

## IN-ATTUALITÀ DEL LICEO CLASSICO

### IL PROCESSO

Roma, 11 Aprile 2014

Liceo Ennio Quirino Visconti

#### Accusatoria in Italarum Lyceum

#### Testimonianza

##### **L'imbarazzo di una accusa**

Il mio atto d'accusa non è privo di imbarazzi e riserve: come rettore di un ateneo rappresento entrambe le anime, umanistica e scientifico-tecnologica; mi trovo per così dire nella posizione sgradevole di chi deve biasimare uno dei propri "figli". Tra i miei riferimenti culturali in quanto ingegnere c'è Carlo Emilio Gadda, proveniente dal liceo classico, laureato in ingegneria e scrittore tra i più grandi del Novecento.

Insomma, lasciatemelo dire, mi sento nei panni di Caifa descritto magistralmente da Dante nell'*Inferno*: *Quel confitto che tu miri / consigliò i Farisei che convenìa / porre un uom per lo popolo a' martiri* (Dante, *Inferno* XXIII, vv. 115-117, Canto degli ipocriti) (Da Rif e Griggio, 1991). Il sommo sacerdote ebreo sostenne nel sinedrio la necessità di condannare a morte un innocente, nascondendo le ragioni di parte, con la scusa che la decisione sarebbe stata di utilità generale e pubblica. Alla base dell'interpretazione di Dante c'è Giovanni (11,50): ... *unus moriatur homo pro populo* ... che ha un valore ben più universale.

##### **Il vero processo**

Purtroppo in Italia il processo, quello vero, è stato fatto a Galileo Galilei. Colei che in passato non ha avuto diritto di cittadinanza nel nostro Paese è stata la cultura scientifica. Il processo a Galileo viene da lontano. Giambattista Vico ebbe a dire: "Alle menti, già fatte dalla metafisica universalmente, non riesce agevole quello studio, proprio degli ingegni minuti". Quello studio è lo studio della geometria. Gli ingegni universali, invece, sarebbero - secondo Vico - quelli dei filosofi. Gli ingegni minuti sono dunque quelli di coloro che si perdono in queste - come dirà Benedetto Croce - verità strumentali e pratiche (Russo e Santoni, 2010). Lo stesso Croce che giunse a dire che "La scienza è un libro di ricette per cucina".

##### **La crisi del liceo classico**

Oggi il liceo classico in Italia è in crisi. Lo dicono i numeri: le iscrizioni sono scese al 6%, la percentuale degli iscritti è sempre più di genere femminile e localizzata al Sud, gli indirizzi di studio universitari in uscita dal liceo si concentrano troppo su Lettere e Giurisprudenza. Nei centri minori si stenta a costituire le classi della IV ginnasio, con ulteriore perdita di iscrizioni in un circolo vizioso che va spezzato. La sperimentazione della riduzione della durata a quattro anni non sembra una risposta efficace ai problemi, anzi. Molti sostengono che la ragione fondamentale del calo delle iscrizioni è da attribuire alla crisi economica. Ma le cause della crisi sono più profonde.

##### **I limiti di una prospettiva idealistica**

Il Liceo Classico rappresenta nell'immaginario collettivo del nostro Paese la scuola principe per antonomasia, frequentata dall'aspirante classe dirigente, al vertice della piramide che,

tradizionalmente, vedeva in ordine decrescente, il Liceo Scientifico, l'Istituto Magistrale, gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali, la Formazione Professionale. La recente riforma del 2010 ha inciso sui Tecnici e sui Professionali, meno sui Licei, in minima parte sul Liceo Classico. Rispetto all'impostazione gentiliana del 1923, la lingua straniera e le scienze, prima confinate rispettivamente al biennio ed al triennio, sono ora quinquennali. Per il resto, si è mantenuto l'impianto definito da Gentile. Perché? Perché in Italia "chi tocca il liceo classico muore". E così si preferisce che sia piuttosto il liceo classico a morire lentamente.

Si ritiene intoccabile un modello elaborato quasi un secolo fa da un esponente dell'idealismo italiano, una corrente filosofica recepita con un ritardo di circa un secolo rispetto alla sua matrice tedesca e che ha sostanzialmente monopolizzato il dibattito culturale nazionale almeno sino agli anni Sessanta.

Eppure la tradizione culturale italiana di maggiore impatto sulla cultura europea è stata quella medievale e rinascimentale. In quell'epoca gli studi perseguivano un modello di arti liberali che vedeva insieme il *Trivium* ovvero le scienze del linguaggio (Grammatica, Retorica e Dialettica) e il *Quadrivium* ovvero le scienze della natura (Aritmetica, Geometria, Astronomia e Musica). Già nella Grecia classica coesistevano filosofia e matematica: "Nessuno entri che non sappia di matematica": questo era il motto posto, secondo la tradizione antica, all'ingresso della scuola di Platone.

Articolati nei termini descritti, gli studi non erano basati su una contrapposizione tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche. Tale contrapposizione, che ha segnato profondamente la cultura italiana del Novecento, si deve invece all'influsso dell'idealismo di Croce e Gentile, caratterizzato da un sostanziale misconoscimento del pensiero scientifico. Mentre la filosofia europea con Heidegger radicava l'origine della *téchne* nel pensiero filosofico classico.

Va recuperata una dimensione legata all'uomo leonardesco-vitruviano, in cui l'individuo è inteso come un tutto e in cui la sfera umanistica e quella scientifica non si contrappongono, ma si rafforzano vicendevolmente. La prospettiva migliore per riferirci alla classicità non è quella idealistica, ma quella della tradizione dell'umanesimo rinascimentale, che ha come caratteristica principale la riscoperta dell'uomo attraverso la ricerca e la letteratura dei classici latini e greci: *humanae litterae* o *studia humanitatis*, da cui appunto il termine Umanesimo. In sintesi è necessario un Nuovo Liceo Classico "più classico e meno idealista".

## **I capi di accusa**

Senza una reale azione riformatrice - nonostante la sua nobile tradizione legata all'Umanesimo e alla *Ratio Studiorum* dei Gesuiti - il liceo classico corre il rischio di diventare un fossile in una realtà in continuo cambiamento.

I capi di accusa sono quattro. Essi corrispondono ad altrettante proposte per cercare di far fuoriuscire il liceo classico dalle secche in cui si sta arenando da tempo.

### **1. Un grammaticismo fine a se stesso: la grammatica nasce dal testo ed è per il testo**

Il grammaticismo continua a influenzare negativamente tutta la scuola italiana media e superiore. Soprattutto in quarta e quinta ginnasio si insiste su forme spinte di tecnicismo linguistico. Si parte dall'astratto, dalle norme per poi applicarle e non viceversa, cioè prendere il via dai problemi per arrivare alle regole come insegnava John Dewey.

Il problema viene da lontano. Nella relazione della *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, del 1909 troviamo scritto: "Il metodo adottato nelle scuole italiane per l'insegnamento delle lingue classiche è il più difficoltoso e il meno redditizio; serve poco alla conoscenza della lingua, serve anche meno alla conoscenza dello spirito letterario. Alla base del fallimento vi sono due errori di fondo: il primo, ed è il più grave e il più frequente, e quindi anche quello che più comunemente viene lamentato, è di prendere subito le mosse da un insegnamento sistematico della grammatica per introdurre alla conoscenza della lingua, e poi di continuare ad insistere con esso come se nell'apprendimento delle regole sue e nelle ripetute esercitazioni per applicarle consistesse tutta la ragione dello studio della lingua, anzi l'essenza della lingua stessa.

L'altro errore, pure frequente, ma meno generale, è di estendere oltre la conoscenza e i bisogni propri alla scuola secondaria l'erudizione filologica e l'analisi grammaticale, morfologica e sintattica, della parola, della frase, del periodo, in guisa che la parola per sé diventi l'obiettivo principale dell'istruzione linguistica”.

Il primo grido di allarme fu lanciato ancora prima da Giovanni Pascoli. Nella sua relazione del 1893 - sollecitata dall'allora Ministro dell'Istruzione Pubblica Ferdinando Martini per individuare “le cagioni principali dello scarso profitto del latino nei ginnasi e nei Licei” - scrive: “si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi si annoiano [...] e ricorrono ai traduttori non ostinandosi più contro difficoltà che, spesso a torto, credono più forti della loro pazienza [...] Le materie di studio si moltiplicano, e l'arte classica e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei Licei [...] la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico [...] Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: Virgilio, Orazio, Livio, Tacito! dei quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio”. Il Pascoli riconosce che senza una adeguata conoscenza linguistica di base, gli autori diventano pretesto per il mero esercizio analitico, grammaticale e traduttivo. Per questo, tra i rimedi suggerisce: “La grammatica dia la chiave dell'interpretazione, ma stia, quando non è necessaria, in disparte. L'insegnamento della grammatica sia tenuto ben diviso e distinto dalla lettura e dalla interpretazione dei classici”.

Il liceo classico non serve solo e non tanto per “imparare il Greco e il Latino”. Serve per far conoscere la letteratura classica, per saperla leggere, interpretare, capire, tradurre. Come sosteneva Dorfles (1965, p. 37): “E' necessario dunque che l'instaurarsi e l'evolversi di una tecnica sia sempre accompagnato dall'esatta visione del suo *telos*. Uno dei difetti più frequentemente constatabili nella nostra civiltà è la presenza d'una o di molte tecniche prive di finalità, fini a se stesse, divenute soltanto gioco, o ricerca, o lavoro eseguito a vuoto”.

Si tende ancora ad utilizzare il testo in funzione della grammatica e non viceversa. L'obiettivo del lavoro di analisi letteraria è il testo con il suo tessuto linguistico e il suo sfondo storico culturale, non invece i veicoli che al testo conducono o gli strumenti che sul testo consentono di operare. Come afferma Quaglia (2003): “Il testo è il cuore dell'insegnamento liceale” e “la grammatica nasce dal testo ed è per il testo”. La grammatica è un supporto, una chiave di lettura, la strada da percorrere per incontrare quei particolari concentrati di esperienza umana ed estetica che sono i testi letterari, non il fine dello studio. Una separazione degli studi con l'apprendimento della grammatica concentrata nel biennio del Ginnasio e l'analisi dei testi prevalentemente dislocata nel triennio del Liceo è uno dei mali più gravi che affliggano il nostro Liceo Classico. Una separazione che in certe realtà assume quasi la natura di una ghettizzazione del biennio dove, al di là dell'architettura morfologica, non si lascia intravedere lo spiraglio di una sensata operazione di lettura.

Una tale separazione è una delle determinanti della dispersione dei primi anni del liceo classico. Gli allievi sono disposti ad accettare le più pesanti fatiche mnemoniche, se intuiscono che, al di là del deserto della cieca ingurgitazione meccanica, si aprono i territori del dinamismo intellettuale, e il fascino incontenibile della dialettica delle forme.

L'auspicio è quindi quello di superare una separazione antistorica, rivedere l'organizzazione degli studi ponendo al centro dell'insegnamento i testi ed attribuendo alla grammatica il suo corretto ruolo: nasce dal testo ed è per il testo. Il risultato auspicato è che nel Nuovo Liceo Classico ci sia “meno dispersione e più passione”.

## **2. Assenza dei laboratori umanistici: per una rifondazione metodologica**

Come mai nei conservatori si insegna a comporre musica, nelle accademie a dipingere ed a scolpire, nelle scuole tecniche e professionali a costruire apparati, mentre nei licei classici non si scrivono romanzi o raccolte di poesie? Perché si approfondiscono solo opere già scritte? Perché si fa solo storia della letteratura e non si fa letteratura? Perché non sono presenti i laboratori umanistici?

La questione è correlata ad un'impostazione didattica dove dovrebbero auto-rinforzarsi in un circolo virtuoso insegnamento e apprendimento, pensiero e azione, teoria e prassi, approccio deduttivo e induttivo, sapere e saper fare, attività intellettuali e pratiche, astrazione logico-concettuale e azione empirico-fattuale, *logos* e *physis*, trasmissività e laboratorialità.

*Learning centred education, problem based learning, cooperative learning, peer education, learning by doing* sono approcci educativi che stimolano l'autonomia e la motivazione dello studente, favoriscono l'interazione sociale, le abilità organizzative, l'imparare ad imparare e la capacità di *problem solving*. Sono approcci che non possono essere assenti in un Nuovo Liceo Classico capace di aprirsi alla modernità. Non sono necessarie modifiche ordinamentali, c'è bisogno di una rifondazione metodologica.

Ad esempio la stessa filosofia può essere insegnata per problemi. Come scriveva il filosofo Karl Jaspers in *Die Grossen Philosophen* (1981, p. 98): "Noi l'abbiamo fatta finita, col pregiudizio (hegeliano, ndr) che i filosofi lavorino, allineati sullo stesso piano, all'avanzamento di una conoscenza, alla quale ciascuno viene apportando il suo contributo, poggiandosi sui risultati di quelli che l'hanno preceduto ... Nella società dei filosofi noi dobbiamo al contrario vedere ciascuno nella sua singolarità e tutti legati, nella loro mirabile diversità, a qualcosa che è presente, non come risultato finale, ma come continua presenza del tutto". E' completamente diverso insegnare la filosofia con una carrellata di filosofi presentati uno dopo l'altro e insegnarla approfondendo i problemi che da sempre gli uomini hanno affrontato: la conoscenza e la verità, la morale (il bene e il male), la politica, la religione (l'esistenza di Dio, l'immortalità dell'anima), l'epistemologia (la filosofia della scienza), l'etica della scienza (la bioetica, l'etica della ricerca).

All'Università di Udine il poeta Pierluigi Cappello - a cui abbiamo conferito recentemente una laurea *honoris causa* in Scienze della Formazione - ha inaugurato nell'anno accademico 2007-08 un laboratorio denominato *Educare alla poesia* in cui gli studenti imparano a scrivere poesie. I laboratori umanistici si possono fare. Anche nel Nuovo Liceo Classico.

### **3. Assenza della didattica per competenze: per l'adozione dell'European Qualification Framework**

Il compito primario della scuola e le finalità dell'apprendimento vertono sulla costruzione e sullo sviluppo di competenze. Una scuola di sole nozioni e conoscenze non è una scuola di cultura. E' la differenza tra erudizione e cultura, che già Montaigne indicò lucidamente.

La didattica per competenze è un ulteriore passo rispetto all'educazione tradizionalmente intesa: presuppone un coinvolgimento attivo del discente; i saperi e le conoscenze sono intese come elementi agiti, declinati dallo studente secondo le sue capacità e i suoi vissuti.

Al discente è richiesto di più di una semplice riproduzione della conoscenza. Ogni competenza presuppone dimensioni cognitive, abilità, attitudini, valori, emozioni, fattori sociali e comportamentali. Si acquisisce in contesti educativi formali (la scuola), non formali (la famiglia, i media, le organizzazioni culturali, ricreative, il luogo di lavoro, ecc.), informali (la vita sociale nel suo complesso).

Se i saperi si acquisiscono mediante la trasmissione, le competenze non sono trasmissibili direttamente, ma necessitano di uno sviluppo legato all'esperienza, ossia in situazione. Le competenze si esprimono nell'esercizio di determinate attività, e come tali sono in parte visibili e in parte implicite. Le prestazioni costituiscono la forma attualizzata della competenza, in termini osservabili e misurabili.

Durante la recente riforma la didattica per competenze è stata introdotta nei nuovi ordinamenti dell'istruzione tecnica e professionale, mentre questo non è avvenuto per quella liceale dove le due parole chiave sono state: conoscenze espresse in unità di contenuto e confini disciplinari. La cosa è tanto più grave se considerata all'interno del processo di internazionalizzazione del sistema educativo europeo che intende fornire una nuova opportunità ai cittadini europei, facilitandone la mobilità e la formazione anche al di fuori del proprio paese di origine.

Ciò ha richiesto l'adozione di accordi e strumenti relativi alle cosiddette *qualifications*, al riconoscimento e trasferimento dei crediti formativi, alla garanzia reciproca di qualità. Il riferimento condiviso delle qualificazioni e dei titoli di studio è costituito dal “quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente” (European Qualification Framework for Lifelong Learning - EQF). L'EQF è stato adottato formalmente con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio il 23 aprile 2008. Esso si sostanzia in un framework - costituito da una griglia di otto livelli che descrivono conoscenze/abilità acquisite da chi apprende - per facilitare il riconoscimento dei titoli e delle qualificazioni in ambito europeo, l'occupabilità, la mobilità e l'integrazione sociale dei lavoratori e dei discenti.

Un Nuovo Liceo Classico non può rimanere tagliato fuori da questi processi europei di integrazione dei sistemi formativi e professionali. L'adozione della didattica per competenze e dell'EQF rappresentano obiettivi non più rinviabili. Le competenze devono essere recepite nel Nuovo Liceo Classico perché sia una scuola capace di inserirsi nella dimensione europea.

#### **4. Alternanza scuola-lavoro da avviare: per imparare dentro e fuori le mura scolastiche**

La psicologa cognitivista americana Lauren B. Risnik (1995, p. 80-81) nel suo saggio dal titolo esplicativo *Imparare dentro e fuori le mura* scrive: “Ho identificato quattro tipi generali di discontinuità tra l'apprendimento a scuola e la natura dell'attività cognitiva fuori della scuola. In breve la scuola si concentra sulla prestazione individuale, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente. La scuola è finalizzata a incoraggiare il pensiero privo di supporti, mentre il lavoro mentale fuori della scuola include abitualmente strumenti cognitivi. La scuola coltiva il pensiero simbolico, laddove l'attività mentale fuori della scuola è direttamente coinvolta con oggetti e situazioni. Infine, la scuola ha il fine di insegnare capacità e conoscenze generali, mentre all'esterno dominano le competenze specifiche per la situazione”.

Il concetto di *out of school learning* richiede alle istituzioni educative del XXI secolo di “sconfinare dalle proprie aule in senso fisico e mentale, per poter interpretare le esigenze formative di ciascun discente e tradurle in una istruzione capace di proiettarlo dallo specifico ambito scolastico al più ampio contesto culturale, sociale ed economico” (Berlinguer e Guetti, 2014, p.34). In questa logica l'alternanza scuola-lavoro può svolgere un ruolo fondamentale.

Il regolamento dei nuovi licei consente, a partire dal secondo biennio, percorsi di alternanza scuola-lavoro, nonché l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio.

L'alternanza scuola-lavoro, contrariamente a tirocini e alle esperienze di studio-lavoro, è per sua natura curricolare, quindi impatta direttamente sul curriculum, senza rimanere relegata ad attività extracurricolari, pur significative e può modificarne la portata formativa. Attraverso la progettazione di percorsi in alternanza è possibile reinterpretare alcune componenti del curriculum in termini di percorsi in cui i saperi teorici, contestuali e procedurali si intreccino sempre più con il saper fare cognitivo, operativo, esperienziale e socio-relazionale, oltre che con il saper essere valoriale e motivazionale (Dordit e Russo, 2007).

In questo senso si costruiscono le basi per una vera competenza, come nella modellazione di Guy Le Boterf, sociologo dell'organizzazione, secondo il quale le competenze operano su una serie di materiali di base, le risorse, costituite da un'ampia gamma di oggetti eterogenei: saperi disciplinari, procedimenti, processi, abilità, capacità operative e cognitive, saperi riguardanti l'ambiente in cui si opera, saperi relazionali, qualità personali. Tuttavia le competenze non vanno confuse con le risorse, rispetto alle quali si situano ad un livello superiore. Mentre le risorse, una sorta di elementi componenti delle competenze, possono essere apprese e trasmesse, le competenze si costruiscono invece solo mediante l'esperienza in situazioni concrete e definite. In questo senso le competenze possono essere concepite nei termini di un saper agire: “la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. La competenza rientra nel concetto di saper-mobilitare. Affinché ci sia competenza è necessaria la messa in campo di un repertorio di risorse. Questo bagaglio è la condizione della competenza [...]”

La competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare [...] La competenza è un saper agire” (Le Boterf, 1997).

Come suggerisce lo psicologo statunitense David Ausubel, l’esperienza privilegia forme di apprendimento complesso e significativo, contrapposte a processi di apprendimento meccanico o peggio fittizio, presenti purtroppo in talune scuole. L’apprendimento avviene per modifica del precedente campo cognitivo della persona. Non consiste solo in un’aggiunta, ma in una modifica del sapere precedente, partendo dal fatto che si possiede già un’esperienza significativa, concreta o almeno psicologica degli oggetti di apprendimento. L’obiettivo non si limita all’insegnamento del nuovo, ma al sorgere di nuovi collegamenti che l’individuo deve instaurare nella mente tra elementi nuovi ed elementi già presenti nell’esperienza e nel suo campo psicologico cognitivo ed emozionale (rappresentazioni mentali, concezioni, tendenze emozionali, atteggiamenti ecc.). Quanto viene insegnato non costituisce una rappresentazione mentale completamente nuova nel discente, ma la modifica di una rappresentazione precedente. Importante quindi favorire l’emergere di idee di cui i partecipanti sono inizialmente portatori (Watzlawick et alii, 1974).

Nel Nuovo Liceo Classico ci dovranno essere spazi autentici per diffuse esperienze di alternanza scuola-lavoro. La conoscenza del greco e del latino dovrà costituire una competenza distintiva per essere presenti in musei, archivi, biblioteche, siti archeologici, luoghi turistici con itinerari artistici tra monumenti, chiese e opere d’arte, oltre che per essere attori protagonisti nella valorizzazione dei nostri Beni Culturali che sono le nostre miniere moderne. Ma presenti anche in ambienti musicali, teatri, cinema, televisioni, giornali, agenzie pubblicitarie, amministrazione pubblica, imprese, immersi con le propria specificità culturale dentro la rivoluzione digitale. Nel Nuovo Liceo Classico l’alternanza scuola-lavoro è la chiave di accesso per imparare dentro e fuori le mura scolastiche.

### **La competenza chiave degli studi classici: la capacità di narrare e argomentare**

La competenza chiave che si acquisisce con gli studi scientifici è la capacità di modellare i fenomeni. La modellazione è una fase chiave sia nel metodo induttivo (osservazione, sperimentazione, correlazione fra misure, definizione di un modello fisico, elaborazione di un modello matematico, formalizzazione della teoria), sia nel metodo deduttivo (formulazione di un’ipotesi iniziale, conseguenze deducibili dall’ipotesi sulla base di un modello, osservazione di eventi previsti, non smentita della teoria).

Ma il modello è un riduttore di complessità, perché il numero delle variabili considerate è limitato (si perde informazione) e perché le relazioni tra variabili sono di natura quantitativa (e non anche qualitativa). La conoscenza non ha una natura: ha una storia. Nelle lande della complessità l’approccio quantitativo è necessario, ma non sufficiente. Vi sono angoli bui, piccole o grandi sfumature, dove i simboli matematici non arrivano, dove il narrare acquista, riconquista importanza e dignità. La realtà è troppo complessa per essere condensata in un sistema di equazioni: il complesso va narrato (De Toni, 2013).

Se la competenza chiave che si acquisisce con gli studi scientifici è la capacità di modellazione, la competenza chiave che si consegue con gli studi classici è quella di narrare e argomentare. Dove non arriva il metodo scientifico, non ci resta che un altro metodo per comprendere la complessità del reale: quello della narrazione e della argomentazione.

Narrare è dipanare e intrecciare eventi attorno a un centro e secondo un senso. La narrazione è il mezzo primario di identificazione; è la struttura cognitiva fondamentale nella costruzione dell’identità personale; la costruzione dell’identità avviene attraverso la narrazione di sé, della propria storia, della collocazione di sé nel mondo, con le relazioni che si stabiliscono e i ruoli che ciascuno ricopre (Zuin, 2009).

La narrazione è considerata come un nuovo modello paradigmatico di fare cultura e di organizzare conoscenza (Rodriguez, 1986). La narrazione è la via aurea di accesso al mondo, alla sua lettura, alla sua denominazione, alla sua presa di coscienza. La narrazione è costituita da intrecci e simboli. “Intrecci di eventi, di casi, di riti, di tempi e di luoghi, di attori, ecc. tra i quali viene a delineare nessi, dipendenze, interconnessioni; con cui, poi, dispone una trama di letture sugli

accadimenti e li assoggetta, tutti quanti, a una logica, che pone in sequenza, lega insieme, dispone gerarchie, fissa conseguenze, esercitando sia la logica dell'interpretazione sia l'ottica del senso, ovvero l'obiettivo-risultato da raggiungere, che sono inoltre strutture cognitive intimamente interconnesse tra loro. Simboli di ogni tipo, di figure, di situazioni, di eventi, di luoghi. La narrazione passa continuamente dal particolare al generale, e lo fa attraverso l'uso dei simboli, di indicatori-tipo, che servono a riconoscere, a denominare, a fissare immagini e nel mentale e nel reale" (Cambi, Piscitelli, 2005, p.39). La narrazione consente prospettive diverse e pone le basi per una visione di sintesi.

In un recente libro Jonathan Gottschall (2014) - che si muove darwinianamente tra biologia, psicologia, neuroscienze e letteratura - sostiene che le storie, a partire dai miti, sono come dei simulatori di volo che, ponendoci di fronte a situazioni difficili, ci insegnano a elaborare i comportamenti adatti a gestirle. Sono lo spazio in cui sviluppiamo le competenze necessarie alla vita sociale. La mente umana non è stata modellata per le storie ma dalle storie. La finzione narrativa ci fornisce informazioni, precetti morali, emozioni: ci plasma. Per entrare nella mente umana, un messaggio ha bisogno di una storia che sappia creare un coinvolgimento emotivo, e in questo la narrativa funziona meglio della saggistica.

La capacità di argomentare, strettamente connessa con l'arte del narrare, è un'abilità fondamentale per l'essere umano e sta a fondamento di tutti i saperi: filosofico, artistico, religioso, scientifico (Perelman, 1976). Saper argomentare significa ragionare in un contesto probabile e non certo, partendo da premesse accettate ma non necessariamente vere, rivolgendosi ad interlocutori situati, cioè portatori di credenze, principi, assunti che possono divergere dai propri e da quelli di altri interlocutori. Anche per questo l'argomentazione è definita "logica informale".

Argomentare non è solo una procedura razionale per stabilire delle conclusioni in contesti di incertezza, per persuadere razionalmente un uditorio e stabilire un consenso in presenza di posizioni diverse. L'argomentare è il modo stesso con cui agisce la filosofia. La filosofia, infatti, è discussione razionale sui fondamentali. Siano essi principi etici, strutture ontologiche, valori politici, condizioni di pensabilità, la filosofia riflette su tali fondamentali cercando di coglierne le implicazioni e le relazioni, immaginando mondi in cui essi agiscono e criticando mondi e modi in cui vengono disattesi. Da Platone in poi per lungo tempo si chiamerà "dialettica" l'esercizio del ragionare argomentativo sui fondamentali.

Esemplare è il Dialogo sui massimi sistemi di Galileo Galilei. Kuhn ci ha insegnato che le rivoluzioni scientifiche col passaggio da un paradigma ad un altro richiedono un confronto dialettico. Similmente, sul versante sociologico, Habermas (1981) interpreta l'agire comunicativo quale strumento essenziale tramite cui gli attori sociali raggiungono l'intesa sulle azioni che compiono e sulle norme che riconoscono come vincolanti alla base di un regime democratico.

La capacità di dialogo nel tempo e nello spazio nasce dall'esercizio di interpretazione, mediazione e traduzione che è la comprensione dell'antico: un esercizio di adattamento al lontano e al "non immediato". Per leggere i testi classici è necessario apprendere greco e latino. Anche nell'età della globalizzazione. Ancora e soprattutto nell'età della globalizzazione. Non si può dialogare con le culture lontane nello spazio, se non si impara a dialogare con gli uomini lontani nel tempo, ancorché prossimi su quello geografico. La capacità di dialogo tra saperi lontani e vicini nello spazio e nel tempo è anche la base per far dialogare saperi disciplinari diversi e per crearne di nuovi. Recentemente una docente del liceo classico di Trento mi ha raccontato di una lezione sul cambiamento del rapporto uomo-animale, basata sull'episodio del cane Argo che muore dopo aver rivisto il suo padrone. Un ragazzo pakistano che mai aveva preso la parola prima, alzò la mano e disse "Ho un pappagallo in Pakistan, è affidato ai nonni, chissà se vivrà fin quando tornerò". Nello stupore di tutti i compagni di classe, si è assistito ad un incontro inaspettato tra la Grecia di 3.000 anni fa e l'Asia di oggi, e tra loro e il compagno appena giunto da un altro paese. Una storia occidentale, concepita alle origini di una civiltà sepolta, storia di un piccolo popolo, localizzato in un ridotto ambito del mappamondo, dunque punto di vista parziale. E tuttavia, immortale e universale

come la vera poesia: parla di tutti e di ciascuno, come se ci conoscesse intimamente, parla a tutti e ad ognuno di noi, come se volesse interrogarci e risponderci di persona.

Come ci ricorda Quaglia (2005): “La *forma mentis* che consegue alla licealità classica è un paradigma aperto di inesauribile capacità ermeneutica e principio di auto-modificabilità, in quanto conduce alla piena consapevolezza dell’inadeguatezza e insufficienza di ogni soggetto di fronte alla complessità del reale. ... È dalla formazione classica che deriva l’interiore, ineludibile esigenza di comprendere prima di esprimersi e di accampare pretese di primogenitura sulla verità. E questo principio è il cardine della libertà culturale e spirituale. La cultura classica è cultura dell’uomo in quanto scaturisce da un’esperienza storica nella quale l’orizzonte metafisico e religioso si è trovato ad un certo punto privo di qualsiasi riferimento sacro. Da quella crisi del sacro, dalla quale sarebbero scaturiti i secoli del cristianesimo, sono nati quegli *studia humanitatis*, sui quali si fondò a distanza di secoli la prima essenziale risintonizzazione della contemporaneità con l’antico. Ritrovare l’uomo nella essenzialità delle sue esperienze storiche. Questo oggi è il cuore della licealità classica”.

### **Conclusioni: per un Nuovo Liceo Classico**

Per riformare realmente il Liceo Classico ci vuole coraggio, perché significa andare al midollo della cultura italiana. Dobbiamo rendere la cultura un bene utile, piacevole, interessante, non vecchio, noioso, claustroale. L’obiettivo è svegliare la curiosità, la passione, il gusto per le origini della cultura, della storia, che per noi parte dal mondo greco che nella nostra civiltà è stato il centro generatore per l’arte, la musica, il teatro, la democrazia.

La crisi delle iscrizioni nasce dal fatto che è sempre più difficile avvicinare gli studenti ad un percorso di studi che si presenta col volto arcigno di una scuola lontana dalla contemporaneità, rigida nell’impostazione e faticosa. E così gli studenti, spinti anche dalle famiglie, vanno ad ingrossare indirizzi di studio più facili o che promettono sbocchi professionali immediati.

Noi vogliamo un Nuovo Liceo Classico. Non si tratta di snaturare quello attuale. Anzi. Noi vogliamo un Nuovo Liceo Classico più classico e meno idealista, che rimetta al centro dell’apprendimento la lettura e la comprensione dei testi classici con meno dispersione e più passione, che faccia delle competenze del greco e del latino le competenze distintive dei suoi allievi, che adotti l’European Qualification Framework e proietti i propri studenti su una scala europea valorizzando la specificità italiana, che crei i laboratori umanistici dove si apprenda a scrivere poesie, a narrare, ad argomentare, a dialogare nel tempo e nello spazio, che faccia tesoro delle nuove metodologie di insegnamento e apprendimento, dal *problem based learning* al *cooperative learning*, che faccia dell’alternanza scuola-lavoro la chiave di accesso per imparare dentro e fuori le mura scolastiche.

I latini ci insegnano che *nomen omen*. Per questa ragione dobbiamo cambiare anche il nome del liceo classico per segnare una discontinuità nelle metodologie didattiche in una prospettiva esperienziale e di senso, da cui il termine Nuovo Liceo Classico.

Delle quattro proposte formulate (centralità dei testi, didattica laboratoriale, adozione delle competenze e alternanza scuola-lavoro), le ultime tre rischiano di non trovare la giusta attenzione - o peggio incontrare forti resistenze - da parte di componenti della scuola che si pongono a strenua difesa dello *status quo*. In una prospettiva “idealista” termini come laboratori, competenze e lavoro sembrano provocatori. In ogni caso sono riferimenti estranei ad una storia che li considera come fattori di “verità strumentali e pratiche”. Si tratta in larga parte di docenti che rivendicano con orgoglio una condizione di estraneità alle sollecitazioni poste dal tempo presente, preferendo non confrontarsi con una contemporaneità intesa spesso come una forma di modernismo amorale o come il luogo del trionfo della *téchne*. Dato che nessun cambiamento reale può passare senza il pieno coinvolgimento e protagonismo dei professori, la proposta è di attivare all’interno del Liceo Classico un’opzione, denominata appunto Nuovo Liceo Classico. Questo consentirebbe di dare una prospettiva di impegno ai docenti che invece, dentro il liceo classico, vogliono sperimentare nuovi percorsi di classicità, offrendo maggiori opportunità di scelta agli studenti.

La mia partecipazione a questo processo va intesa come una testimonianza di accusa contro chi non ha avuto il coraggio, durante la recente riforma, di rinnovare realmente i licei. Ho sollevato quattro obiezioni di fondo all'impostazione dell'attuale liceo classico e ho indicato quattro possibili linee di soluzione, sull'esempio di quanto fanno i periti giudiziari quando, per facilitare una sentenza di condanna della Corte, sottopongono al suo vaglio le possibili ipotesi contrarie.

La mia accusa è contro chi, in occasione di una riforma, non ci ha restituito un liceo classico come dovrebbe essere realmente: una scuola capace di sfide elevate, vere, al passo della contemporaneità, che rinnovi e mantenga alta la fama e il prestigio di cui gode la cultura italiana nel mondo. Il liceo classico deve tornare ad essere una scuola di grande seduzione per gli studenti, una scuola straordinaria perché sviluppa apertura mentale, strutturazione concettuale, rigore metodologico fornito dallo studio delle lingue antiche, delle letterature classiche, della mitologia, della filosofia. Uno studio che ha la potenzialità di formare a un modo di pensare aperto, interculturale, complesso.

I numeri di iscritti del liceo classico sono scesi al loro minimo storico. Se lasciamo che questo trend negativo continui, c'è il rischio di relegare il liceo classico ad una riserva indiana. La memoria dei classici conta se tiene insieme l'impronta del passato e il progetto del futuro come ci ricorda Calvino (1975): "Ciò che Ulisse salva dal loto delle droghe di Circe, dal canto delle Sirene, non è solo il passato o il futuro. La memoria conta veramente - per gli individui, le collettività, le civiltà - solo se tiene insieme l'impronta del passato e il progetto del futuro, se permette di fare senza dimenticare quel che si voleva fare, di diventare senza smettere di essere, di essere senza smettere di diventare".

La classicità, nelle sue varie forme, fa parte della nostra identità, ci è dentro più di quanto pensiamo, è il filtro con cui interpretiamo le suggestioni che ci vengono dall'esterno e ci spinge ad una visione olistica dell'uomo. Diceva Bernardo di Chartres che "noi siamo come nani sulle spalle di giganti, così che possiamo vedere più cose di loro e più lontane, non certo per l'acume della vista o l'altezza del nostro corpo, ma perché siamo sollevati e portati in alto dalla statura dei giganti". Noi, eredi primi di greci e latini, possiamo vedere lontano perché siamo sulle spalle di questi giganti che sono i classici.

Concludo con una proposta: quello di associare ai Nuovi Licei Classici un attributo che possa evocare a studenti e docenti il loro grande valore: "Built To Last". Fatti per durare!

### **Riferimenti bibliografici**

- Berlinguer Luigi, Guetti Carla, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori Editore, 2014.
- Calvino Italo, *Perché leggere i classici*, Oscar Mondadori, Milano, 1975.
- Cambi Franco, Piscitelli Maria, *Complessità e narrazione*, Armando Editore, 2005.
- Da Rif Bianca Maria, Griggio Claudio, *Da Dante al Manzoni*, Miscellanea di studi in onore di Marco Pecoraro, Biblioteca dell'Archivum Romanicum, 1991.
- De Toni Alberto F. "L'innovazione è una disobbedienza andata a buon fine: l'esempio di Ernesto Illy", in *Decisioni e scelte in contesti complessi*, a cura di Barile Sergio, Eletti Valerio, Matteuzzi Maurizio, Cedam, 2013, pp. 519-540.
- Dordit Luca, Russo Francesco, *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa: la proposta di un modello formativo e di un sistema di governance sperimentati in collaborazione diretta tra scuola e azienda*, Forum Edizioni, 2007.
- Dorfles Gillo, *Nuovi riti, nuovi miti*, Skira, 2003.
- Gottschall Jonathan, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Habermas H. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M., trad. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1986.

- Jaspers Karl, Saner Hans, Bielande Raphael, *Die Grossen Philosophen*, R. Piper & Company, 1981.
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'Organisation, Paris, 1997.
- Perelman Chaim, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino, 1976.
- Quaglia Stefano, "La grammatica dal testo per il testo", in *Essere e Divenire del "Classico"*, Atti del Convegno Internazionale, Torino e Ivrea 21-23 ottobre 2003, Utet Torino 2006; pp. 317-329.
- Quaglia Stefano, "Le discipline classiche come paradigma della complessità", Atti del seminario nazionale sulla licealità classica, Verona, Liceo Ginnasio Scipione Maffei 12-14 Ottobre 2005, in *Comprendere e comunicare l'antico*, Quaderni Miur n. 7 Verona - Roma, Maggio 2006.
- Risnik Lauren B., "Imparare dentro e fuori le mura", in C. Pontecorvo, A. M. Ajello e C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, 1995.
- Rodriguez M. C., *Narratividad: la nuova sintesi*, Ediciones Peninsula, Barcelona, 1986.
- Russo Lucio, Santoni Emanuela, *Ingeni minuti. Una storia della scienza in Italia*, Feltrinelli, 2010.
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R., *Change*, Astrolabio, Roma, 1974.
- Zuin Elvira "La scrittura, la narrazione, la laboratorialità", in *Insegnare italiano negli Istituti Comprensivi*, IPRASE, Trento, 2009.