

Fausto Pagnotta (a cura di)

# L'Età di Internet

Umanità, cultura, educazione

con un'intervista a Maurizio Bettini



LE MONNIER  
UNIVERSITÀ

© 2013 Mondadori Education S.p.A., Milano  
Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-00-74488-1

Il Sistema Qualità di Mondadori Education S.p.A. è certificato da Bureau Veritas Italia S.p.A. secondo la Norma UNI EN ISO 9001:2008 per le attività di: progettazione, realizzazione di testi scolastici e universitari, strumenti didattici multimediali e dizionari.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).

*Realizzazione editoriale*

*Coordinamento redazionale* Alessandro Mongatti

*Redazione* Alessandro Mongatti

*Impaginazione* Marco Catarzi

*Progetto grafico* Walter Sardonini/SocialDesign Srl, Firenze

*Progetto copertina* Alfredo La Posta

Prima edizione Le Monnier Università Agosto 2013

[www.mondadorieducation.it](http://www.mondadorieducation.it)

Ristampa

5 4 3 2 1      2013 2014 2015 2016 2017

La realizzazione di un libro comporta per l'Autore e la redazione un attento lavoro di revisione e controllo sulle informazioni contenute nel testo, sull'iconografia e sul rapporto che intercorre tra testo e immagine. Nonostante il costante perfezionamento delle procedure di controllo, sappiamo che è quasi impossibile pubblicare un libro del tutto privo di errori o refusi. Per questa ragione ringraziamo fin d'ora i lettori che li vorranno indicare alla Casa Editrice.

Le Monnier Università

Mondadori Education

Viale Manfredo Fanti, 51/53 – 50137 Firenze

Tel. 055.50.83.223 – Fax 055.50.83.240

[www.mondadorieducation.it](http://www.mondadorieducation.it)

Mail [universitaria.lemonnier@lemonnier.it](mailto:universitaria.lemonnier@lemonnier.it)

Nell'eventualità che passi antologici, citazioni o illustrazioni di competenza altrui siano riprodotti in questo volume, l'editore è a disposizione degli aventi diritto che non si sono potuti reperire. L'editore porrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, a eventuali non voluti errori e/o omissioni nei riferimenti relativi.

Lineagrafica s.r.l. – Città di Castello (PG)

Stampato in Italia – Printed in Italy – Agosto 2013

## INDICE

Introduzione. *Internet tra umanità, cultura, educazione*, di Fausto Pagnotta 1

### Parte prima LA CONOSCENZA

Le discipline del testo nell'era digitale, di Paolo Mastandrea 29

Insegnare oggi latino e greco nei licei, di Ermanno Malaspina 37

La nuvola greca e latina: Rete, *cloud computing* e antichità classica  
nel XXI secolo, di Andrea Balbo 53

Gli studi letterari italiani e il Web: le risorse *online* tra ricerca e didattica,  
di Linda Spinazzè 69

Le lingue e Internet: fra identità e globalizzazione, di Davide Astori 80

Muoversi sul confine. La Rete e la filosofia, di Alberto Siclari 102

Storici e Web: una messa a punto impressionistica, di Simone Bordini 112

Archivi digitali per la storia contemporanea, di Patrizia Severi 120

La società, i giovani e le nuove tecnologie digitali: il ritardo educativo  
italiano, di Fausto Pagnotta 131

Educare a Internet nella scuola. Problemi, modelli, buone pratiche,  
di Damiano Felini e Giovanna Sineri 152

### Parte seconda L'IDENTITÀ

Comunicazione, intelligenza connettiva e narrazione,  
di Giuseppe O. Longo 171

«Schermo delle mie brame...». La costruzione dell'identità nelle comunità virtuali, <i>di</i> Gian Luca Barbieri	184
La postmodernità tecnoliquida. Rivoluzione digitale e mutazione antropologica, <i>di</i> Tonino Cantelmi	199
L'identità nell'era del Web: rischi e psicopatologie delle nuove tecnologie digitali, <i>di</i> Giuseppe Lavenia e Stefania Stimilli	213
Il ribollire della tecnica. Realtà virtuali e scene immaginarie, <i>di</i> Alessandro Musetti	229
Parte terza <b>LE RELAZIONI COMUNICATIVE</b>	
Nell'oceano del tempo e dello spazio, <i>di</i> Alessandro Bosi	245
La Rete, la libertà, la tecnica e l'infinito, <i>di</i> Sergio Manghi	258
<i>E-democracy</i> e <i>Web politics</i> : esperienze, potenzialità, illusioni, <i>di</i> Marco Deriu	266
Giovani nella Rete: la ricerca di identità e di popolarità attraverso Internet, <i>di</i> Vincenza Pellegrino	277
Gli spazi imperfetti. Relazione, rappresentazione, educazione, <i>di</i> Gianluca Maestri	288
Il mondo in un tocco, <i>di</i> Giuseppe Padovani	304
Postfazione. <i>Davanti alle Colonne d'Ercole</i> , <i>di</i> Giuseppe O. Longo	321
Intervista a Maurizio Bettini. <i>La voce del mondo antico nell'Età di Internet</i>	331
<i>Profili bio-bibliografici degli autori</i>	335
<i>Indice dei nomi</i>	341

# Insegnare oggi latino e greco nei licei

*Ermanno Malaspina*

## I Luci e ombre

È difficile dire se vi sia stata un'altra epoca nella storia in cui le aspettative sull'educazione siano state più contrastanti di quelle che appaiono oggi, all'inizio di un nuovo millennio. Pur cercando, nei limiti del possibile, di tenerci alla larga dagli estremi dell'ottimismo acritico e del pessimismo preconconcetto, così da rimanere ancorati a un sano realismo, le prospettive che si aprono all'analisi critica restano obiettivamente molto ampie, soprattutto se il tema dell'educazione viene declinato sotto le specie più ristrette delle nuove tecnologie nelle *humanities*, a cui questa sede è specificamente dedicata.

Da un lato, lascia ben sperare la diffusione ormai capillare della cultura attraverso il prodotto tradizionale, il libro cartaceo, e i suoi succedanei tecnologici, prima il CD-ROM, oggi l'*e-book* e domani chissà: se si pensa che ci sono stati periodi in cui la sopravvivenza della cultura occidentale è dipesa da singole copie di libri (oggi imprescindibili nel *pedigree* culturale dell'Occidente), dimenticate in qualche biblioteca monastica delle Alpi, del Nord della Francia o persino della «barbara» Germania, non si può non vedere con sollievo e autentico compiacimento il fatto che le collane di «classici» con testo a fronte si vendano nelle edicole o si reperiscano nelle librerie delle grandi stazioni e che citando poche parole di un qualsiasi autore su *Google* si arrivi immediatamente ad almeno un sito in cui il testo è presente in formato elettronico (prescindiamo per ora dall'aspetto della qualità filologica e dell'affidabilità di tali testi, ci torneremo al termine dell'articolo). Se questa è l'offerta, anche dal punto di vista della domanda il quadro sembra confortante: nonostante le drastiche riduzioni della riforma Gelmini, oggi in Italia una percentuale consistente della popolazione (ormai però inferiore al 50%) continua a studiare latino, con un effetto di disseminazione e di quantità che non ebbe mai pari in Italia sino alla riforma Gentile: quello che sicuramente si è perso in qualità (basti pensare all'abisso nelle competenze attive tra uno studente di latino di oggi e uno di un secolo fa) è stato, se si può dire, recuperato in quantità, pur con un moto retrogrado costante, dall'api-

ce della riforma Gentile<sup>1</sup>, all'eliminazione del latino nelle medie inferiori negli anni Settanta sino a oggi. Ma anche al di fuori della scuola, molte trasmissioni sono riuscite nell'impresa di traghettare il mondo dei classici in TV: escludendo l'*edutainment* più becero di chi vede 'marziani' nascosti dietro ogni piramide egizia, l'umanità non può non provare un sincero moto di riconoscenza per Piero Angela e per le serie competenti e accattivanti che a lui si rifanno, per fare un nome solo. E non è neppure sensato dirigere gli strali contro la scarsa attenzione al dato storico e archeologico<sup>2</sup> di numerosi *pepla* di enorme successo negli ultimi vent'anni, incomparabilmente più filologici di quelli degli anni Cinquanta e sicuramente privi di quelle allegre licenze che si permettevano i tragediografi del *grand siècle* o i librettisti d'opera, dall'*Incoronazione di Poppea* a *Norma*, quando cioè i «dotti» sapevano ancora scrivere in latino. Il risultato di questa divulgazione e disseminazione culturale è che il turismo d'arte, una volta limitato a sparuti epigoni di Goethe, è oggi un fatto di massa, come lo sono le numerose mostre-evento che catalizzano folle di visitatori: e anche a questo proposito, se è legittimo puntare il dito contro la scarsa scientificità di molti prodotti culturali di cartapesta, fatti solo per attirare folle di sprovvoduti con l'ausilio della propaganda mediatica<sup>3</sup>, è pur vero che questi «sprovvoduti» hanno preferito perlopiù la fila davanti alla biglietteria di un museo al videogioco o a una puntata di *Amici*, visto che queste sono le alternative realistiche oggi.

Alcuni aspetti della *pars destruens* da contrapporre a questo primo quadro, realistico sì, e oggettivo, ma unilaterale, sono già impliciti in quanto ho appena sostenuto: di fatto, se l'aumento della quantità può essere considerato un bene, è altrettanto innegabile che in parallelo con esso si sia sviluppata una diminuzione della qualità, che tocca esclusivamente o quasi le discipline umanistiche: mentre infatti le scienze continuano sul loro cammino progressivo e le nuove generazioni sostituiscono le vecchie dietro i microscopi, senza che nessuno lamenti un progressivo calo delle conoscenze e delle competenze, per le lettere invece – in particolar modo classiche – l'abbassamento del livello medio di uscita a tutti i livelli (biennio, triennio, laurea triennale, laurea magistrale, abilitazione) è un dato che non può essere nascosto dietro veli di ipocrisia.

Ma nella *pars destruens* non è da vedersi solo il dato qualitativo critico dell'offerta da parte del sistema scuola-università, c'è anche nel mercato culturale l'affievolimento, se non la scomparsa, del senso della domanda scolastica da parte dei giovani e della società, questione nella quale i *media* e i nuovi *media* giocano un ruolo centrale. Mi sia consentito chiarire quale sia, a mio avviso, il quadro storico-concettuale

1 Riforma che introdusse, per intenderci, l'obbligo del latino anche in *curricula* che sino a quel momento non lo avevano mai previsto, per esempio quello per la formazione degli insegnanti di scuola elementare (liceo magistrale, cfr. BRUNI 2005, 193).

2 In realtà il lavoro di sceneggiatori e costumisti è stato molto meno superficiale di quanto si pensi, basti leggere il contributo di E. Cavallini in AA.VV. 2005. In generale si veda COTTA RAMOSINO-COTTA RAMOSINO-DOGNINI 2004.

3 Si leggano i caustici *pamphlet* di Tomaso Montanari (MONTANARI 2011 e MONTANARI 2012).

(pur senza presentare in questa sede una disamina *ex professo* del problema) che solo ci permetterà di affrontare in modo sensato e realistico il problema del rapporto tra discipline classiche e nuovi *media* a scuola.

## 2 Identità e alterità

Mi pare che tutto ruoti intorno al binomio identità-alterità rispetto ai «classici», latini e greci soprattutto, ma più in generale rispetto al concetto di autorità e di discendenza dal proprio passato, più o meno lontano<sup>4</sup>. L'antichità fu percepita sotto la specie dell'alterità già con il preumanesimo e l'Umanesimo di Petrarca e Boccaccio (per Dante il paradigma era ancora quello della continuità, come è noto), con l'effetto però che tale distanza fu concepita come una cesura da ricomporre, gettando un ponte sull'aborrito Medioevo e ri-creando l'identità agognata attraverso il doppio movimento dei classici «in avanti», con il loro «rinascimento», e degli umanisti all'indietro, con il ritorno alla lingua e a tutti gli aspetti culturali del mondo antico. È ben vero che questa fase fu anche l'inizio della prima riflessione antropologica sul «diverso», come è stato autorevolmente sostenuto<sup>5</sup>, ma, per secoli, vincente rimase la parola d'ordine della (aspirazione alla) continuità, attraverso il paradigma identitario (discendenza, dipendenza, imitazione, «radici» ecc.)<sup>6</sup>, che sopravvisse alle successive bordate della *Querelle des anciens et des modernes* con Charles Perrault e il suo famoso *Le siècle de Louis le Grand* (1687), sino ad arrivare al Romanticismo. L'Ottocento è infatti il secolo in cui per la prima volta l'antichità classica cessa di essere vista come modello artistico attuale e come oggetto obbligato d'imitazione<sup>7</sup>, sino a causare la frattura novecentesca, di cui ebbe precocissima coscienza Arturo Graf, al quale è attribuita questa sinistra profezia, datata 1887:

Gli studi classici morranno di morte lenta, da sé, sopraffatti dalla necessità dei tempi. A poco a poco il livello loro andrà tanto abbassando che non si troverà più

4 Anche a prescindere da un rapporto di reverenza e di imitazione che spesso c'è stato, ma in cui sarebbe beccero far coincidere *tout court* l'atteggiamento tradizionale verso i classici, composto invece in ugual misura anche di spirito critico e di «superamento», perché si può 'superare' solo ciò che si conosce e si rispetta (in caso contrario non più di superamento si parla, ma di accantonamento).

5 LÉVI-STRAUSS 1956, 16, ripreso da SETTIS 2004, 116-117.

6 Punto di riferimento resta WAQUET 1998, che attraverso la sua imponente analisi dei materiali dimostra come le ragioni pro o contro il latino siano rimaste le stesse per quattro secoli; la studiosa ricorda anche che il livello di conoscenza effettiva della lingua latina fu spesso molto basso anche in questi secoli «d'oro» per il classicismo, in barba a tutti i *laudatores temporis acti*.

7 Forse proprio per questo l'Ottocento è anche il momento in cui l'antichità classica inizia a essere l'oggetto di una «scienza» (*Altertumswissenschaft*); il processo dura tutto il secolo, perché poeti «moderni» come Rimbaud, Pascoli e D'Annunzio erano anche debitori al mondo classico e poeti latini (soprattutto i primi due) in proprio.

gli insegnanti necessari; e non credo di dir cosa nuova dicendo che già ora son troppi gli insegnanti di greco e di latino impari all'ufficio. Finalmente, quando l'insegnante classico non sarà più che un'ombra, dopo molto altro tempo perduto, e molt'altra fatica spesa invano, verrà fuori il decreto che lo sopprimerà nelle scuole secondarie. Già tanto nessuno crede che tra gli errori più funesti sieno gli errori pedagogici.

Al di là delle giuste critiche per l'impostazione tendenzialmente elitaria, non sono pochi gli aspetti positivi della riforma Gentile, anche per quello che riguarda il ruolo delle discipline classiche<sup>8</sup>, ma al contempo la tronfia enfasi fascista sull'identità della Roma augustea e di quella mussoliniana, con tutti i suoi corollari, esercitò purtroppo *e converso* un effetto perverso sulla valutazione della classicità, che andò ben oltre la fine del regime e che rafforzò il mutato quadro di giudizio, che si fece ben più fosco.

Negli anni Cinquanta e soprattutto Sessanta si consumò definitivamente la frattura che dicevamo, con il tramonto del paradigma identitario e del valore modellizzante e assoluto del classico: fu il marxismo a dare una delle spallate decisive, con critiche che miravano a presentare la tradizione greca, latina e ancor più cristiana non più come un elemento di orgoglio e di distinzione della civiltà europea, ma come la causa prima delle sue colpe, individuate nella struttura di classe e nello sfruttamento sistematico, prima schiavistico, poi capitalistico, infine colonialistico. In tutto ciò l'insegnamento e l'uso del latino erano semplicisticamente individuati come i depositari di una tradizione settaria, clericale e reazionaria<sup>9</sup>. A distanza di anni e morte ormai tutte le ideologie, non è possibile non riconoscere l'errore ideologico sistematico e deleterio di una simile impostazione, fatta propria dal Sessantotto<sup>10</sup>, come invano tentarono di ricordare le menti più illuminate di quel medesimo schieramento, a partire dal grande latinista Concetto Marchesi.

Partendo da presupposti diversi e seguendo percorsi distinti, anche l'antropologia culturale contribuì al mutamento del paradigma e allo smantellamento della

8 Cfr. BRUNI 2005, 49-76.

9 Chi abbia avuto modo di parlare con persone di cultura provenienti dai Paesi satelliti dell'Unione Sovietica subito dopo la caduta del Muro sa quanto in questi Stati il regime abbia lavorato per sradicare la pratica dello studio scolastico delle lingue antiche, fino al punto, come mi raccontarono conoscenti provenienti dalla allora Cecoslovacchia, che persino il vocabolario di latino poteva diventare un oggetto pericoloso.

10 «*From Plato to Nato*. Da Platone alla Nato. Come ricordava un collega americano, questo era uno slogan con cui gli intellettuali radicali degli anni sessanta indicavano nell'esaltazione della cultura occidentale le radici dei 'misfatti' dell'imperialismo. Lo studio dei classici della cultura occidentale è stato una vittima dei movimenti radicali statunitensi che l'identificò come un fattore criminogeno corresponsabile della guerra del Vietnam. C'è chi ha cavalcato sapientemente questa demagogia per fare a pezzi i centri di studio filologico della tradizione umanistica occidentale» (ISRAEL 2008: basilaro in questo senso BLOOM 1987, ormai un «classico»; per l'Italia BRUNI 2005, 27).

supremazia dei classici, con critiche che – per quanto valgono oggi queste contrapposizioni schematiche – potremmo definire altrettanto ‘di sinistra’: la scoperta della dignità culturale delle civiltà «selvagge» si accompagnò, infatti, attraverso le pagine di J.P. Vernant e P. Vidal-Naquet, alla scoperta rivoluzionaria dell’Antico come «altro», refrattario a ogni appropriazione secondo il paradigma tradizionale delle «radici»<sup>11</sup>.

Tutto ciò che ho sinora sintetizzato è ampiamente noto ed è già stato trattato da altri più volte, con migliori competenze e un approccio più sistematico di quanto abbia fatto io qui. Ai fini del nostro discorso basti ricordare che, mentre gli effetti negativi dell’ideologia marxista sull’insegnamento del latino sono ormai acqua passata, la rivoluzione antropologica si è dimostrata alla lunga vettore di progressi e di un nuovo apprezzamento dell’antico, che forse all’inizio non era stato preventivato e tanto meno desiderato<sup>12</sup>: l’analisi critica sotto le specie dell’alterità, infatti, è stata ed è tuttora uno strumento preziosissimo di verità, che ci ha fatto conoscere meglio il mondo antico, senza portare gli studiosi all’accantonamento o al disprezzo. La chiave di questa sorta di benigna eterogenesi dei fini sta nella capacità di riconoscere il paradigma dell’alterità non come *alternativo* a quello dell’identità, ma come *aggiuntivo*. È stato Amartya Sen a ribadire, non tanti anni fa, che la chiave per uscire dallo «scontro di civiltà» senza cadere nel relativismo alla Herskovits è quella di assumere per ogni individuo la possibilità di *affiliazioni plurali* e non più *uniche*<sup>13</sup>. Allo stesso modo, mi sento di dire, l’affiliazione identitaria con l’antico non è antitetica o con-

---

II Si veda per esempio VEYNE 1976: «Vous me voyez non moins persuadé que les Romains ont existé réellement; c’est-à-dire qu’ils ont existé d’une manière aussi exotique et aussi quotidienne à la fois que les Tibétains, par exemple, ou les Nambikwara, ni plus, ni moins; si bien qu’il devient impossible de les considérer plus longtemps comme une sorte de peuple-valeur» (citato in ROUSSELOT 2010, 110 nota 162, cui rinvio per un più dettagliato inquadramento storico). Tale impostazione si può leggere per esempio anche nel seguente giudizio che un valente e acuto studioso italiano ha scritto pochi anni fa sul *Fortleben* della tragedia classica e che può essere additato come modello interpretativo generale: «La categoria stessa di tragedia si presentava in modo talmente multiforme da risultare ambiguo. In luogo di un genere letterario chiaramente definito e dai caratteri coerenti e costanti, si profilavano tante diverse concezioni di tragedia quanti erano gli ambiti letterari e i periodi storici considerati e, a un’analisi più ravvicinata, gli elementi comuni delle varie ‘tragedie’ si rivelavano solo apparentemente simili. L’identità stessa dell’oggetto-culturale ‘tragedia’, infatti, se dapprima ha l’aspetto chiaro di un preciso genere letterario tipico della cultura greca (e da essa passata al mondo latino), assume poi [...] i lineamenti sfumati di una sorta di chimera, che ha continuato a visitare per secoli i sogni di letterati ed eruditi europei. A più riprese questi ultimi hanno tentato di resuscitarla, convinti, ogni volta, di restituirla precisamente, se non filologicamente, i contorni e la sostanza, mentre, in realtà, ad ogni ripresa ne manomettevano e reinterpretavano le caratteristiche, facendone qualche cosa di nuovo e sempre moderno» (GUAZZELLA 2006, 11-12).

12 Non posso a questo proposito non ricordare il professore universitario che mi disse di aver sentito colleghi (della generazione ora in pensione) convinti che i classicisti fossero chiamati a «gestire la liquidazione degli studi classici».

13 SEN 2006, spec. 25-40.

tradditoria con la percezione dell'alterità, ma si somma a questa per arrivare a una più completa comprensione del classico, che liberi sia da un orgoglio che è stupido e antiscientifico, prima ancora di essere razzista o fascistoide, sia dal nichilismo relativistico dell'odio di sé<sup>14</sup>. Ed è un merito dell'antropologia italiana e in particolare di Maurizio Bettini averlo affermato a chiare lettere:

In questa prospettiva, lo studio della civiltà classica si trasformerebbe in una palestra tanto di identità e di continuità – attraverso la scoperta dei molteplici legami culturali che uniscono «noi» a «loro» – quanto di alterità e discontinuità: «noi» e «loro» come culture a confronto, modi differenti di intendere la vita e la società. Lo studio della cultura classica potrebbe diventare insomma un modo per tenere insieme due aspetti della esperienza contemporanea che rischiano, drammaticamente, di separarsi, quando non entrano addirittura in conflitto: la salvaguardia della memoria e dell'identità da un lato, l'esperienza dell'alterità dall'altro.

Se c'è una cosa che le ricerche degli antropologi ci hanno insegnato è che, nelle culture, il ricorso agli «antenati» è stato spesso utilizzato proprio per conciliare l'esperienza della novità e dell'alterità con il proprio sentimento di identità. Di fronte all'affacciarsi degli «stranieri» all'orizzonte di una comunità – gente con costumi, credenze e comportamenti che risultano estranei per «noi» – si può reagire dicendo: tutto ciò non mi appartiene, è vero, però non mi è neppure così estraneo, perché in realtà faceva parte del mondo dei miei *antenati*. Si tratta di un procedimento, del resto, che anche Greci e Romani hanno spesso messo in opera: i barbari, diceva già Tucidide, sono come i Greci di una volta; i Germani, diceva Tacito, rassomigliano ai Romani «antichi»... Anche noi, a scuola, potremmo servirci dei nostri personali antenati per lo stesso scopo<sup>15</sup>.

### 3 Profitto e consumi

Forse sono ottimista e non realista al proposito, ma credo che questa sia la strada giusta per portare lo studio dell'antico fuori dal guado, nelle scuole e nell'università, rafforzandolo e non indebolendolo con le critiche che abbiamo definito semplicisticamente «di sinistra»: vedere identità e alterità non come incompatibili, ma come

<sup>14</sup> Si veda ONIGA 2009.

<sup>15</sup> BETTINI 2008, 78-80. Ma si legga anche BETTINI 1999, 240: «La nostra società sembra avere meno voglia, o addirittura nessuna voglia, di identificarsi culturalmente attraverso il tradizionale asse verticale del rapporto con gli antenati culturali. Così come i figli della fecondazione assistita, che cresceranno nell'ignoranza (prescritta dalla legge) del loro padre naturale, del loro *auctor* biologico; così come i bambini delle comunità immigrate che cresceranno nella crescente ignoranza, o scarsa consapevolezza, degli antenati della loro comunità, dei loro *auctores* etnici; allo stesso modo la nostra società nel suo complesso sembra voler crescere nella pari ignoranza degli *auctores* «naturali» e «biologici» della propria cultura e della propria letteratura».

aspetti sinergici della medesima realtà (a patto, naturalmente, che i rispettivi paladini accettino anche le ragioni dell'altro, cosa che, lo riconosco, non sempre succede)<sup>16</sup>.

Più difficile sarà invece difendere lo studio delle materie letterarie da altre due minacce, oggi molto più preoccupanti, che per amore di parallelismo e di semplificazione definirò 'di destra', ovvero il primato del profitto e l'«assedio del presente», in realtà due aspetti dello stesso problema, con il quale torniamo a parlare di *Internet* e nuove tecnologie.

Cominciamo dal primo aspetto, che non è altro che la ripresa dell'anonimo motto *carmina non dant panem*, proiettato però dall'universo limitato della domanda di lavoro del singolo alle leggi dell'offerta pubblica dei servizi di uno Stato: il principio di miope tecnocrazia che si possano e debbano finanziare solo le attività che prevedono un ritorno immediato ha trovato una tagliente descrizione nei *Ringraziamenti* del volume con il quale il sindaco di Londra, Boris Johnson, spiega le ragioni che lo avevano portato a scrivere il suo fortunato *pamphlet* a difesa dello studio dei classici:

A costo di sembrare eccentrico inizierò ringraziando un ministro del governo laburista: ho un debito nei confronti di Charles Clarke, per la sincerità di un'affermazione che fece nel 2003, quando era ministro dell'Istruzione. Parlando dello studio delle lingue antiche, ha espresso l'opinione (peraltro non richiesta) che «l'istruzione fine a se stessa» fosse «un po' sospetta». Continuò dicendo che «non si sarebbe data troppa pena» se lo studio delle lettere classiche si fosse estinto completamente in Gran Bretagna. Qualche settimana più tardi il principale responsabile della ricerca e dell'istruzione dello stato britannico pronunciò un discorso in cui sosteneva che lo studio della storia medievale era puramente «ornamentale» e quindi non meritava di ricevere i soldi dei contribuenti<sup>17</sup>.

- 
- 16 Lo stesso Bettini, nel suo contributo più recente sull'argomento (BETTINI 2012), dimostra sin dal titolo (*Contro le radici*) di voler mettere di nuovo l'enfasi più su uno dei due elementi anziché sulla loro compresenza e sinergia (credo come esito di contrapposizione più ideologica e politica che scientifica con sostenitori illustri del paradigma identitario), in questo discostandosi da quanto più volte affermato in precedenza (penso anche al limpido e coraggioso intervento in AA.VV. 2008, 71-82, in cui, unico fra i numerosi contribuenti, egli difendeva 'senza se e senza ma' il ruolo e la presenza – anche oraria – del latino e del greco nella scuola superiore). A controprova della difficoltà della materia e della persistenza di sensibilità diverse, ora più tradizionaliste ora meno, sta il fatto che sia Gianni Guastella sia Renato Oniga, sopra citati, l'uno contro e l'altro pro l'approccio «identitario» (risp. note 11 e 14), sono stati colleghi o allievi di Bettini. Se si recidono le punte polemiche, però, sono certo che tutti possano convenire sulla posizione plurale e inclusiva di BETTINI 2008, a cui sono peraltro giunti per via indipendente anche altri studiosi, a partire da SETTIS 2004. L'alternativa, d'altronde, è quella di finire come i proverbiali «capponi di Renzo».
- 17 JOHNSON 2010 (2006), 277. A conferma di quanto la mia suddivisione tra 'destra' e 'sinistra' sia discutibile, ricordo che il principio contro cui il *tory* Johnson lancia i suoi strali era stato fatto proprio, oltre che dal governo laburista inglese dell'epoca, da politici di destra, grandi come M. Thatcher e forse un po' meno grandi come N. Sarkozy.

A questa minaccia si è risposto in due modi: quello più miope consiste nel rivendicare le possibilità economiche della cultura umanistica, la sua capacità di trasformarsi in ‘giacimento culturale’, sinistra definizione di un concetto nato in Italia con la legge finanziaria del 1986, difeso anche da Umberto Eco<sup>18</sup> e purtroppo ancora attuale, per esempio quando si tratta di ripartire gli stanziamenti ordinari tra i vari dipartimenti universitari o di compilare faraoniche richieste di finanziamenti europei, che richiedono sempre di esporre le «ricadute economiche sul territorio». Al di là della più che ovvia necessità di ridurre gli sprechi e migliorare le *performance* – valida per qualsiasi attività, pubblica o privata che sia – tale modello è miope in primo luogo perché induce a una «guerra dei poveri» in cui il ritorno economico e d’immagine viene cercato a tutti i costi, spesso a detrimento della buona scienza<sup>19</sup>; anche se così non fosse, resterebbero comunque settori di studio meno attraenti, più ‘ornamentali’ e quindi penalizzati, a prescindere dalla rispettiva importanza scientifica<sup>20</sup>.

Molto più coraggiosa e orgogliosa è la seconda strada, intrapresa da altri, che consiste nel ricordare al capitalismo occidentale, da un lato e dall’altro dell’Oceano, che tutte le conquiste politiche, civili, economiche e scientifiche degli ultimi secoli si sono potute ottenere solo perché questo capitalismo, nelle sue varie forme e sotto le più diverse bandiere confessionali, ha sempre inteso mantenere una salda base morale in un universo di valori ancorato alla cultura umanistica, alle materie letterarie e alla tradizione greco-latino-cristiana. L’ultimo secolo di aspre critiche a tutto ciò (ne abbiamo appena passate in rassegna due che abbiamo chiamato ‘di sinistra’) ha contribuito ad aprire a nuovi paradigmi, ad approfondire la coscienza critica, a liberare la tradizione da incrostazioni surrettizie e a evidenziare le ipocrisie, gli allontanamenti e i tradimenti pratici rispetto ai principi proclamati; ma ha portato anche, secondo l’ormai vieta metafora, ‘a buttare via il bambino con l’acqua sporca’, così che oggi il capitalismo pensa di poter fare a meno delle sue gambe per camminare e di poter quindi sottoporre alle regole di bilancio e alla richiesta di ritorno economico immediato anche quelle attività dello spirito che hanno ben altra «ricaduta sul territorio» e che sono di fatto ingredienti imprescindibili della moderna democrazia. Questo concetto, semplice in sé, ma oggi di fatto quasi rivoluzionario, è sostenuto a spada tratta ormai da molti nel mondo, tra i quali cito solo il nome noto di una filologa classica, Martha C. Nussbaum<sup>21</sup>. Proprio perché in gioco finisce per essere l’idea stessa di democrazia, questa battaglia, di cui mi piacerebbe che divenissero protagonisti

18 In AA.VV. 1988, 15.

19 Rinvio di nuovo ai contributi di Tomaso Montanari citati *supra* alla nota 3.

20 È evidente infatti che chi studia la toreutica antica ha più possibilità di attirare pubblico pagante e di vedersi quindi finanziata una mostra sui gioielli greci o romani rispetto a chi, per esempio, cura il censimento delle modalità di rigatura dei manoscritti cassinesi e ha poche speranze di produrre consistenti «ricadute economiche sul territorio» e di risvegliare in questo modo un interesse vasto e remunerativo.

21 NUSSBAUM 2013 (2010).

coscienti in Italia i futuri docenti di liceo, ha probabilità di essere vinta, come credo stia capitando con le due viste in precedenza.

Più difficile sarà invece vincere l'ultima battaglia, quella decisiva, che ho chiamato sopra l'«assedio del presente», rubando il titolo di un aureo libretto dell'italianista Claudio Giunta<sup>22</sup>. Già la Nussbaum inizia il suo testo con toni di angoscia:

Ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. Non mi riferisco alla crisi economica mondiale che è iniziata nel 2008. [...] Mi riferisco invece a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro; una crisi destinata ad essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi mondiale dell'istruzione<sup>23</sup>.

Accenni non diversi da quelli della laica Nussbaum si leggono in una famosa lettera pastorale di Benedetto XVI<sup>24</sup>, ove compare l'espressione «emergenza educativa», a sua volta echeggiata da Giunta all'inizio del suo contributo, con l'osservazione, per me importantissima in un Paese come il nostro fatto «di Guelfi e di Ghibellini», che sulla crisi della capacità educativa e sulla difficoltà a trasmettere «valori» ai giovani «si possano riconoscere oggi persone che sotto ogni altro aspetto – fede, orientamento politico, generale visione della vita – si trovano su posizioni distantissime»<sup>25</sup>. Giunta continua poi così:

L'odierna superficiale istruzione per la massa ha spesso lo scopo non di liberarla ma di farne una schiava più docile nell'interesse dei *trusts* e dei media; [...] l'afflusso di informazioni, la facilità con la quale le informazioni possono essere assimilate e sostituite con altre, riduce la vita a un eterno presente senza memoria, [...] cioè la democrazia dell'informazione può essere non un alleato bensì il peggior nemico di una reale acculturazione<sup>26</sup>.

In tale stato di cose l'interesse dei *media* non è quello di assicurare la popolazione, rinsaldandone i vincoli sociali e il senso di appartenenza, bensì «la macchina del consumo [...] deve mantenere chi guarda in un continuo stato di ansia e di insoddisfazione»<sup>27</sup>, necessario appunto per mettere in moto la «macchina», creando

22 GIUNTA 2008.

23 NUSSBAUM 2013 (2010), 21.

24 BENEDETTO XVI 2008.

25 GIUNTA 2008, 8.

26 Ivi, 10-11. Forse per non correre il rischio che qualcuno lo scambiasse per un «ateo devoto», Giunta lascia purtroppo a corollario del suo appello all'unità commenti acidi e non richiesti sul *Rischio educativo* di Don Giussani, definito «tanto rozzo e aggressivo da risultare, per lunghi tratti, addirittura imbarazzante» (8). Come ho già detto prima (nota 16) queste polemiche contribuiscono solo a far imboccare il destino dei «capponi di Renzo».

27 Ivi, 19.

nuovo conformismo consumistico, basato su pubblicità e *star system*, di fronte ai quali né la famiglia né la scuola né la Chiesa sono in grado di opporre resistenza<sup>28</sup>. Quel che rende particolarmente diabolica la «macchina del consumo» è che essa ha saputo recuperare e rielaborare la cultura libertaria e permissiva del Sessantotto asservendone le istanze alle necessità pubblicitarie: «gli slogan più memorabili della contestazione – ‘vietato vietare’, ‘vogliamo tutto’ – potrebbero essere adoperati oggi dai network mediatici per spiegare con parole semplici la loro politica aziendale»<sup>29</sup>. Inoltre, mentre il «primato del profitto» di cui si è parlato prima viene ‘dall’alto’, dall’impostazione tecnocratica di un governo o di un’amministrazione, e quindi, come tale, potrebbe anche essere ridotto se non cancellato da una precisa volontà politica, l’«assedio del presente», al contrario, deriva sì dal sistema economico-mediatico, ma è altrettanto condiviso ‘dal basso’, permeando la società e le menti in modo così sistematico che nessuna buona legge e nessun governante illuminato, se mai ci fossero e volessero intervenire, potrebbero cambiare la situazione con un tratto di penna dal mattino alla sera.

#### 4 Vecchi e nuovi *media*

Nel resto del libro (dedicato più all’università che alla scuola e più ai vecchi *media* che a Internet) Giunta espone, in modo chiaro e convincente, quali dovrebbero essere i pilastri di una (contro)riforma che ci salvi da questo scempio, soffermandosi sui principi-cardine più che sulle minuzie: autorità, gradualità, gerarchia, responsabilità, cultura umanistica, perdita di senso storico e «assedio del presente» sono concetti che tornano più volte nelle sue pagine e sui quali, pur condividendoli *in toto*, non possiamo soffermarci in questa sede, così come non possiamo non condividere la determinazione dello studioso a combattere questa battaglia, pur riconoscendo la perversa «ragionevolezza» apparente del sistema mediatico-pubblicitario odierno e la forza, soprattutto presso i più giovani, del suo messaggio anticulturale.

Congediamoci da Giunta con un’ultima citazione:

La scuola, che impegna i ragazzi al mattino, e i media, che li intrattengono durante tutto il resto della giornata, dicono cose opposte circa ciò che è più o meno importante e, in generale, circa il modo in cui dovrebbe essere vissuta la

28 Ivi, 20.

29 Ivi, 21: «la precomprensione di ciascun lettore sul giudizio da dare al Sessantotto lo porterà a vedere in questa degradazione consumistica l’esito obbligato di un’ideologia già all’origine mortificante per la dignità umana o, all’opposto, un’evoluzione inaspettata e non preventivabile di anni invece ‘formidabili’». Si legga poi oltre: «Dato che il sesso, la violenza, il pettegolezzo rendono, cioè fanno vendere i giornali e i rotocalchi e aumentano l’audience televisiva, e dato che nessuna censura, in nome di nessun paternalistico punto di vista, né può né deve «negare al pubblico ciò che il pubblico vuole», non resta che applicare questa ricetta e passare all’incasso. [...] i nuclei di significato intorno ai quali si organizza la visione del mondo mediata dai giornali e dalla televisione sono fondamentalmente due, sesso e denaro» (ivi, 23).

vita, ma la sproporzione delle forze è tale che non ci possono essere dubbi su chi, alla lunga, abbia la meglio<sup>30</sup>.

Qui credo che il lettore possa cogliere il senso vero di quanto abbiamo detto sinora sulle materie letterarie e sul binomio identità-alterità, non una divagazione fine a se stessa, ma l'individuazione del contesto più profondo in cui il futuro docente di lettere dovrà porre il suo rapporto – ideale, prima ancora che pratico – con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).

Si tratta in altri termini di tenere bene a mente che ciò che è cruciale nel rapporto del singolo docente di materie umanistiche – e di latino e greco in particolare – con i *media* di prima e di seconda generazione, Internet compreso, non è tanto la competenza attiva nell'uso dei programmi o l'aggiornamento, ma la comprensione del quadro complessivo in cui le ICT si rapportano con la scuola. Solo se c'è un atteggiamento attivo e uno sguardo prospettico il docente può trarre vantaggio da esse e non trasformarsi in un docile strumento di una politica mediale che ha un fine – la riduzione della coscienza critica delle giovani generazioni – che è esattamente l'opposto di ciò che qualunque docente degno di questo nome persegue. Siano dunque le ICT non un fine, ma un mezzo: il docente impari con umiltà a conoscerne il funzionamento, conscio peraltro che una nuova versione o un nuovo prodotto potrebbero modificare in breve tempo il suo orizzonte e che, comunque, troverà sempre degli allievi più abili di lui con una risorsa o a conoscenza di risorse a lui ignote.

Ci sono ovviamente differenze tra gli strumenti multimediali di prima generazione, paragonabili ai *media* «caldi» di McLuhaniana memoria, e il Web 2.0, che, essendo interattivo, richiede una maggiore partecipazione dell'utente e quindi, almeno in teoria, potrebbe contribuire ad aumentare la coscienza critica e non a ottunderla. Lo stesso si potrebbe dire dei *social network*, che sembrano sancire il trionfo della libertà di parola, dell'indipendenza di giudizio, dell'abbattimento delle barriere sociali, di genere e così via. E nessuno nega che tali strumenti, innalzati a bandiera politica da numerosi movimenti in tutto il mondo e additati come prodromi di una nuova era mondiale, possano essere usati in modo proficuo anche a scuola, come ormai molti docenti, anche universitari, fanno, postando per esempio compiti o lezioni direttamente sulla Rete. Tuttavia, la frammentarietà e la superficialità tipica del ritmo compulsivo del *videoclip* o dell'SMS sono l'opposto dell'analisi pacata e sistematica che le discipline umanistiche e le lingue classiche richiedono, così da sviluppare nel giovane le relative competenze; s'impone qui un breve accenno alla questione del tramonto della cultura «scritta» del passato e al presunto predominio dell'oralità e della visualità<sup>31</sup>: per fortuna è ormai passata nelle scuole e nell'università la moda imposta da funesti pedagogisti, che spinse quasi quindici anni fa Lucio Russo a scrivere il suo fortunato *Segmenti e bastoncini*<sup>32</sup>. La cultura visuale, più che forma totalmente

30 Ivi, 26.

31 Sul tema si veda il recente AA.VV. 2012 e in particolare CLIVAZ 2012.

32 Russo 1998.

nuova<sup>33</sup>, favorisce processi di ibridazione scrittura-oralità-visualità, che costituiscono nuove forme di produzione e fruizione culturale e didattica, nelle quali il prodotto «libro» non pare destinato a scomparire, ma piuttosto a declinarsi in modo plurale e per così dire 'poroso' verso le ICT<sup>34</sup>. Anche così, però, la frammentarietà e la superficialità restano invariate anche nel Web 2.0, in cui per di più il diluvio di notizie più o meno significative non si trasforma necessariamente in una acquisizione di più ampie capacità critiche da parte dello studente, creando anzi in lui una nuova forma di conformismo, particolarmente pericoloso proprio perché ammantato dal falso splendore del «nuovo», del «multimediale», dell'«interattivo» e così via<sup>35</sup>.

Molto bene ha espresso i concetti che ho voluto qui sintetizzare Massimo Manca, nella chiusa di un suo prezioso contributo, che ripropongo a conclusione di questa sezione:

I computer costituiscono una grande protesi intellettuale, possono aiutare moltissimo l'insegnante nel suo lavoro, ma sono ormai un fatto acquisito; non stupiscono più nessuno. Il peggior errore che possa commettere un insegnante attratto dalle nuove tecnologie è pensare ai computer come mezzo per rivestire di nuovi contenuti ormai *démodé*, quando, al contrario, in un'epoca così pervasa dall'immagine e dalla frammentarietà, sono le discipline antichistiche in sé ad avere la potenzialità intrinseca di suscitare entusiasmo in un allievo che sia dotato di interessi intellettuali<sup>36</sup>.

## 5 Appendice: le specificità del latino e del greco

È evidente, mi pare, che le considerazioni sopra presentate hanno un valore più ideale e formale che pratico e operativo; non vorrei però concludere queste pagine senza dare un piccolo contributo anche su quest'ultimo versante: se si leggono i principali e più recenti manuali sulle ICT e sull'informatica umanistica per le lette-

33 Si veda ONG 1982.

34 Si pensi, anche sulla base delle indicazioni ministeriali, alle tipologie «miste» tra cartaceo e informatico dei libri di testo.

35 Così, come scrivevo qualche anno fa, «basta porre l'attenzione dei giovani sul fatto che, tra le infinite notizie che li bombardano quotidianamente attraverso i *mass media*, quasi nessuna proviene direttamente dalla fonte, ma ha subito numerosi stadi di deformazione, più o meno attenta, più o meno interessata, da parte della catena dei *mass media* stessi, italiani e stranieri. Acquisire la capacità di leggere direttamente autori vissuti più di 2000 anni fa acuisce il senso critico anche in questo ambito e contribuisce a rendere il futuro cittadino più attento e consapevole nel filtrare e interpretare le notizie, sempre indirette e mediate, che lo raggiungono» (MALASPINA 2008, nota 22).

36 MANCA 2011, 57: lo studioso si rifà giustamente alle considerazioni di uno scienziato «scettico» come quelle contenute in STOLL 2001 (1999).

re classiche<sup>37</sup> e la ricca pubblicistica sul tema<sup>38</sup>, si reperisce una serie di indicazioni coincidenti sui servizi che tali tecnologie posso offrire sia al docente sia allo studente, servizi che si possono riassumere nell'elenco seguente:

- videoscrittura, anche con uso di *font* specifici per le lettere classiche<sup>39</sup>, sino – a livello universitario – alla creazione di edizioni (critiche) digitali dei testi<sup>40</sup>;
- reperimento di informazioni bibliografiche di tutti i generi (anche per immagini, video, carte geografiche, grafici, ecc.);
- reperimento di testi di autori del canone scolastico<sup>41</sup>;
- ricerca di parole in *database* o *corpora* testuali, con analisi anche intertestuali potenzialmente molto sofisticate;
- elaborazione di esercizi, anche con l'uso di programmi *ad hoc*, spesso volutamente 'ludici';
- elaborazione di strumenti didattici di vario tipo, dalla «presentazione» all'ipertesto;
- didattica a distanza, con l'uso della posta elettronica, di *social network* o di programmi di *chat* (*Facebook*, *Skype*, ecc.);
- Web 2.0 e collaborazione attiva del soggetto alla produzione di «contenuti» in Rete.

Tuttavia, è facile osservare che queste potenzialità, anche se presentate in relazione allo studio del latino e del greco, sono altrettanto valide per qualsiasi altra disciplina umanistica (e – perché no? – non solo umanistica) e non contengono alcuna specificità che sia precipua o esclusiva dello studio del mondo classico.

Per individuarne invece il *proprium* si può in primo luogo cercare di cucire le potenzialità generiche su un modello disciplinare specifico, segnalando quali siano, per ciascuna tipologia di intervento, i siti più affidabili. Tale compito meritorio è svolto in questo stesso libro nell'ambito delle lingue classiche, greco e latino, dal collega Andrea Balbo, a cui senz'altro rinvio, con la sola osservazione che le liste di questo genere invecchiano purtroppo molto velocemente, data la persistente volatilità dei siti, che muoiono o traslocano con relativa frequenza.

37 Mi riferisco per esempio a BALBO 2007; DANESE-BACIANINI-TORINO 2003; VALENTI 2000.

38 Mi limito a LANA 2009; MANCA 2011; CLIVAZ 2012; a cui affianco i miei MALASPINA 2008, MALASPINA 2011 e MALASPINA 2012.

39 Prezioso su questo aspetto MANCA 2011, 45-47.

40 Come il *Classical Text Editor* di Stephan Hagel (<http://cte.oeaw.ac.at>).

41 Sull'affidabilità scientifica dei testi presenti *online* si sono registrate nel corso degli anni costanti lamentele. In prospettiva, la digitalizzazione con metodi seri di tutti i testi di autori classici è un obiettivo a portata di mano nel giro di anni e non di decenni, pur lasciando aperto il problema degli apparati critici, coperti da *copyright*. Chi però non conosce i siti scientifici fededegni e si affida a *Google* rischia di incappare in trascrizioni molto approssimative e fuorvianti.

Al di là di questo, segnalerei però altre due specificità che il futuro docente deve tenere sempre presenti: la prima è la funzione storica di apripista che le lettere classiche hanno svolto anche in questo caso, perché proprio da persone come padre Roberto Busa, Antonio Zampolli e Nino Marinone con il laboratorio linguistica computazionale del CNR di Pisa, o il *Packhard Humanities Institute* negli USA o ancora il *Laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes* dell'Università di Liegi, sono stati realizzati, ancora negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, i primi *instrumenta studiorum* basati sull'uso del computer (o «calcolatore elettronico», come allora si diceva)<sup>42</sup>. Tale primazia dimostra che il letterato classico non è mai stato un nemico della tecnologia o un utente maldestro dei programmi informatici, ma che ha saputo intuire le potenzialità del nuovo mezzo ben prima dei colleghi di altre discipline umanistiche.

E questo dato di fatto ci porta alla seconda e ultima peculiarità, che giustifica la prima: il *corpus* dei classici, essendo infatti di per sé chiuso e canonizzato, si presta meglio degli altri a un'analisi informatica sistematica, per di più libera da preoccupazioni di *copyright*, e nello stesso tempo è anche un *corpus* che presenta problematiche ecdotiche molto complesse derivanti dalla trasmissione manoscritta, che rendono questo tipo di *query* di enorme utilità, anche già a livello fonetico e ortografico.

Insomma, pur in un'epoca in cui, volenti o nolenti, la funzione di modello del latino e del greco appare tramontata; in cui il latino e il greco, come tutte le discipline umanistiche, soffrono l'appiattimento e la perdita di essenzialità tipica dell'«assedio del presente»; in cui il futuro docente deve prima di tutto, nell'avvicinarsi alle ICT, mettere in maggior rilievo il fine culturale del suo lavoro rispetto al mezzo informatico a cui di volta in volta ricorre; ebbene anche in questo contesto problematico le lettere classiche dimostrano di possedere peculiarità che ne certificano la stretta interconnessione – e non solo da ora – con l'informatica, confermando e rinnovando, nonostante tutto, quella funzione di battistrada che l'*Altertumswissenschaft* ha già dimostrato di potersi assumere in tempi passati.

## BIBLIOGRAFIA

A.A.VV. 1988

U. Eco – F. Zeri – R. Piano – A. Graziani, *Le isole del tesoro. Proposte per la riscoperta e la gestione dei beni culturali*, con i contributi di O. Calabrese e C. Bertelli, Milano 1988.

AA.VV. 2005

AA.VV., *I Greci al cinema dal peplum «d'autore» alla grafica computerizzata*, Bologna 2005 (Atti del Convegno «I Greci al cinema. Dal peplum 'd'autore' alla grafica computerizzata», Giornate di Studio, Ravenna 29-30 novembre 2004).

---

42 Basti pensare alle *Concordantiae Senecanae* di Busa-Zampolli, che negli anni Settanta videro la luce insieme con l'*Index Thomisticus*.

- AA.VV. 2008
- AA.VV., *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*, a cura di Associazione TreELLE, Genova 2008 (scaricabile alla pagina <http://www.treelle.org>).
- AA.VV. 2012
- C. Clivaz – J. Meizoz – F. Vallotton – J. Verheyden (éds), *Reading Tomorrow. From Ancient Manuscripts to the Digital Era / Lire Demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, avec la collaboration de B. Bertho, Lausanne 2012.
- BALBO 2007
- A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, introduzione di R. Tabacco, Novara 2007.
- BENEDETTO XVI 2008
- Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano 21 I 2008 ([http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html)).
- BETTINI 1999
- M. Bettini, *I classici da Aulo Gellio a Luciano De Crescenzo*, in *I classici nella bufera della modernità*, Siena, 14-15 dicembre 1999, «I quaderni del ramo d'oro» 4 (2001), 205-242 (abstract <http://www3.unisi.it/ricerca/centri/cisaca/nuovo/attivita/convegni/1999/bufera.html>).
- BETTINI 2008
- M. Bettini, *Noi e i romani. Un problema di giusta distanza*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino-Novara 2008, 105-110.
- BETTINI 2012
- M. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna 2012.
- BLOOM 1987
- A. Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York 1987 (trad. it. *La chiusura della mente americana*, Torino 2009).
- BRUNI 2005
- E.M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma 2005.
- CLIVAZ 2012
- C. Clivaz, *Common Era 2.0. Mapping the Digital Era from Antiquity and Modernity*, in A.A.VV., *Reading Tomorrow. From Ancient Manuscripts to the Digital Era / Lire Demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Lausanne 2012, 23-60.
- COTTA RAMOSINO-COTTA RAMOSINO-DOGNINI 2004
- La. Cotta Ramosino – Lu. Cotta Ramosino – C. Dognini, *Tutto quello che sappiamo su Roma l'abbiamo imparato a Hollywood*, Milano 2004.
- DANESE-BACIANINI-TORINO 2003
- R.M. Danese – A. Bacianini – A. Torino, *Weni Widi Wici. Tra 'Volumen' e byte. Per una didattica sostenibile della cultura latina. Una guida a più di 50 siti (seri, divertenti, kitsch) che ospitano il latino in Internet*, Rimini 2003.
- GIUNTA 2008
- C. Giunta, *Lassedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna 2003.
- GUASTELLA 2006
- G. Guastella (a cura di), *Le rinascite della tragedia. Origini classiche e tradizioni europee*, con la collaborazione di G. Cardinali, Roma 2006.
- ISRAEL 2008
- G. Israel, *A proposito dell'insegnamento del latino*, «Libero» 18 ottobre 2008 (online nel blog <http://gisrael.blogspot.com/2008/10/proposito-dellinsegnamento-del-latino.html>).
- JOHNSON 2010 (2006)
- B. Johnson, *Il sogno di Roma. La lezione dell'antichità per capire l'Europa di oggi*, Milano 2010 (*The Dream of Rome*, New York 2006).
- LANA 2009
- M. Lana, *Critica testuale e informatica*, [www.treccani.it http://www.treccani.it/enciclopedia/critica-testuale-e-informatica\\_%28XXI-Secolo%29, anno 2009](http://www.treccani.it/enciclopedia/critica-testuale-e-informatica_%28XXI-Secolo%29, anno 2009).

LÉVI-STRAUSS 1956

C. Lévi-Strauss, *Les trois humanismes*, «Demain» 35 (1956), 16 (rist. in *Anthropologie structurale deux*, Paris 1973, 319-322; trad. it. *Antropologia strutturale due*, traduzione e introduzione di S. Moravia, Milano 1978, 311-314).

MALASPINA 2008

E. Malaspina, *Il liceo classico per le scienze a Torino. Una riflessione tra passato e futuro*, «Aufidus» 65-66 (2008), 137-150.

MALASPINA 2011

E. Malaspina, *Lavorare concretamente su Cicerone e Seneca: i siti Tulliana e Senecana e un po' di filologia digitale, in E-latin...o? Sì, no, forse... Un viaggio tra gli strumenti e i percorsi della didattica multimediale e della formazione a distanza dedicati al latino*, «Il Quaderno di Latino» 3, «Nuova Secondaria» (2011), 12-18.

MALASPINA 2012

E. Malaspina, *Associazionismo culturale, società non-profit, internet e didattica del latino: il caso degli «amici di Cicerone»* [www.tulliana.eu](http://www.tulliana.eu), «Latina Didaxis» 26 (2012), 89-105.

MANCA 2011

M. Manca, *Come usare (e non usare) i computer nella didattica dell'antico*, in R. Perrelli – P. Mastandrea (a cura di), *Latinum est, et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*, Atti del Convegno, Arcavacata di Rende, 4-6 novembre 2009, Amsterdam 2011, 45-59.

MONTANARI 2011

T. Montanari, *A cosa serve Michelangelo?*, Torino 2011.

MONTANARI 2012

T. Montanari, *La madre dei Caravaggio è sempre incinta*, Ginevra-Milano 2012.

NUSSBAUM 2013 (2010)

M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna 2013<sup>2</sup> (*Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010).

ONG 1982

W.J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, New York 1982.

ONIGA 2009

R. Oniga, *Contro la post-religione. Per un nuovo umanesimo cristiano*, Verona 2009.

ROUSSELOT 2010

P. Rousselot, *Cicero and the Age of Extremes*, «The Journal of Greco-Roman Studies» (Seoul) 42 (2010), 57-120.

RUSSO 1998

L. Russo, *Segmenti e bastoncini: dove sta andando la scuola?*, Milano 1998.

SEN 2006

A. Sen, *Identità e violenza*, Roma-Bari 2006.

SETTIS 2004

S. Settis, *Futuro del «classico»*, Torino 2004.

STOLL 2001 (1999)

C. Stoll, *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Milano 2001 (*High Tech Heretic. Why Computers Don't Belong in the Classroom and Other Reflections by a Computer Contrarian*, New York 1999).

VALENTI 2000

R. Valenti, *L'informatica per la didattica del latino*, Napoli 2000.

VEYNE 1976

P. Veyne, *L'inventaire des différences*, Leçon inaugurale au Collège de France, Paris 1976.

WAQUET 1998

F. Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris 1998 (trad. it. *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Milano 2004).