

Processo al liceo classico

L'accusa

Alberto F. De Toni



Processo al liceo classico

Iscriversi al liceo classico ha ancora senso? Per rispondere a questa domanda i dirigenti scolastici di tre fra i più importanti licei classici di Roma (il 'Giulio Cesare', il 'Virgilio' e il 'Visconti') hanno simulato un processo con tanto di audizioni dei testimoni d'accusa e della difesa, requisitoria dell'accusa, arringa della difesa e sentenza della Corte. Dalla sua celebrazione, nell'aprile 2014, il processo fa ancora discutere ed è al centro di un continuo dibattito.

L'intervento di Alberto F. De Toni qui pubblicato rientrava nell'audizione dei testimoni a carico dell'accusa.

Processo al liceo classico

L'accusa



APERTURE, n. 7

Idee, scienza e cultura

La collana 'APERTURE'
è ideata e curata dal Servizio
comunicazione dell'Università
degli Studi di Udine

In collaborazione con



progetto grafico

cdm associati, Udine

stampa

Poligrafiche San Marco, Cormòns (Go)

© FORUM 2016

Editrice Universitaria Udinese
F.A.R.E. srl – Società con socio unico
Università di Udine
Via Palladio, 8 – 33100 Udine
Tel. 0432 26001 / Fax 0432 296756
www.forumeditrice.it

ISBN 978-88-8420-967-2

De Toni, Alberto F.

Processo al liceo classico : l'accusa / Alberto F. De Toni. - Udine : Forum, 2016.

(Aperture : idee, scienza e cultura ; 7)

Sul frontespizio: Intervento del Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Udine al processo simulato In-attualità del liceo classico, Roma, 11 aprile 2014

ISBN 978-88-8420-967-2

1. Licei classici – Discussione – Sec. 21. 2. Istruzione classica

373.241.954 (WebDewey 2016) – SCUOLE CHE PREPARANO
ALL'EDUCAZIONE SUPERIORE

Scheda catalografica a cura del Sistema bibliotecario
dell'Università degli studi di Udine

Alberto F. De Toni

Processo al liceo classico

L'accusa

Intervento del Magnifico Rettore
dell'Università degli Studi di Udine
al processo simulato
In-attualità del liceo classico
Roma, 11 aprile 2014

FORUM

Il processo al liceo classico

Il processo si è svolto presso l'aula magna del Liceo 'E.Q. Visconti' l'11 aprile 2014. Dopo gli interventi inaugurali di Stefania Giannini, ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, di Themistoklis Demiris, ambasciatore di Grecia, e di Maria Maddalena Novelli, direttore dell'Ufficio scolastico regionale per il Lazio, il processo è proseguito con gli interventi dei testimoni contro e a favore degli studi classici, secondo la sequenza qui sotto riportata.

Introduzione al processo

Luca Telesè – moderatore

Giornalista, scrittore e autore televisivo

Introduzione all'accusa

Claudio Gentili – pubblico ministero

Professore universitario, saggista e giornalista,
responsabile Education di Confindustria

Introduzione alla difesa

Nuccio Ordine – avvocato della difesa

Filosofo, professore ordinario di Letteratura italiana,
Università della Calabria

Audizione dei testimoni dell'accusa

Giorgio Allulli

Esperto di sistemi educativi europei

Alberto F. De Toni

Rettore dell'Università di Udine

Enzo Siviero

Professore ordinario di Tecnica delle costruzioni
presso l'Università IUAV di Venezia, membro del CUN

Audizione dei testimoni della difesa

Marco Presta

Scrittore, attore e conduttore radiofonico

Innocenzo Cipolletta

Economista, presidente dell'Università di Trento

Massimo Guarascio

Professore ordinario all'Università 'Sapienza' di Roma,
presidente di Ingegneria della sicurezza

Requisitoria dell'accusa

Claudio Gentili

Arringa della difesa

Nuccio Ordine

La sentenza della Corte

Luciano Benadusi

Professore onorario all'Università 'Sapienza' di Roma,
direttore della rivista «Scuola Democratica»

Luigi Berlinguer

Europarlamentare, presidente presso il MIUR del Comitato
per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica
e del Comitato per l'apprendimento pratico della musica

Giovanni Maria Flick

Presidente emerito della Corte Costituzionale

Il verdetto

Il verdetto dei tre probiviri è stato di assoluzione, ma
senza formula piena. Il liceo classico, cui è stato riconosciuto un ruolo fondamentale per la formazione e la
cultura, dovrà sapersi rinnovare nelle pratiche didattiche per riconquistare una maggiore incisività nell'educazione scolastica.

L'imbarazzo di un'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' martìri» (Dante, *Inferno*, XXIII, vv. 115-117, Canto degli ipocriti) (Da Rif - 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 universali, 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 - Santoni, 2010). Lo stesso Croce 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 sia da attribuire alla crisi economica. Le cause della crisi, tuttavia, 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 e al triennio, sono ora quinquennali. Per il resto, si è mantenuto l'impianto definito da Giovanni 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 persegivano 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 Martin 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 secondaria di primo e di secondo grado. 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, come insegnava John Dewey, prendere il via dai problemi per arrivare alle regole.

La questione 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 un'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 divi-

so 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 Gillo Dorfles (1965, p. 37):

È necessario dunque che l’instaurarsi e l’evolversi di una tecnica siano sempre accompagnati dall’essatta visione del suo *telos*. Uno dei difetti più frequentemente constabili 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 a 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 Stefano Quaglia (2006): «Il testo è il cuore dell’insegnamento liceale» e «la gram-

matica 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 concentrato 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 e 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 di laboratori umanistici: per una rifondazione metodologica

Come mai nei conservatori si insegna a comporre musica, nelle accademie a dipingere e 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 a 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 a 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 stes-

so 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.

È 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 studen-

ti 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. È la differenza tra erudizione e cultura, che già Michel de 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, abi-

lità, 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 pro-

cesso 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. Resnik (1995, pp. 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 - 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

ai tirocini e alle esperienze di studio-lavoro, è per sua natura curricolare, quindi impatta direttamente sul curricolo, 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 curricolo in termini di percorsi in cui i saperi teorici, contestuali e procedurali si intreccino sempre più con il saper fare cognitivo, operazionale, esperienziale e socio-relazionale, oltre che con il saper essere valoriale e motivazionale (Dordit - 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

personalì. Tuttavia le competenze non vanno confuse con le risorse, rispetto alle quali si situano a 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 tal senso queste ultime 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 signifi-

cativo, 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 è quindi favorire l'emergere di idee di cui i partecipanti sono inizialmente portatori (Watzlawick et al., 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. Ed essere attivi, inoltre, in ambienti musicali, teatri, cinema, televisioni, giornali, agenzie pubblicitarie, amministrazione pubblica, imprese, immersi con le proprie 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 cru-

ciale 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).

Il modello, tuttavia, 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 dell'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 denomina-

zione, 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 a interlocutori situati, cioè portatori di credenze, principi, assunti che possono divergere dai propri e da quelli di al-

tri 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. Thomas Kuhn ci ha insegnato che le rivoluzioni scientifiche con il passaggio da un paradigma a un altro richiedono un confronto dialettico. Similmente, sul versan-

te sociologico, Jürgen 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 sul piano 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 a un incontro inaspettato tra la Grecia di tremila 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 a ognuno di noi, come se volesse interrogarci e risponderci di persona.

Come ci ricorda Stefano Quaglia (2006):

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 a 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, claustrale.

L'obiettivo è svegliare la curiosità, la passione, il gusto per le origini della cultura e della storia che per noi si identificano con il mondo greco, centro generatore per l'arte, la musica, il teatro, la democrazia della nostra civiltà.

La crisi delle iscrizioni nasce dal fatto che è sempre più difficile avvicinare gli studenti a un percorso di studi che si presenta con il volto arcigno di una scuola lontana dalla contemporaneità, rigida nell'impostazione e faticosa. E così gli studenti, spinti anche dalle famiglie, vanno a ingrossare le fila degli 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 vogliano 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 distinte 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 del-

lo *status quo*. In una prospettiva ‘idealista’ termini come laboratori, competenze e lavoro sembrano provocatori. In ogni caso sono riferimenti estranei a 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 a 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 mi-

tologia, 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 a una riserva indiana. La memoria dei classici conta se tiene insieme l'impronta del passato e il progetto del futuro, come ci ricorda Italo 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 a 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: quella 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 L., GUETTI C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli, 2014.

CALVINO I., *Perché leggere i classici*, Oscar Mondadori, Milano, 1975.

CAMBI F., PISCITELLI M., *Complessità e narrazione*, Armando Editore, Roma, 2005.

DA RIF B.M., GRIGGIO C. (a cura di), *Da Dante al Manzoni. Miscellanea di studi in onore di Marco Pecoraro*, Biblioteca dell'«Archivum Romanicum», Olschki, Firenze, 1991.

DE TONI A.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 S. BARILE, V. ELETTI, M. MATTEUZZI, Cedam, Padova, 2013, pp. 519-540.

DORDIT L., RUSSO F., *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, Udine, 2007.

DORFLES G., *Nuovi riti, nuovi miti*, Skira, Milano, 2003 (prima ed. Einaudi, Torino, 1965).

GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

HABERMAS H., *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1981. Trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986.

JASPERS K., SANER H., BIELANDER R., *Die großen Philosophen*, R. Piper & Company, München, 1981.

LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation profetionnelle*, Edition d'Organisation, Paris, 1997.

PERELMAN C., *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino, 1976.

QUAGLIA S., *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 S., *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», 7 (2006).

RESNICK L.B., *Imparare dentro e fuori le mura*, in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

RODRIGUEZ M.C., *Narratividad: la nuova síntesis*, Ediciones Penisula, Barcelona, 1986.

Russo L., Santoni E., *Ingegni minuti. Una storia della scienza in Italia*, Feltrinelli, 2010.

Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R., *Change*, Astrolabio, Roma, 1974.

Zuin E., *La scrittura, la narrazione, la laboratorialità*, in *Insegnare italiano negli Istituti Comprensivi*, IPRASE, Trento, 2009.

APERTURE

1. Angelo Vianello

L'evoluzione della vita sulla Terra.

Una storia di competizione e cooperazione

2. Umberto Sereni

La guerra grande in una piccola città

3. Alessandro Minelli

L'albero condiviso. Metodi comuni

tra filologia e biologia

4. Louis Godart

Il libro nella storia

5. Salvatore Settis

Il diritto alla cultura nella Costituzione italiana

6. Andrea Risaliti

I trapianti d'organo fra mito, storia e realtà.

Vent'anni dopo

7. Alberto F. De Toni

Processo al liceo classico. L'accusa

Alberto F. De Toni

è Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Udine e segretario generale della Conferenza dei rettori delle università italiane. Professore di Ingegneria economico-gestionale, ha conseguito la laurea *magna cum laude* in Ingegneria chimica e il dottorato di ricerca in Scienza dell'Innovazione industriale. È stato preside della Facoltà di Ingegneria, presidente dell'Associazione scientifica italiana di ingegneria gestionale e presidente della Commissione nazionale del MIUR per la riorganizzazione dell'istruzione tecnica e professionale. È membro del Comitato nazionale per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica del MIUR.

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'. [...] 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.

ISBN 978-88-8420-967-2



9 788884 209672 >