’ignoranza della mitologia e della storia sacra biblica e cristiana, le quali hanno, così spesso, rappresentato un fecondo terreno di ispirazione. I conservatori dei Musei si limitano ad osservare questo dato. La radice dell’impoverimento della memoria simbolica affonda nella scarsa e limitata considerazione che l’educazione scolastica riserva oramai ai classici. L’articolo di giornale diventa lo sforzo più intenso che si possa richiedere al lettore, dal momento che la *clip*, l’*sms*, il *rock* in sottofondo dell’*iPod*, la televisione hanno quasi già del tutto soppiantato il libro.

La marginalizzazione dei classici nell’educazione, che spiega questa diminuzione della memoria e dell’attenzione, è soprattutto la conseguenza del trionfo di una anti-educazione estremamente precoce e generalizzata: alludo al fatto che, sin dalla prima infanzia, la mente si impregna delle scarse e rumorose immagini dello *zapping* televisivo. Lo schermo della televisione diventa la nuova balia, provvidenziale presenza dei focolai domestici oramai divisi o di genitori trattenuti dal lavoro lontano da casa: queste immagini preconfezionate ostacolano il naturale sviluppo dell’immaginazione, erodono, d’un sol colpo, la capacità di

concentrazione, il senso della realtà ed inaridiscono la dimensione del gusto individuale, in una fase che precede l'intervento della scuola. È un fenomeno che i pediatri costantemente rilevano.

Il raccoglimento che richiede la lettura di un vero libro e la concentrazione dello sguardo o dell'udito sollecitati da un capolavoro artistico diventano difficili da ottenere in bambini precocemente esposti a questa anti-scuola, la quale è anche una anti-natura. Non sorprende che le produzioni di quella che viene opportunamente definita "arte contemporanea" siano racchiuse nel quadro fiacco ed angusto originato dalla percezione passiva televisuale: tali opere non sono create per essere contemplate, meditate, conservate o memorizzate; si accontentano di sollecitare occasionalmente la curiosità dei loro disincantati spettatori, prima di passare di moda. Sin dal 1936, Joseph Roth si chiedeva profeticamente: "Dove andremo, se cominciamo a fabbricare, con materiali privi di valore, oggetti che sembrano averne uno?"

Il regime culturale comunicazionale nel quale siamo immersi non è immune da "danni collaterali" estremamente gravi e dovuti tanto all'esercizio liberale della democrazia, quanto all'indipendenza di giudizio dei suoi cittadini ed al livello delle produzioni dello spirito. Sarebbe opportuno affrontare tali questioni in maniera diretta: è, infatti, soltanto a questa condizione che possono prospettarsi soluzioni correttive.

Per cogliere l'ampiezza del danno, dobbiamo in primo luogo intenderci sulla definizione delle parole, *in primis*, della parola "classico". Da francese quale sono, il mio primo passo consiste nel consultare il dizionario canonico della lingua francese, quello di Emile Littré. Alla voce

“classico” leggo la seguente definizione: “un autore studiato dalle classi”; il che può sembrare assurdo oggi, ma non lo era, di certo, nella Francia di appena trent’anni fa. Gli autori che venivano di volta in volta studiati alle elementari ed alle medie – La Fontaine, Molière, Corneille, Racine, Voltaire, Diderot, Hugo, Balzac, Baudelaire, Flaubert – erano stati approvati dall’unanime giudizio di varie generazioni. Erano dunque considerati “modelli”, ai quali si riconosceva “autorità” in materia di lingua, di stile, di conoscenza dell’animo umano, secondo le precisazioni di Littré. Analogo discorso valeva per Terenzio, Cicerone, Virgilio e Orazio per lo studio del latino alle medie ed al liceo, per Omero, Isocrate, Demostene e i Tragici per lo studio del greco e per Shakespeare, Jane Austen, Dickens per lo studio della lingua inglese. I classici europei, i quali avevano a loro volta una grande familiarità con i classici latini e greci divenivano, a giusto titolo, indispensabili per una esatta comprensione di quelli.

Nessun autore del XX secolo si iscrive in questo canone. Aperta al mondo simbolico della letteratura, la filiera educativa di ascendenza umanista – quella che rivestiva maggior prestigio ed attrattiva – distoglieva lo sguardo dalla “realtà” contemporanea, o suggeriva, comunque, di osservarla a una rispettosa distanza. Tale atteggiamento le è stato aspramente rimproverato. I nostri maestri di allora non pensavano che scopo della migliore educazione fosse quello di immergere fanciulli ed adolescenti nel tempo presente e nei suoi specchi. A loro avviso, l’educazione doveva semplicemente tendere ad offrire ai giovani spiriti, ancora vacillanti di fronte all’affacciarsi del mondo culturale-comunicazionale, comprovati punti di riferimento e parametri di gusto che avrebbero guidato, senza vincolarlo, il loro perso-

nale giudizio, prima dell'ingresso nella vita pratica. Questo tipo di educazione incentrata sullo studio dei classici corrisponde alla definizione aristotelica della *scholé*, l'età fugace dell'ozio dedicato allo studio, nel corso della quale provvedere lo spirito di quelle abitudini e di quelle risorse, che rischiareranno l'età adulta dedicata agli affari e addolciranno l'età matura e la malinconia che l'accompagna.

Gli studi superiori lasciavano, a quanti ne avessero la vocazione, la più ampia facoltà di studiare materie specialistiche, destinate all'apprendimento di un mestiere o di una professione. L'articolo del Littré contiene una rubrica "Etimologia", la quale ben rivela le origini dell'educazione letteraria che, essendo nato in tempo, io ho avuto la fortuna di ricevere prima dell'avvento dell'era culturale-comunicazionale. *Classicus* – apprendiamo dal Littré – qualifica, in senso letterale, quanto appartiene alla classe superiore dell'esercito, vale a dire agli ufficiali; in senso figurato, tale parola appare nelle *Notti attiche* di Aulo Gellio, racconto del viaggio e delle conversazioni tra sapienti svoltesi su di un battello, nel Mediterraneo del II secolo della nostra era. Aulo Gellio qualifica gli autori "di prima classe", *non proletarii*. Penetra così nella lingua latina la nozione di capolavoro classico inventata in greco ad Alessandria, e di cui lo Pseudo-Longino fa, nel suo trattato *Del sublime*, ad un tempo il ceppo originario di ogni alta produzione dello spirito e la pietra di paragone di una educazione alla grandezza dell'anima ed alla libertà, nelle epoche di asservimento e di decadenza.

Abbandoniamo per un istante il mondo dell'educazione per addentrarci in quello dell'invenzione letteraria. L'autore alessandrino del trattato *Del sublime* non li scinde: la genesi del capolavoro come semplice elevazione dello spi-

rito presuppone l'essere impregnati dei capolavori anteriori. Per limitarmi ad un esempio francese: sono occorsi classici del calibro dei *Commentari* di Cesare e delle *Memorie* di Filippo di Commines per rendere fertile il genere francese delle memorie; mentre è stato necessario che Saint-Simon e Chateaubriand diventassero essi stessi classici, affinché il genere delle *Memorie*, innestandosi su quelli dell'autobiografia e del romanzo, approdasse allo straordinario successo della *Ricerca del tempo perduto*. Nel periodo intermedio è non di rado accaduto che le memorie di non professionisti fossero elevate al rango di capolavori letterari, molto tempo dopo la morte dei loro autori. Il punto è che questi ultimi, impregnati di classici del genere, avevano intessuto le loro personali ed originali variazioni su una trama formale, su motivi e situazioni già sperimentate, che avevano guidato la ricerca della loro retrospettiva. Più un'opera letteraria si avvicina alla "prima classe", più antica ne è l'origine e più sfogliato ne sarà il palinsesto: gli schemi simbolici e formali dei classici anteriori si dipanano a mo' di filigrana sotto il nuovo testo.

La quercia dei classici, nell'accezione di Aulio Gellio, costituisce la letteratura, il suo spazio peculiare, l'aria che respira, il laboratorio dove opera, l'oratorio in cui trova espressione quel tipo di gioia che essa sola è in grado di donare. È attraverso questa aristocrazia dei capolavori, trionfatori del tempo, che essa affranca gli autori ed i lettori dai vincoli del tempo presente. È da queste vette che raggiunge l'universale: quando viene colta da un autore o da un lettore, la convergenza dei classici consente di accedere ad un luogo dove le frontiere, le credenze, i pregiudizi di parrocchia o dell'epoca non ingannano più lo sguardo. Da questo punto sopraelevato di contemplazione, si ottiene una

percezione più nitida di se stessi, come del fenomeno umano in generale. Aver potuto intravedere, sin dalla giovane età, a scuola, questo orizzonte, sul cui sfondo si colora di significato la vita stessa, con le sue sorprese ed i suoi dolori, rappresenta, ad un tempo, un lusso ed una bussola che, oggi, rimpiangiamo di veder svanire attorno a noi. Charles Péguy ne ha magnificamente evocato l'aurora: "L'entrata in prima media, a Pasqua, significò per me lo stupore di fronte alla novità del *rosa, rosae*, l'apertura a tutt'altro mondo, un mondo totalmente diverso; ecco ciò che si dovrebbe dire e che, tuttavia, mi spingerebbe ad indugiare nella tenerezza dei ricordi". Ora, questo "tutt'altro mondo" che, per il tramite dell'antica lingua latina, si schiude al bambino Péguy, ancora vergine di televisione, rimanda ad una dimensione sostanzialmente e profondamente diversa dal mondo delle attualità immediate, sulle quali l'attuale pedagogia pretende di aprire gli occhi dei fanciulli.

Alle indicazioni tratte dal Littré, aggiungerei alcune glosse che mi paiono necessarie nell'attuale contesto: se è vero che il capolavoro conferisce al suo autore una gloria duratura, che lo colloca nella classe superiore degli autori – per l'appunto i classici – è non di rado accaduto che il suo o i suoi capolavori, non ancora "classici", lo abbiano nobilitato da un punto di vista sociale, quando era ancora in vita. Fu questo il caso di Shakespeare, di Péguy e di tanti altri autori classici venuti al mondo da oscure famiglie e distintisi in virtù della loro educazione, del loro genio e del loro talento. Del resto, se è vero che, da un lato, l'educazione liberale basata sui capolavori classici nutre, avvalora e nobilita lo spirito di quanti la ricevono, accade anche, dall'altro, che, parallelamente in ambito sociale, essa nobilita, elevandoli alla classe dei letterati, quanti proven-

gono dalla classe degli illetterati. La mobilità morale e sociale, che l'educazione attraverso i classici introduce tanto nei ranghi degli autori destinati a divenire classici, quanto nei ceti degli studiosi di classici, è andata avanti, senza destare la minima obiezione, nel corso dei secoli, dai tempi della *paideia* dei Greci e dell'*institutio oratoria* dei Romani, sino alle scuole monastiche del Medioevo, le quali consentivano ai figli dei contadini di diventare eminenti teologi e predicatori, se non addirittura Papi, passando per le scuole degli umanisti italiani del XV secolo, le Università di Oxford e di Cambridge, le Accademie protestanti del continente e le Università gesuite della cattolicità. Queste società, susseguitesi nel corso dei secoli, furono, sia pure con modalità diverse tra loro, fundamentalmente aristocratiche ed imperniate su di una concezione gerarchica e qualitativa del mondo. Si uniformarono tutte indistintamente – all'infuori di qualche isolata eccezione che confermava la regola – ad un'educazione basata su di un canone dei classici selezionato nell'Antichità e che schiudeva ai figli dei contadini, dei mercanti e degli artigiani l'accesso a funzioni e ad un mondo sociale superiori.

Questa tradizione risalente alla *paideia* ed alla *scholé* ateniesi non fu interrotta nemmeno dalla rivoluzione cristiana, che proclamò l'eguaglianza di tutte le anime dinanzi a Dio, di quelle degli schiavi come di quelle degli uomini liberi. La scuola cristiana salvò il canone dei classici stabilito ad Alessandria. È ancora più sorprendente che la Rivoluzione francese – dopo aver rovesciato l'aristocrazia e proclamato l'eguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge – non abbia mai rimesso in causa il canone classico dell'educazione, secondo il quale gli stessi rivoluzionari erano stati educati. Ancora sul finire del

XIX secolo, quando la III Repubblica in Francia trionfò definitivamente sulla monarchia e l'aristocrazia, la riforma repubblicana dell'insegnamento pubblico, vigorosamente operata da Jules Ferry a seguito di una capillare inchiesta storica sui sistemi educativi conosciuti sin dall'antichità, elargì senza esitazioni la base primaria della piramide educativa a tutti i cittadini, senza tuttavia rimettere in questione, al grado successivo dell'istruzione, né la progressiva ascensione degli studenti più brillanti dagli studi umanistici alla storia letteraria ed alla filosofia, né, tantomeno, il valore dello studio dei classici francesi, greci e latini, quale nutrimento stesso dell'immaginazione, del senso morale e dell'arte dello scrivere. Atteso il numero relativamente esiguo di quanti possedevano il diploma, la maturità liceale nella III ed anche nella IV Repubblica corrispondeva all'attuale comunità delle lettere classiche. Emile Zola, borsista dello Stato, e Cézanne, figlio di un banchiere, entrambi illustri latinisti ed eminenti letterati, erano semplici diplomati. L'irreversibile conquista della Rivoluzione, l'eguaglianza civile, sembrava essere stata tutt'altro che vulnerata dalle differenze di attitudini allo studio. Accessibile gratuitamente a tutti al livello delle classi elementari, l'insegnamento pubblico, con la sua selezione ed il suo orientamento articolato in più livelli, sembrava ai più accaniti repubblicani un ideale alambiccato, dove armonizzare l'eguaglianza legale ed il naturale gioco delle vocazioni, delle ambizioni e dei talenti. Il fatto che la nobile filiera di quella educazione repubblicana continuasse ad identificarsi con lo studio precoce dei classici non sembrava scalfire il concetto di eguaglianza.

Apro qui una parentesi: nonostante gli autori classici siano, per tradizione, suscettibili delle interpretazioni più

erudite ed originali, il *proprium* delle loro opere consiste nel saper offrire ai giovani spiriti, quando siano correttamente guidati, una forma nitida e immagini forti che si inscrivono nelle loro menti. Le società aristocratiche hanno spesso prodotto capolavori letterari e opere d'arte in grado di toccare la sensibilità di animi semplici, come di spiriti forti, laddove le avanguardie moderniste, esoteriche e fuorvianti – talvolta per anticonformismo, tal'altra per una sorta di sfida lanciata alla folla – richiedono un intervento molto più consistente di glosse e di scienza. Risulta molto più ardua una lettura approfondita del *The Waste Land* che non di un'ecloga di Virgilio o anche di un sonetto di Baudelaire. *L'Orinatoio* di Duchamp o i paesaggi surreali di Yves Tanguy richiedono uno sforzo di comprensione estremamente più impegnativo che non una vergine del Raffaello o l'*Atteone* di Tiziano. In entrambi i casi, la ricompensa per lo sforzo compiuto appare assolutamente sproporzionata.

I nostri maestri non ignorano i tardi capolavori non-classici del modernismo, preferendo tuttavia rimandare ad un'epoca successiva la loro scoperta, che acquisterebbe un senso ed una forza soltanto sullo sfondo dei classici. Oggigiorno, la pedagogia della lingua materna e della sua espressione scarta lo stile dei classici per “aprire” repentinamente le porte a ciò che, opportunamente, viene definito “la vita contemporanea”: si è dunque condannati ad una scelta tra l'esoterismo dei capolavori modernisti e la monotonia della stampa quotidiana, del cartone animato, dell'universo audiovisivo. La scelta cade naturalmente più volentieri sulla seconda opzione. E tuttavia, né l'una né l'altra, né le due unitamente considerate, possono offrire alla gioventù quegli universali dell'immaginario e quei ri-

ferimenti del gusto, che fecondano lo spirito, educandolo, per tutta la vita, “al naturale”, secondo la celebre definizione di Stendhal.

La storia dell'educazione e dello spazio privilegiato che, al suo interno, occupano i classici della letteratura, della storia e della filosofia ha senz'altro conosciuto dispute ardenti. La più antica risale alla fine del XVII secolo, quando, nel solco tracciato dalla nuova scienza, scoppiò, dapprima a Parigi per in seguito estendersi a tutta Europa, il dibattito tra Antichi e Moderni. I sostenitori degli Antichi si battevano perchè l'educazione continuasse ad essere dispensata nella lingua classica, il latino di Cicerone e di Virgilio, ed a fondarsi sullo studio del canone di autori antichi ristabilito dagli umanisti del Rinascimento; un canone indiscutibilmente fecondo per gli autori moderni, da Petrarca a Molière. Adepti dell'idea di progresso attestata dalla nuova scienza e dalle sue applicazioni tecniche, i Moderni ne estendevano i principi alle lingue, alle lettere ed alle arti. Auspicavano, pertanto, che l'educazione dei giovani avvenisse in lingua vernacolare e secondo un canone di “classici moderni” del XVII secolo, che reputavano superiore ai loro modelli antichi.

In effetti, nessuno dei due partiti riportò la vittoria, né in seno ai programmi scolastici, né nella vita adulta dello spirito. A tutti i livelli, l'insegnamento europeo si esprime generalmente sempre più in lingua vernacolare, per quanto sino al XX secolo, in Francia e in Europa, lo studio dei classici latini e greci, nel testo originale come nella sua traduzione, sia rimasto, più che mai, il pilastro della formazione superiore degli spiriti letterati e civilizzati. Le specializzazioni erudite e scientifiche non intervenivano che in una fase successiva a questa precoce iniziazione agli studi

umanistici. I grandi ed i piccoli romantici – Hugo o Nerval, Shelley o Keats – erano esperti ellenisti e latinisti; analogo discorso vale per i grandi scienziati dell'epoca, da Cuvier a Darwin.

Più grave, almeno in apparenza, quel tardivo rifiuto, innestato sulla disputa tra Antichi e Moderni, espresso da C. P. Snow nella sua celebre conferenza “sulle due culture”, tenutasi a Cambridge nel 1945. Sino ad allora, non era stato rilevato alcun tipo di incompatibilità tra un insegnamento superiore accentuatamente letterario e classico e le specializzazioni scientifiche. Tuttavia, Snow voleva leggerci una contraddizione e persino un grave *handicap* per lo sviluppo dello spirito scientifico. Se accettiamo l'impiego della parola “cultura”, che iniziava a diffondersi in quell'epoca, il discorso accademico di Snow, dopo il quale molto inchiostro sarebbe stato versato, lì per lì, non intaccò il compromesso pedagogico del XX secolo. Quest'ultimo era stato teorizzato da Giambattista Vico in occasione della disputa tra Antichi e Moderni, assegnando alle lettere classiche una funzione assolutamente irrinunciabile: quella di formare i giovani nella loro età più ricettiva, educandone l'immaginazione, il gusto, lo spirito, i principi morali, la conversazione civile; le scienze esatte, tese a sviluppare elevate facoltà di natura specialistica ed astratta, non erano, di per sé stesse, atte a plasmare una forma suscettibile di essere interiorizzata, a livello individuale, né dall'uomo morale, né dall'uomo sociale.

Quale rivoluzione senza precedenti è dunque inaspettatamente intervenuta perché i classici, sostrato originario delle umanità civilizzate – che né la rivoluzione cristiana, né quella francese avevano potuto erodere – si ritrovasse – in Francia come in ogni altra parte d'Europa – ad

essere stati, in pochi decenni, sostanzialmente marginalizzati e mortificati nei programmi dell'istruzione scolastica, disprezzati ed ignorati dall'opinione pubblica, confinati in discipline specialistiche, a loro volta ansiose di trovare una propria legittimazione, fregiandosi del nome di "scienze umane", o esprimendosi a nome della "diffusione culturale"? Nell'arco di questo mezzo secolo torrenziale, lo straordinario proliferare dei concetti gemelli di "cultura" e di "comunicazione" – dissociati da quello di "educazione", ovvero manifestamente assunti come vittoriosi rivali di questa – ha interamente ricoperto e divorato il copioso lessico degli studi umanistici. Le lettere, le arti, la civiltà, il gusto, con i richiami e i riferimenti certi che ritrovavano nei classici antichi e moderni, con il patrimonio morale e simbolico della civiltà che rinnovavano e traghettavano di secolo in secolo, sono stati letteralmente lasciati naufragare tra noi, con un'efficacia forse meno brutale della rivoluzione culturale cinese e di quella cambogiana, ma, dopo tutto, altrettanto radicale. Questa rivoluzione culturale e comunicazionale che è all'opera nelle nostre società ricche e sviluppate combatte, con straordinaria intolleranza ed in nome della tolleranza, qualsivoglia gerarchia di ordine spirituale, morale e estetico, ovvero l'essenza stessa dell'educazione. Eppure, è l'etimologia a restituirci, ancora una volta, il significato profondo di questa parola. *Educere* significa condurre fuori dall'ignoranza, dalla barbarie, dalla brutalità, per iniziare al giudizio e ai costumi civilizzati e, per quanto possibile, a quella vita libera, creativa e visionaria dello spirito che, sin dalle origini dell'Europa, ha trovato nello studio dei capolavori classici la propria *humus*. L'ispirazione livellatrice di questo fondamentalismo culturale e di questo conformismo comunicazionale, che

può lasciare attoniti per raffinatezza tecnologica e rumore mediatico, non si limita semplicemente a combattere quanto residua dell'educazione classica, né a distruggere quel che rimane delle avanguardie moderniste, il cui fosco elitarismo appare oggi del tutto fuori luogo. Dietro i colori di un relativismo post-moderno e conquistatore, essa pone in grave pericolo la nostra capacità di rispondere a testa alta a un altro fondamentalismo e conformismo ostile, la cui aggressività di massa si nutre della convinzione che, dietro la nostra parvenza di ricchezza, scienza e potenza militare, oramai non mastichiamo altro che nichilismo morale confusamente intriso di libertà e del *kitsch* battezzato "arte contemporanea". Non inganniamoci dunque: dietro la guerra che ci viene dichiarata, si annida una guerra civile che dichiariamo a noi stessi e la cui posta in gioco risiede nella nostra stessa capacità di resistenza e di comprensione intelligente. Come siamo giunti a questo?

Ancora una volta, chiariamoci sul senso delle parole. La parola "cultura", dal latino *colere*, "lavorare la terra per renderla feconda", è stata riferita, nel latino classico, alle cose dello spirito, solo nell'espressione *cultura animi*, "crescita interiore e personale attraverso lo studio dei classici e la mediazione degli esempi migliori". L'attuale proliferazione ipertrofica ed egualitaria della parola "cultura" discende dall'impiego che se ne fa in antropologia nella lingua inglese: qui, "cultura" sta ad indicare tutto ciò che i popoli privi di scrittura hanno inventato per piegare la natura, dalla metallurgia ai riti magici. Applicata alle nostre società, tale parola si è trasformata in un gustoso enzima che si associa indistintamente a tutto, cultura d'impresa, cultura giovanile, cultura tecnologica, cultura *gay*, cultura gastronomica; tutte egualmente collocate sullo stes-

so piano delle culture etniche, “la cultura giudaico-cristiana” o la “cultura scientifica”. Questa parola polivalente, adottata e moltiplicata dalle industrie e dall’ingegneria dette *culturali* ha soppiantato il concetto di “civiltà”, il cui sinonimo e rivale tedesco era *Kultur*, che, come il concetto di educazione – in tedesco *Bildung* –, presuppone la suddivisione dei criteri, dei rimandi, dei riferimenti incontestabili, ancorché ciascuno ne offra poi liberamente una sua personale interpretazione.

Per quanto riguarda la parola *communicatio*, nel suo originario significato latino, essa designa la figura retorica attraverso la quale l’oratore chiede, o fa chiedere all’uditorio che cosa ne susciti l’ammirazione o il disprezzo. Essa presuppone il *forum* e la sofistica del *forum*. *Per extenso*, significa anche “inserimento in una comunità”. È soltanto nell’espressione *communicatio sermonis* che acquista il significato intimo e privato di scambio di propositi, di conversazione tra amici o familiari. Non è allora un caso se, oggi, ritroviamo questa parola nuovamente utilizzata per designare non tanto le tecnologie di massa vieppiù sofisticate, bensì l’ideologia che si cela dietro il fascino e l’intimidazione esercitata da quelle.

Le moderne tecnologie della comunicazione sono strumenti che possono rivelarsi di estrema utilità soltanto quando vengano azionate da spiriti solidamente strutturati su basi non-tecnologiche, vale a dire dotati di quello che Montaigne definiva un “retrobottega”. Tuttavia, la propaganda svolta dai mercanti e l’utilizzo da parte di soggetti istrionici fa sì che queste tecnologie siano trasformate in mere protesi sostitutive dello spirito libero e del suo naturale esercizio. Per tale via, pur persuadendolo del moltiplicarsi delle sue potenzialità, riducono lo spirito ad uno

stato di inerzia. Assunte in tale perversa prospettiva, esse generano un secondo mondo, il mondo mediatico che immerge lo spirito nella verbosa e vertiginosa euforia del vuoto, signoreggiando anche la vita privata. Quest'ultima – vera conquista della libertà civilizzata – viene così stravolta e riversata in una sfera pubblica ipertrofizzata, dove la baraonda si è oramai sostituita all'argomentato dibattito che le era valso, un tempo, le simpatie di un Jürgen Habermas, autorizzando le più rozze manipolazioni e gli slanci più irrazionali. Soltanto i disorientamenti collettivi provocano la fusione delle società multiculturali.

Lungi dall'universalizzare il legame politico ed il legame sociale – come pretendono di fare i suoi ingenui o ininteressati teorici – l'impiego massiccio delle tecnologie della comunicazione da parte di soggetti che ne ignorano totalmente i meccanismi sottostanti non si accontenta semplicemente di abolire la conversazione civile e la corrispondenza, le due sorgenti cui le lettere classiche attingono il loro vitale nutrimento. Sovvertimento della democrazia liberale, esso fa parlare i suoi rappresentanti eletti, moltiplicando la presenza, in seno alla compagine politica, di grumi di comunità "culturali" ripiegate su se stesse, ostili e gelose le une delle altre; rendendole nel contempo, capaci, a fronte di determinati eventi traumatici, di coagularsi in potenti conformismi compassionevoli, o esagitati, o ancora animati dall'odio.

La rivoluzione culturale e comunicazionale, che travaglia le nostre vecchie società sviluppate, produce effetti incontrollabili tanto sulle nuove generazioni sottoedicate da un punto di vista scolastico, quanto sulle comunità etnico-religiose non integrate che le ospitano, e, in misura ancor più accentuata, sulle immense popolazioni poco svi-

luppate del resto del mondo; le quali, indignate dal processo in atto, hanno nondimeno appreso a servirsene energicamente per smantellarlo. Nei nostri ranghi, al dogma del relativismo delle culture – di tutte le culture oramai assimilabili le une alle altre – che si è sostituito all’idea di educazione e di civiltà, questa rivoluzione culturale unisce, logicamente, l’idolatria delle tecniche della comunicazione, mezzi che eleva a scopi, massaggio che lascia credere un messaggio, secondo l’espressione di Mc Luhan.

Due fonti indomite e violente, solo *prima facie* contrapposte, ma in realtà solidali, alimentano copiosamente questa rivoluzione: l’una è la sete di guadagno, il *greed*, assolutamente priva di scrupoli e che non conosce distinzioni nella sfera morale, del gusto e dell’interesse pubblico, anche quando si provveda di ostentatori alibi umanitari e culturali; l’altra è il risentimento sociale fomentato dall’etica dell’egualitarismo radicale, un’etica che, oramai, non si limita più – come un tempo il marxismo – a coalizzare i poveri contro i ricchi, ma si rivolge, indistintamente, agli “oppressi” di ogni specie: figli contro genitori, uomini contro donne, sette contro sette, etnia contro etnia, illetterati contro letterati, ecc. in una sorta di capillare guerra civile. La civiltà, la sua educazione, i suoi classici, i suoi studi umanistici vengono dipinti come un immenso abuso di potere, del quale ciascuno è più o meno vittima e che va integralmente rovesciato, attraverso iniziali e minuziose prese di potere comunicazionale.

Lungi dallo sfuggire a questa rivoluzione, gli Stati Uniti ne sono per molti versi l’avanguardia ed il modello. Tuttavia si rivelano, rispetto all’Europa, più preparati a metabolizzarla. Il *greed* è una passione che conoscono sin troppo bene, per non averlo già meticolosamente canalizzato

in norme di legge. Pur non ignorando il risentimento sociale o l'egualitarismo, non teorizzano né l'uno, né l'altro – se non entro i confini di taluni *campus* universitari – compensandoli entrambi con la certezza, largamente condivisa, che, nella dinamica democrazia americana, la ricchezza e il successo non si negheranno mai a chi vi aspirerà con tenacia. Si accontentano di buon grado della coesistenza di un'impressionante industria culturale e comunicazionale di massa – sebbene il più delle volte “granulosa” – con le oasi della civiltà e della ricerca disinteressata, delle quali nessuno mette in causa il rigido elitarismo. Un aspetto equilibra l'altro.

I francesi e, a mio avviso, molti Europei hanno una percezione inesatta di questa democrazia utilitaristica coerente con se stessa, la quale accetta la sua estrema diversità interna, che ne costituisce anche la vitale risorsa, e non prova alcuna vergogna né della sua passione del guadagno, né delle sue sperequazioni di fatto. L'Europa e la Francia sono depositarie di un lungo passato monarchico ed aristocratico, della cui eredità artistica vanno fiere, ma del quale detestano, sino al punto di odiarle, le vere od immaginarie tracce sociali. In Francia, eminenti sociologi hanno studiato quest'odio, elaborandone una teoria che è naturalmente divenuta il credo dei nuovi ricchi della comunicazione della sfera mediatica. Sin dagli anni '80, il progressivo ingresso della Francia e dell'Europa nell'era culturale comunicazionale ha senza alcun dubbio acuito il risentimento sociale verso la ricchezza ma, soprattutto, verso tutte le forme ancora esistenti del patrimonio simbolico.

Quindici anni or sono, in un saggio critico, lo *Stato culturale*, ho tentato di illustrare come l'istituzione, in Francia, sin dal 1959, di un Ministero degli affari culturali, lungi

dall'aver arginato i “danni collaterali” della rivoluzione culturale-comunicazionale, in quei tempi appena iniziata – si era ricongiunta alle originarie intenzioni del suo primo titolare, André Malraux. Il Ministero affidato al celebre scrittore era formato da antiche direzioni amministrative, le Belle Arti, i Musei nazionali, i Teatri e l'Opera, i Monumenti storici, le Biblioteche e gli Archivi nazionali, che erano stati, sino ad allora, annessi al Ministero dell'Istruzione. Gli “affari culturali” venivano, d'un sol colpo, collocati in una posizione che rivaleggiava con il sistema dell'istruzione ereditato dalla III Repubblica e detestato da Malraux. Per rivestire di senso l'azione di questo nuovo Ministero, fatto di pezzi e frammenti separati, occorreva un nuovo e comune progetto, simbolicamente incarnato dalla creazione di una Direzione inedita dello “sviluppo culturale”. Il progetto di André Malraux, adepto di una terza via francese tra il comunismo sovietico ed il capitalismo americano era ad un tempo elitario e modernista – il che corrispondeva ai suoi gusti di scrittore e di critico dell'arte – e democratico e comunicazionale, sebbene in un senso radicalmente opposto al mercato culturale e comunicazionale americano. Si trattava di fare accedere “la maggior parte” dei francesi ai capolavori dell'umanità, ed in particolare ai “capolavori del modernismo”, ai quali l'autore della *Voce del silenzio* era personalmente molto legato; ma il cui estremo elitarismo non aveva sedotto, sino quel momento, in Francia che una minoranza di intellettuali e di collezionisti illuminati.

Deliberata dallo Stato grazie ad una “consistente maggioranza”, questa “comunicazione” doveva avvalersi di fondi pubblici e dell'intermediazione delle istituzioni pubbliche. Cattedrali ufficiali del modernismo artistico, questi Enti della Cultura, di nuova creazione e disseminati su tutto

il territorio, avrebbero dovuto favorire il contatto tra opere complesse – classiche e preferenzialmente anti-classiche – ed il vastissimo pubblico che ne era stato sino a quel momento escluso. E tutte le istituzioni ereditate dal passato – Musei, Biblioteche ecc. – dovevano, più o meno a lungo termine, trasformarsi in Enti della Cultura. Per tale via, ci si proponeva di respingere la volgare cultura commerciale di massa ispirata al modello americano e di offrire al popolo francese una cultura “elitaria per tutti”, secondo la celebre definizione di uno dei nostri registi teatrali di Stato. Il progetto, che suscitò l’entusiasmo dei francesi, provocò una vasta eco di consensi in Europa.

A lungo andare, nonostante, nel 1981, fossero stati raddoppiati gli stanziamenti di questo Ministero e malgrado l’aumento dei suoi funzionari e delle sue clientele artistiche, il progetto si sgonfiò. In primo luogo, questo Ministero era stato privato del controllo sui canali televisivi, ovvero sulla più potente rete di comunicazione per il grande pubblico. Nel 1959, iniziava appena a delinearsi l’impero che la televisione avrebbe, di lì a poco, esercitato su di un pubblico di tutte le età e di tutti gli ambienti. La comunicazione culturale del Ministero – e dei suoi Enti della Cultura – si rivelò ben presto incapace di competere con reti televisive sempre più commerciali ed in contraddizione evidente con il suo programma “elitario per tutti”. Guardando ai risultati dell’educazione del gusto del pubblico, constatiamo che la comunicazione ottenuta favorendo il contatto tra pubblico e opere culturali non si rivelò contagiosa. Chi si giovò di questo ambizioso mecenate dello Stato, foraggiato grazie al prelievo fiscale, fu *in primis*, il pubblico formato di studenti, di professori, istitutori e ceti medi letterati – il solo a non accontentarsi della televisio-

ne. Il “non-pubblico” – volendo usare l’espressione propria dei funzionari culturali – continuò a rimanere indifferente all’offerta ufficiale. Non soltanto il rimedio alla *mass culture kitsch* del modello americano non aveva potuto arginare il male, ma ne aveva addirittura generato un altro: le istituzioni – quali le Biblioteche, i Musei, gli Archivi – costrette a trasformarsi in altrettanti Enti della Cultura ed a fare sempre più comunicazione, hanno dovuto infatti sacrificare a tale dovere una parte del tempo e del silenzio, in passato destinati alla conservazione ed alla ricerca disinteressata.

Negli Stati Uniti, è il MOMA di New York, un’istituzione potente, ma privata, il cui raggio d’azione rimane, nonostante tutto, alquanto circoscritto, ad aver convertito al modernismo le *élites* della costa dell’Est e dell’Ovest. Il pubblico americano, pago della sua gigantesca e vivace *pop-culture*, è rimasto al di fuori di questa evangelizzazione realizzata negli anni che vanno dal 1925 al 1960. In Francia, è un’amministrazione dello Stato, con le sue ramificazioni presenti in tutti i paesi, ad essersi assunta con ritardo, nel 1959, il compito di avviare il processo di evangelizzazione, destinato, questa volta, alla popolazione nel suo complesso. Ora che il grande commercio culturale-comunicazionale e la sua sfera mediatica hanno in pugno il grande pubblico francese – che Malraux e i suoi successori avevano sperato di poter convertire ad una cultura di Stato “elitaria per tutti” – il Ministero ed i suoi principali coadiutori, anch’essi convertiti al post-modernismo – sono al traino del *marketing*, del management e delle industrie culturali. Feste cittadine, finanziate con il prelievo fiscale, tentano di associare lo spirito di fiera all’esposizione ed alla spiegazione di opere “contemporanee” prodotte da un eser-

cito di sovvenzionati “manipolatori di plastica”. Il modernismo elitario di Malraux ha dovuto cedere il passo ad un post-modernismo populista ed ufficiale, non di rado peggiore dell’offerta commerciale proveniente dal mercato culturale.

Osserviamo il risultato: opere destinate ad ammuffire negli armadi dello Stato e notti di disordine, durante le quali un pubblico più o meno “giovane” si “destruttura” ulteriormente. L’intero edificio dell’amministrazione culturale, concepito per sottrarre i francesi alla commercializzazione ed alla industrializzazione comunicazionale all’americana, si è lanciato in una gara con questo mercato, senza tuttavia possederne la duttilità, ma sposandone, più o meno ipocritamente, la tendenza al *kitsch* standardizzato e di massa. Ne consegue un inquinamento pianificato, dove le oasi dedicate al gusto ed alla riflessione si fanno sempre più rare.

Quali lezioni trarre da questo tentativo francese di lasciare la cultura *kitsch* fuori dalle nostre frontiere, per spingere il popolo a vivere nella presenza dei suoi capolavori, ieri classici e modernisti, oggi contemporanei e post-moderni?

La prima lezione è che sarebbe stato preferibile impiegare tutti questi talenti e queste risorse economiche per offrire agli studenti – i quali, oramai, affluivano in massa alle scuole medie e superiori – istituzioni più ospitali e differenziate, di dimensioni modeste ma di alta qualità, riservando, a quanti tra loro ne avessero avuto la vocazione, il beneficio di studi classici tradizionali, sull’esempio dei *College of Liberal Arts* statunitensi. Alle nostre nazioni d’Europa occorrono, dotti e tecnici di prim’ordine – non meno di una élite letterata. Non sarebbe d’altra parte pe-

regrino immaginare di poter reclutare, come spesso accade al MIT, i secondi tra i primi. Necessitano altresì di Fondazioni poste, nei limiti del possibile, ad una distanza critica rispetto all'universo culturale e comunicazionale commerciale, e dove si pratichi la ricerca disinteressata.

Sarebbe stato più opportuno non abbandonare le stazioni radio, i canali televisivi pubblici, privati e sovvenzionati da mecenati illuminati, al libero gioco della concorrenza con le reti commerciali e riservare a un pubblico mirato programmi meno destrutturanti e più ricchi da un punto di vista formativo. Se esistevano già simili contrappesi, perché non affidare al libero gioco della domanda e dell'offerta il compito di provvedere al consumo culturale e comunicazionale di massa? Dobbiamo salvare il salvabile. Un tale sovvertimento di priorità presupporrebbe una comunanza di vedute e un atteggiamento di solidale consenso verso l'autorità della Repubblica delle lettere; ed è, senza dubbio in conferenze come quella di oggi, che questo *consensus bonorum* può essere ottenuto.

Aggiungerei – senza, per questo contraddire, il mio augurio – che, per quanto benefica possa rivelarsi l'azione degli Stati, se ben orientata – e questo può naturalmente accadere – nulla sostituisce il personale coraggio di non lasciarsi affascinare dai fenomeni di massa e dagli slanci conformistici dell'epoca. Nulla può eguagliare l'ostinato ardore della riflessione, condotta da ciascuno secondo le proprie, personali inclinazioni ed attitudini, quella luce verticale che scende su di noi dal platonico cielo dei classici.

MARC FUMAROLI

Arti Grafiche «Il Cerchio»
Napoli

novembre 2006