



**PROVINCIA
DI VENEZIA**
lasciati incantare



Ufficio Scolastico Regionale
per il Veneto

Direzione Generale

Atti del Convegno

LICEO CLASSICO: EDUCARE ALLA COMPLESSITA' NEL MONDO D'OGGI

***31 Gennaio 2014
Auditorium della Provincia
Mestre - Venezia***

***a cura di
Alessandra Artusi e Stefano Quaglia***



Atti del Convegno

**LICEO CLASSICO:
EDUCARE ALLA COMPLESSITA'
NEL MONDO D'OGGI**

*a cura di
Alessandra Artusi e Stefano Quaglia*

INTRODUZIONE

L'idea di organizzare a Mestre un convegno sull'importanza degli studi classici, lungi dall'essere iniziativa isolata, è risultata invece in diretto collegamento con una fitta rete di altre attività che, in modo diversificato, promuovono nel territorio lo studio e la conoscenza della cultura classica, grazie alla sinergica partecipazione di Studiosi, Docenti, Associazioni e Istituzioni: dall'AICC (Associazione Italiana Cultura Classica) al Comitato Olimpico della Cultura Classica, passando attraverso i Licei Classici del Veneto, fino ai rappresentanti degli Uffici Ministeriali e degli Enti Locali, alcuni dei quali particolarmente sensibili alle sorti di questo indirizzo liceale.

Vengono, dunque, qui raccolti gli esiti del convegno *Liceo classico: educare alla complessità nel mondo d'oggi* (Mestre, 31 gennaio 2014), dal quale è emersa con chiarezza la convinzione che il patrimonio linguistico, storico e culturale, su cui il liceo classico fonda il proprio impianto pedagogico, ha un altissimo valore formativo, funge da risorsa comune e sicura a cui attingere e svolge un ruolo decisivo, verso l'acquisizione da parte dei giovani di alcune tra le 'life skills' ritenute oggi imprescindibili.

E' emersa purtroppo anche la preoccupazione che, in una società dai tratti sempre più sfrangiati e sfumati, la ricchezza custodita nelle lingue antiche, comunemente riconosciuta come paradigma di complessità, col tempo possa risultare accessibile a un numero via via più ristretto di studenti e diventare sinonimo di scelta elitaria, non più al passo con i tempi, non più adatta a garantire l'accesso a studi universitari di ambito tecnologico e scientifico che, almeno in Italia, sembrano attirare maggiormente l'attenzione degli studenti, nella speranza di un immediato e più redditizio inserimento nel mondo del lavoro.

Nella sua prolusione Gianna Marisa Miola, Vice Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, con una incisiva analisi scuote gli animi e lancia una serie di interrogativi ai quali non pos-

siamo più sottrarci: *il Liceo Classico è una scuola aperta a tutti? è una scuola dei migliori? è una scuola di tutti?*

Il contributo di Carmela Palumbo, Direttore Generale del Miur, nel proporre il quadro complessivo dei dati ministeriali relativi allo stato delle iscrizioni degli studenti italiani alla scuola secondaria superiore (anno scolastico 2013/14), conferma che la percentuale di iscritti al liceo classico è minoritaria rispetto a quella di altri indirizzi liceali, mentre il primato spetta all'indirizzo scientifico; tuttavia, nell'ottica più generale del Riordino dei Licei, attuato da qualche anno, potrebbe aprirsi lo scenario di un recupero degli studi umanistici, altrimenti destinati con buona probabilità a sopravvivere solo ai margini del sistema scolastico italiano.

Lo sferzante e vigoroso saggio di Franco Montanari, docente di Letteratura Greca presso l'Università di Genova, delinea con acutezza i tratti della congiuntura culturale ed economica che stiamo attraversando e scorge proprio nel liceo classico non un ostacolo, bensì un bene nel quale investire con profitto, sia pure a lungo termine, in difesa di un'educazione duratura e non superficiale.

Da segnalare l'altrettanto vigoroso intervento di Carlo Franco, insegnante di Latino e Greco presso il Liceo Classico "Raimondo Franchetti" di Mestre -Venezia, che ricostruisce con un fitto *excursus* il dibattito recentemente intrecciato a livello nazionale intorno agli studi classici, non senza lasciar trapelare una certa amarezza.

La stessa passione mista a preoccupazione emerge anche dall'intervento di Manuela Padovan, docente di Latino e Greco presso il Liceo Classico "XXV Aprile" di Portogruaro, intervento declinato più sul versante della didattica e dei modi e tempi dell'insegnamento delle lingue classiche, come nel caso dei contributi di Luigi Salvioni, Liceo Classico "Eugenio Montale" di San Donà di Piave, e Alberto Furlanetto, Liceo Classico "Marco Foscarini" di Venezia.

Un rinnovamento della didattica e delle metodologie di insegnamento del Latino e del Greco viene auspicato anche da Maurizio Bettini, docente di Filologia Classica presso l'Università di Siena, che rilancia la scommessa per una formazione classica attenta alle esigenze della contemporaneità.

Il punto di vista offerto, infine, dagli ex-studenti, grati ai loro licei per la ricchezza e la versatilità di cui si avvalgono negli ambiti professionali di appartenenza, completa un quadro ricco di fortissime sugge-

stioni, dal quale ci auguriamo possano sorgere ulteriori futuri spunti di riflessione per un dibattito qui solo abbozzato.

Nel tentativo di ricostruire a ritroso le ragioni di una crisi del liceo classico ormai conclamata, ci si chiede se non ne siano coinvolti anche il concetto stesso di classico, il panorama culturale sotteso e il metodo scientifico storicamente correlato: sullo sfondo, si intravede la possibilità di abbracciare una visione integrata del sapere che vada al di là della dicotomia *Ambito umanistico – Ambito scientifico*, in nome di una ricerca raffinata dei linguaggi, fondata su scelte consapevoli di stile.

Alessandra Artusi e Stefano Quaglia

CLAUDIO TESSARI

Assessore all'Istruzione Pubblica della Provincia di Venezia

INDIRIZZO DI SALUTO

Nel dare a tutti il più cordiale benvenuto, ringrazio i relatori per la loro presenza e mi auguro che il pomeriggio sia di proficuo lavoro e possa illuminare le menti perché, a mio avviso, siamo di fronte a un bivio cruciale per la sopravvivenza stessa della nostra cultura.

Si tratta, cioè, di assistere al declino della cultura classica (di cui – senza ombra di smentita – l'Italia è culla privilegiata) o adoperarsi per una inversione di rotta che riporti a ri-scoprire le fondamenta non solo della nostra cultura, ma della stessa nostra convivenza sociale.

Quando ho proposto a Stefano Quaglia l'opportunità di organizzare un convegno su questi temi, ho trovato in lui sponda facile: un interlocutore attento, competente, entusiasta e capace di mettere insieme i massimi rappresentanti e studiosi della formazione classica, i professori Franco Montanari e Maurizio Bettini con il Direttore Generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR, dottoressa Carmela Palumbo. Un grazie sentito e di cuore per aver accettato l'invito!

Parlavo prima della crucialità del momento. Purtroppo i numeri parlano da soli. Dal 2007 ad oggi, le iscrizioni in IV ginnasio si sono praticamente dimezzate passando dalle 65.000 del 2007 alle 31.000 del 2013.

Perché i ragazzi e le loro famiglie scappano dal liceo classico, una scuola che ha formato la classe dirigente del paese?

Può essere plausibile che la fuga dipenda solo dalla ricerca di materie più “concrete” del latino e del greco?

Come intervenire per far innamorare i nostri ragazzi degli studi classici?

Domande alle quali cercheremo di trovare qualche risposta oggi.

Personalmente sono convinto che nessuna materia riesca ad aprire la mente più del latino e del greco. Il loro studio aiuta a ragionare, a comprendere meglio l'italiano e le altre lingue su cui il latino e il greco hanno avuto influenza. In una parola, riesce a formare nel giovane quello spirito critico che gli permette di affrontare al meglio le sfide del mondo.

Proprio per la particolarità del liceo classico, mi permetto di lanciare alcune proposte al Ministero: quella di prevedere per il liceo classico una sorta di "specialità" per quanto concerne l'autonomia. Spesso il dimensionamento viene vissuto drammaticamente, vuoi perché alle spalle della scuola vi è una lunga tradizione, vuoi per il prestigio della scuola acquisito in tanti anni di attività...

Ecco perciò che ridurre la questione a una mera questione di numeri e di risparmio di spesa pubblica pesa come un macigno. Da qui la necessità che la fatidica soglia dei 600 alunni non sia solo basata su dati esclusivamente numerici, ma tenga anche conto di analisi e considerazioni di altra natura come può essere, allo specifico, la necessità del rilancio in Italia dell'istruzione classica.

Veniamo al marketing culturale. Evidentemente il valore di questa scuola non viene percepito. Allora, così come si promuove di tutto e di più, attraverso quella che fino a qualche anno fa veniva chiamata *Pubblicità & Progresso* e che oggi vede la Presidenza del Consiglio dei Ministri impegnata nelle comunicazioni e promozioni istituzionali, non sarebbe male ricordare agli italiani che il loro Paese è la culla della classicità e che c'è una scuola – il liceo classico appunto – che può aiutare a comprendere le radici della propria cultura, oltre che a formare le capacità e le competenze per affrontare i temi più complessi.

Infine, ma non ultimo, pensiamo seriamente al ruolo della scuola secondaria di primo grado (scuola media). A mio parere bisogna seriamente mettere mano anche a questo segmento. Spesso gli insegnanti si trovano ad affrontare problemi di tutti i tipi che riguardano i soggetti in età evolutiva. E' adeguata oggi la scuola media per preparare gli studenti ad affrontare con serenità i vari percorsi della scuola superiore?

Un accenno, in conclusione, agli orientatori. Spesso queste figure rappresentano insegnanti di buona volontà e oggi assistiamo – anche da parte degli Enti preposti all'orientamento – a tagli che impediscono un'adeguata formazione in merito.

Spero che nel corso di questo incontro riusciamo a trovare qualche risposta ai quesiti che oggi si pongono. In ogni caso il tema rimane assolutamente aperto perché credo che tutti i presenti abbiano a cuore un settore importantissimo della nostra cultura. E vogliamo ancora sperare che i livelli decisionali contribuiscano con azioni concrete al rilancio del liceo classico.

Vi ringrazio per l'attenzione!

GIANNA MARISA MIOLA

Vice Direttore Generale
Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

PROPOSTE PER UNA RICERCA DI SENSO

Intervenire su di un tema tanto ampio ed importante non è certo cosa da poco. Immersi nella modernità, siamo capaci di cogliere i cambiamenti solo quando abbiamo il respiro corto. Troppo tardi, talora, per comprenderne il vero significato; troppo incerto, talaltra, si è fatto il nostro passo. Il basso numero di allievi che scelgono di iscriversi al liceo classico ci scuote di colpo e ci impone di riflettere.

Proprio la complessità ci interpella sfidandoci sul terreno dell'*intelligere*, ovvero del “guardare dal di dentro” la realtà in cui viviamo. Ci si chiede dunque di capire se, ed eventualmente in qual modo, si debba o si possa proporre la frequenza di tale percorso di studi ad un quattordicenne di oggi. Il tema è il seguente: il liceo classico è una scuola aperta a tutti? è una scuola dei migliori? è una scuola di tutti? è una scuola dei talenti, così come un tempo era la scuola deputata a preparare la classe dirigente del Paese?

La situazione è ora diversa. Da un lato troppi sono i fenomeni che incidono sul nostro sentire: la globalizzazione, il riduzionismo, la frammentazione del sapere, il diluvio delle informazioni, il rischio per la democrazia cognitiva, per citarne solo alcuni.

Dall'altro lato emergono i rischi che possono condurre a “confinare” il Liceo classico in un angolo negletto, riservato ad un numero sempre minore di giovani. Mancanza della curiosità intellettuale, caduta motivazionale, superficialità degli interessi sono tratti evidenti che caratterizzano la maggior parte degli studenti. Dalla parte dei docenti, e di chi governa gli ordinamenti scolastici, si evidenzia, inoltre, che la parcellizzazione disciplinare e la tendenza all'enciclopedismo poco giovano alla

congruenza dell'asse culturale del Classico con le necessità e le richieste della contemporaneità.

Le sfide dell'educazione umanistica nascono proprio dall'incontro con la modernità, specificandosi come integrazione tra i saperi, confrontati con le culture altre presenti nel mondo, cui devono corrispondere, da parte della scuola, la motivazione all'insegnamento per motivare all'apprendimento, la comunicazione didattica, la relazione affettiva.

“*Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*”, diceva Montaigne. Benché ripreso da molti pedagogisti tra l'Ottocento e il Novecento, il monito non ha trovato ancora fedeli interpreti. Questo perché si cerca o si vuole abbracciare tutto, costi quello che costi. Le pure nozioni non consentono di coltivare la pazienza e la sincerità di un lavoro di orientamento e di discernimento. Né tanto meno aiutano a far emergere la vocationalità e l'affettività, veri punti cardinali di un'educazione rivolta ad offrire simultaneamente “*le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consente agli individui di trovarvi la propria rotta*” (J. Delors, 1996)

Si assiste, infatti, a continui e rapidi cambiamenti e a rovesciamenti di fronte nei saperi disciplinari. Le conoscenze si intersecano tra loro e nascono nuove discipline. Lo spaesamento subentra alla consapevolezza del disciplinare che finora è stato baluardo della *auctoritas* del docente, richiedendo una capacità di rimettere tutto in discussione, toccando, e forse ferendone, la professionalità.

È necessario allora andare oltre, ovvero superare la divisione tra le due culture per proporre i traguardi di un nuovo umanesimo, a partire dalla ricomposizione dei grandi oggetti della conoscenza fino a comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, quale premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una conoscenza nazionale, europea e planetaria.

Se è vero che tratto distintivo del sapere scientifico è il rigore con cui esso si elabora, si sottopone a verifica, si organizza e si riorganizza secondo le diverse teorie esplicative dei problemi oggetto di ricerca, si evidenzia che il processo di base di tutto il sapere è lo stesso, configurandosi come processo logico-induttivo, o di inferenza, procedimento necessario e per la Fisica e per il Latino.

Rigore, spirito critico, capacità di interrogare la realtà, di porre i problemi e cercarne le soluzioni possibili: ecco i tratti che connotano la civiltà classica e che la modernità richiede.

Giova ricordare, a tal proposito, l'indicazione di E. Morin, secondo il quale oggi occorre più che mai disporre di "un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi", nonché di "principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso".

L'attenzione allora deve essere rivolta al metodo, ma è anche vero che da solo il metodo non basta. Occorre anche rivedere i contenuti, rimodulare gli aspetti applicativi, innescare e sostenere la curiosità intellettuale, lasciare che l'oggetto dello studio possa essere smontato e rimontato da ciascun allievo, mentre il docente compie un passo *a latere*, pur essendo sempre pronto a sorvegliare i processi di apprendimento in una scuola che si fa sede di testimonianza per la convivenza e per la lettura del mondo.

A favorire questo percorso potrebbero essere appunto oggi i tratti che connotano la licealità ad indirizzo classico quali il basso numero di discipline, a seguito di una scelta ben fondata e motivata, nonché l'attenzione alla coerenza di approccio metodologico tale da promuovere e sviluppare negli studenti capacità di assimilazione e di applicazione dei modelli teorici che sono alla base dei ragionamenti scientifici.

Entro questo orizzonte i giovani possono trovare, nel liceo classico, risposte alla loro richiesta di senso.

STEFANO QUAGLIA

Coordinatore del Comitato Olimpico Regionale per la promozione
della Cultura Classica
Referente Regionale per le Olimpiadi Classiche

CRISI DEL CLASSICO COME CRISI DELLA MODERNITÀ?

Nell'opinione comune si è soliti accostare lo studio dei classici e l'attenzione per il mondo antico a una specie di gusto, sotto certi aspetti originale e non sempre comprensibile, per il passato, con una particolare accentuazione di una certa patologica idiosincrasia per tutto ciò che è moderno, attuale e, diciamo pure, tecnologico. In realtà a chi ben guardi la storia più recente della cultura e l'inquieta ricerca di nuovi assetti *da parte del e per il* sistema scolastico, il rapporto con l'antico nasce da tutt'altra disposizione di spirito e nel mondo contemporaneo la crisi degli studi classici, in Italia in particolare, si accompagna anche a una forte crisi della capacità di sfida sul piano degli studi scientifici e di quelli di alta tecnologia.

È sempre bene ricordare la riflessione che oltre quarant'anni fa Mario Sansone faceva nella sua *Storia della letteratura italiana* a proposito dell'Umanesimo: «... quel moto di cultura rivolta a dissodare e a rinverdire l'antichità classica non è una occasionale moda letteraria, ma il modo stesso con cui primamente si attua lo spirito umanistico del Rinascimento. Chi cercava di restaurare un testo classico, chi si abbandonava appassionatamente alla lettura degli antichi scrittori, chi ne avvertiva la mirabile eleganza, cercava lì, con maggiore o minore coscienza, il suo proprio mondo; cercava cioè un mondo - da contrapporre alle concezioni medievali - di libertà umana, di bellezza, di eroismo terreno; (...) Sotto la scorza del letterato si annidava **l'uomo nuovo**, e il viaggio di riconquista dell'antichità era in fondo il **viaggio di conquista che l'anima**

moderna faceva di se stessa»¹.

In altre parole senza la nascita di quell'atteggiamento di rigore che chiamiamo "filologia", intesa come **amore per l'autenticità**, non avrebbe visto la luce nell'Occidente moderno nemmeno la scienza. La stessa modernità, come concetto di superamento di un passato che non può più risultare gratificante come modello di riferimento, nasce dunque da un rinnovato, più distaccato e consapevole rapporto col mondo antico. Sulla base di queste premesse viene dunque da chiedersi se la crisi degli studi classici di cui si va parlando con una certa insistenza (si badi bene però che i giornali parlano più banalmente di *crisi del Liceo Classico*, non di *crisi del Classico*) non sia in certa misura il segno di quella che da Jean-François Lyotard in poi viene definita come *La condizione postmoderna*²; se non persino, spingendo questa riflessione alle estreme conseguenze, il sintomo più inquietante e manifesto di quella condizione che altri ha definito "Fine della Modernità"³ e, perciò stesso un indicatore specifico dell'esperienza di "Fine della Storia" o forse, ancor meglio, di "Fine della Storicità"⁴.

Tutto questo per dire che è in crisi la nostra capacità di comprendere e interiorizzare, di modificare persino, (per adattarla alle nostre continue mutate condizioni culturali e spirituali) quell'area scientifica che chiamiamo classica, che peraltro sempre più ormai è opportuno chiamare "greco – latina" o semplicemente "antica", forse proprio perché non siamo più "moderni". L'aggettivo *classico* ormai, proprio grazie alla derivazione dalla sfera del sapere e della letteratura, ha superato le barriere della semantica distrettuale e ha assunto valore generalissimo e attribuità praticamente indefinita. *Classici* sono ormai anche i Beatles e i Rolling Stones, Frank Sinatra e Guccini, per non parlare dei vini, dei vestiti e delle partite di calcio (Inter-Milan: la classica delle classiche; Juventus-Inter la classicissima) e delle corse ciclistiche in linea (le classiche del nord: prima fra tutte la Parigi – Roubaix). Questo solo per dar la dimensione di cosa possa fare una cultura che introduca l'uso di un termine la cui fortuna è tanto più vasta quanto più legata al prestigio della cultura stessa che l'ha prodotto.

¹ MARIO SANSONE, *Storia della letteratura italiana*, Principato, Milano 1973, p. 131. Grassetti nostri

² JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

³ GIANNI VATTIMO, *La fine della Modernità*, Garzanti, Milano 1985.

⁴ *Ibidem*, pp. 12 sgg. (cit dall'Ed. 2011).

Ma tutto questo sta anche a delineare un nuovo orizzonte di senso nel quale i concetti si sganciano, per continui processi analogici, dal contesto in cui sono nati e i termini slittano ininterrottamente da un'area semantica all'altra o forse ampliano il loro alone di accezioni fino a coprire, nelle loro imprevedibili oscillazioni, aree di significati sempre più vaste e sfrangiate. Il che ha effetti certamente, direbbe Sallustio, *divorsa inter se*. Quanto *pessuma*, forse non è ancora dato sapere, ma di certo capaci di tormentare la ricerca di nuovi assetti per la comunicazione educativa. Da un lato infatti agisce l'aggressività di un processo di ineludibile misurazione del sapere, che da *qualitativo* diventa essenzialmente e intrinsecamente *quantitativo*, perché "esso può circolare nei nuovi canali, e divenire operativo, solo se si tratta di conoscenza traducibile in quantità di informazione"⁵. Dall'altro narcotizza questa bradisismica trasformazione la sempre più incolore e insapore evanescenza di una lingua fattasi schema, formula, stereotipo adattabile a mille situazioni. Se la misurazione della quantità di informazione deve valere per tutti i contesti, salta inevitabilmente quella specificità del testo letterario che è lo *stile*, ovvero il campo delle scelte semanticamente adiafore, soggettivamente discrete.

È paradossalmente dunque l'appropriazione del concetto di classico da parte della vita, che ha prodotto nei classicisti un senso di smarrimento depressivo che non sembra facilmente risanabile. Nell'età in cui i Classici sono accessibili come mai in passato, (in internet si trova tutto, anche le poesie di Giovanni Cotta) proprio il luogo che ne custodiva il culto e la passione, ovvero la scuola, sembra in crisi. *Disiecti membra lycaei*, verrebbe da dire, guardando a come il concetto di licealità, nato dalla matrice classica, animi oggi l'asse formativo e la metodologia di lavoro di un numero di percorsi che, caratterizzati da vari aggettivi o complementi di specificazione, vantano una capacità di concorrenza tanto maggiore quanto più evanescente e inconsistente è la cultura che li caratterizza. Talché viene da supporre che in crisi sia non solo il modello scolastico, non solo la visione culturale che lo ha prodotto, ma la stessa impostazione scientifica degli studi che dovrebbero costituire la base formativa dei percorsi scolastici di formazione classica.

⁵ JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione... cit.*, p. 11 sg. Si pensi quindi a che cos'è *bit*, termine con cui si designa l'unità di misura dell'informazione, la quale viene definita come la quantità minima di informazione sufficiente e necessaria a discernere tra due possibili eventi equiprobabili (...). Nel caso di due eventi equiprobabili, ciascuno ha probabilità 0,5, e quindi la loro quantità di informazione è $-\log_2(0,5) = 1$ bit.

In questo panorama problematico diviene urgente chiedersi se la crisi del liceo classico sia crisi di un modello formativo e delle metodologie che lo hanno caratterizzato o venir meno del senso stesso degli studi classici; crisi di un apparato o fine di una dimensione di sensibilità umana, culturale e storica. Se è vero che la lingua è la *terra dell'uomo* e che la crisi della scuola ci sta portando ad una cronica e perniciosa afasia culturale, la scuola classica deve assumere sempre di più il ruolo di *centrale di ribellione alla banalità* e di *focolaio di passione per la complessità*. Quindi, per riprendere quanto detto poco sopra, si tratta di affermare senza incertezze e nostalgie che nello *stile*, come obiettivo educativo irrinunciabile, sta il cardine della ribellione alla omologazione semantica.

CARMELA PALUMBO

Direttore Generale per gli Ordinamenti Scolastici
MIUR - Roma⁶

Il titolo di questo seminario “Liceo classico: educare alla complessità nel mondo d’oggi” è imperniato su due termini emblematici: *educare* (*ex-ducere*: trarre fuori), ossia accompagnare l’individuo nel processo di integrazione sociale e di trasmissione culturale di conoscenze e competenze attraverso cui si struttura la sua stessa personalità, compito principalmente assegnato, oltre che alle famiglie, alle istituzioni scolastiche, le quali devono dunque fornire agli studenti gli strumenti per sviluppare in autonomia il loro senso critico; *complessità* (*com-plexus*: intrecciato, non *sim-plex*), dimensione che accomuna ogni aspetto del reale e che, per essere compresa, richiede sempre più modelli di razionalità aperti, flessibili e creativi.

Ebbene, dato l’ambito in cui opero, fornirò il mio contributo rispetto a questo tema guardando alla situazione delle istituzioni scolastiche italiane dal punto di vista del riordino degli indirizzi di studi, attuato a partire dal 2010; entrando più nel dettaglio, farò poi qualche considerazione in merito al sistema dei licei che ne è derivato.

Con la revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei percorsi liceali - applicato ormai alle prime quattro classi della scuola secondaria superiore - è stato delineato un nuovo sistema che comprende l’indirizzo artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane. Sono state previste inoltre, ove il contesto lo consenta o lo richieda, specifiche sezioni liceali bilingui, a indirizzo europeo, a indirizzo internazionale e sportivo.

⁶ Il testo qui proposto riprende quanto dibattuto a Mestre il 31 gennaio 2014, in occasione dell’incontro cui sono stata invitata, ma anche alcune linee di pensiero contenute nel mio intervento *Scommettere sugli studi classici nella società liquida* in LUCIANO CANFORA – UGO CARDINALE (a cura di) *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, Bologna, Il Mulino 2012, cui per maggiore completezza si rinvia.

Questo quadro così strutturato ha semplificato e uniformato un panorama scolastico che era diventato forse, nel tempo, troppo frammentato: tutta una serie di numerosi indirizzi e minisperimentazioni, pur arricchendo certamente l'offerta formativa italiana, aveva contribuito a rendere il sistema piuttosto disomogeneo, con i continui tentativi correttivi volti a riassetare, in definitiva, i due poli che per decenni avevano retto l'intero impianto formativo italiano: quello incentrato sullo studio delle lingue classiche e della cultura umanistica, da un lato, e quello basato sulle discipline scientifiche, dall'altro. Occorreva dunque porre mano agli ordinamenti scolastici. Al momento, la Riforma Gelmini è ancora in via di applicazione, per cui assistiamo nell'anno scolastico in corso sia alla presenza di classi liceali appartenenti al Nuovo Ordinamento (fino al quarto anno), sia di classi del Vecchio Ordinamento (quinto anno).

Per quel che riguarda la situazione degli studi classici nella scuola secondaria di secondo grado, fino a non molti anni fa l'Italia aveva certamente costituito un'eccezione nel panorama europeo: era riuscita a mantenere l'insegnamento del latino e del greco all'interno del curriculum obbligatorio del percorso liceale, senza avvertire, o quasi, il bisogno di rivedere il proprio assetto e senza immaginare di dover far fronte al calo del numero dei propri iscritti. Da qualche anno, invece, questo problema è emerso in modo abbastanza rilevante per cui è lecito interrogarsi sulle possibili ragioni di questo *trend* che prosegue inarrestabile, mentre le scelte degli studenti che si iscrivono alla classe prima superiore sembrano orientate sempre più verso altri percorsi maggiormente appetibili o considerati, secondo il comune sentire, in linea con le esigenze di modernizzazione della società attuale. E' necessario fare attenzione, però, nel trarre conclusioni affrettate.

Indubbiamente, la necessità di rivedere il vecchio sistema organizzativo di scuola secondaria superiore era diventata ineludibile, ma, a giudicare dai dibattiti avviati intorno alla riforma e dopo la riforma stessa, c'è stato e c'è ancora il rischio che, da una parte, si stagli quasi nella posizione di inespugnabile baluardo un indirizzo classico per nulla disposto a rinunciare alla propria tradizione, dall'altro, si erga un indirizzo scientifico o delle scienze applicate che, forte del nuovo che avanza, sempre più sembra rispondere alle richieste e alle esigenze formative dei giovani posti di fronte alle sfide del futuro.

In verità, una visione di netta e rigida contrapposizione tra questi due ambiti conoscitivi e formativi potrebbe portare fuori strada, dato che è possibile ipotizzare - ma questa è una considerazione personale - una sorta di conciliazione tra le due culture, cui il riordino ha solo parzialmente accennato.

Non è facile azzardare delle previsioni sugli sviluppi futuri degli indirizzi liceali, ma a distanza di quattro anni dall'avvio della revisione dei licei qualche dato lo possiamo estrapolare e interpretare.

Se consideriamo le rilevazioni quantitative nazionali fatte dal Ministero sul numero degli studenti che hanno presentato domanda di iscrizione alla classe prima, per l'a. s. 2013/2014 - quindi attualmente iscritti nei diversi licei appartenenti alla scuola statale o paritaria - si osserva che in termini percentuali al liceo classico spetta il 6,1%, al liceo delle scienze umane va il 6,7% (liceo delle scienze umane 4,7% e liceo con opzione economico-sociale 2,0%), al liceo linguistico l'8,4%, ai licei scientifici il 22,8% (liceo scientifico 16,5%, liceo con opzione scienze applicate 6,3%), al liceo artistico il 4,0%, al liceo musicale lo 0,6% e al liceo europeo/internazionale lo 0,5% (Tab. 1).

L'andamento delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore con indirizzo liceo classico, se confrontato con quello dell'a. s. precedente, sembrerebbe confermare una certa disaffezione degli studenti italiani per un percorso che preveda lo studio delle lingue classiche; interessanti possono essere, però, i dati relativi agli altri studenti che frequentano indirizzi liceali in cui sia presente l'insegnamento del latino. Se guardiamo infatti al sistema dei licei nella sua globalità, in particolare a quegli indirizzi che richiedono lo studio del latino all'interno del piano curricolare obbligatorio (licei linguistici, scientifici, delle scienze umane, internazionali ed europei), potremmo scorgere una chiave interpretativa diversa: gli studenti che hanno scelto di affrontare un percorso in cui è previsto l'insegnamento della lingua e della cultura latina sono, su territorio nazionale, ben il 36,2%, mentre quelli che hanno preferito intraprendere un percorso liceale sono in totale il 49,1% (+ 1,7% rispetto all'anno precedente).

La situazione certamente varia a seconda delle diverse aree geografiche (Tab. 2). Le regioni in cui si registra in termini percentuali un valore più alto di iscritti ai percorsi liceali sono il Lazio (60,0%), la Liguria (53,0%), l'Umbria (52,3%) e la Campania (52,0%), mentre aree

Tab. 1 Distribuzione percentuale dei 515.807 alunni che hanno presentato domanda di iscrizione al primo anno della scuola secondaria di secondo grado statali e paritarie _ A.S.2013/2014 e confronto con l'A.S.2012/2013

Indirizzo di studio	Iscrizioni		
	a.s. 2013/14 v.a.	%	a.s. 2012/13 %
LICEO CLASSICO	31.591	6,1	6,6
LICEO LINGUISTICO	43.172	8,4	7,2
LICEO SCIENTIFICO	85.008	16,5	18,1
LICEO SCIENTIFICO - OPZIONE SCIENZE APPLICATE	32.431	6,3	4,1
LICEI SCIENTIFICI	117.439	22,8	22,2
LICEO SCIENZE UMANE	24.082	4,7	5,3
LICEO SCIENZE UMANE - OPZ. ECONOMICO SOCIALE	10.529	2,0	1,5
LICEI SCIENZE UMANE	34.611	6,7	6,8
LICEO MUSICALE E COREUTICO - SEZ. MUSICALE	2.579	0,5	0,3
LICEO MUSICALE E COREUTICO - SEZIONE COREUTICA	377	0,1	0,1
LICEI MUSICALI	2.956	0,6	0,4
LICEO ARTISTICO	20.823	4,0	3,9
LICEI EUROPEI/INTERNAZIONALI	2.499	0,5	0,4
Totale Licei	253.091	49,1	47,4
TECNICI AMMINISTRAZIONE FINANZA MARKETING	47.486	9,2	9,4
TECNICI TURISMO	18.433	3,6	3,1
TECNICI - SETTORE ECONOMICO	65.919	12,8	12,5
TECNICI AGRARIA, AGROALIMENTARE E AGROINDUSTRIA	8.723	1,7	1,5
TECNICI CHIMICA MATERIALI BIOTECNOLOGIE	11.566	2,2	1,9
TECNICI COSTRUZIONI, AMBIENTE E TERRITORIO	12.699	2,5	2,8
TECNICI ELETTRONICA ED Elettrotecnica	13.966	2,7	3,0
TECNICI GRAFICA E COMUNICAZIONE	3.199	0,6	0,6
TECNICI INFORMATICA TELECOMUNICAZIONI	25.307	4,9	4,5
TECNICI MECCANICA MECCATRONICA ENERGIA	12.155	2,4	2,5
TECNICI SISTEMA MODA	856	0,2	0,3
TECNICI TRASPORTI E LOGISTICA	7.483	1,5	1,4
TECNICI - SETTORE TECNOLOGICO	95.954	18,6	18,5
Totale Istituti Tecnici	161.873	31,4	31,0
PROFESSIONALI MANUTENZIONE E ASSISTENZA TECNICA	13.905	2,7	2,8
PROFESSIONALI PRODUZIONI INDUSTRIALI ARTIGIANALI	7.616	1,5	1,7
PROFESSIONALI ENOGASTRONOMIA OSPITALITA' ALBERGHIERA	46.636	9,0	8,9
PROFESSIONALI - SETTORE INDUSTRIA E ARTIGIANATO	68.157	13,2	13,5
PROFESSIONALI SERVIZI COMMERCIALI	8.295	1,6	2,5
PROFESSIONALI SERVIZI PER L'AGRICOLTURA E LO SVILUPPO RURALE	4.655	0,9	0,7
PROFESSIONALI SERVIZI SOCIO-SANITARI	9.140	1,8	1,9
PROFESSIONALI SERVIZI SOCIO-SANITARI - ODONTOTECNICO	2.687	0,5	0,5
PROFESSIONALI SERVIZI SOCIO-SANITARI - OTTICO	707	0,1	0,1
PROFESSIONALI - SETTORE SERVIZI	25.484	4,9	5,6
PROFESSIONALI leFP sussidiarietà complementare	7.202	1,4	2,5
Totale Istituti Professionali	100.843	19,6	21,6
Totale iscritti	515.807	100,0	100,0

N.B. Negli istituti professionali il dato relativo ai settori "Industria e artigianato" e "Servizi" comprende 41.443 studenti che hanno richiesto di conseguire al terzo anno anche la qualifica di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) per poi proseguire fino al conseguimento del diploma quinquennale (sussidiarietà integrativa).

Gli studenti che hanno scelto un percorso di Istruzione e Formazione Professionale in regime di sussidiarietà complementare conseguiranno solo la qualifica al termine del terzo anno.

Tab. 2 Distribuzione regionale percentuale per tipo di percorso Iscritti AA.SS.2013/2014 2012/2013

Regione	A.S.2013/2014			A.S.2012/2013		
	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali (*)	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali (*)
Piemonte	46,6	33,5	19,8	45,7	30,6	23,8
Lombardia	47,1	35,4	17,5	49,6	35,1	15,3
Veneto	41,8	38,4	19,8	38,0	34,1	27,9
Friuli V.G.	47,4	37,6	15,0	45,1	36,5	18,4
Liguria	53,0	28,0	19,0	50,2	26,4	23,3
Emilia Romagna	42,6	35,1	22,3	42,2	35,0	22,8
Toscana	50,0	30,5	19,4	49,4	30,4	20,2
Umbria	52,3	29,6	18,1	51,3	31,1	17,6
Marche	46,3	32,8	20,9	44,0	34,9	21,1
Lazio	60,0	24,1	15,9	57,0	23,9	19,1
Abruzzo	54,0	30,0	16,0	52,0	32,1	15,9
Molise	50,4	32,4	17,2	49,1	34,4	16,5
Campania	52,0	26,8	21,2	48,9	27,7	23,4
Puglia	46,2	31,6	22,2	44,8	32,3	22,8
Basilicata	50,2	28,1	21,7	47,3	28,3	24,3
Calabria	48,9	31,9	19,2	47,4	33,1	19,4
Sicilia	50,1	29,0	21,0	46,5	27,6	25,9
Sardegna	50,2	29,7	20,0	48,2	31,1	20,7
ITALIA	49,1	31,4	19,6	47,4	31,0	21,6

(*) Negli Istituti professionali sono compresi i percorsi leFP nelle modalità integrativa e complementare

con forti perdite di iscritti nei licei risultano le Marche (46,3%), la Puglia (46,2%), l'Emilia Romagna (42,6%) e, ultimo, il Veneto (41,8%).

L'importanza dello studio del latino all'interno di percorsi diversamente declinati viene dunque ancora considerato un valore aggiunto, non del tutto disdegnato dagli studenti italiani: segno, forse, che la tradizione che sta alle nostre spalle merita ancora qualche attenzione prima di essere totalmente liquidata come obsoleta.

Consideriamo poi un altro fatto. Il sistema della licealità, preso nel suo insieme, è finalizzato al raggiungimento di una base uniforme di "saperi e competenze" presenti in tutti gli indirizzi liceali: uno "zoccolo comune" che certamente viene integrato e declinato a seconda delle specificità dei percorsi, ma che caratterizza in ugual misura tutti i licei.

Apro una parentesi su una consuetudine che, sia pure gradualmente e con qualche difficoltà rispetto ad altri paesi europei, si sta piano piano radicando nel nostro sistema e cioè la prassi della rilevazione esterna degli apprendimenti gestita dall'Invalsi, organo cui è stata affidata una modalità non più sperimentale, ma sistematica di lettura di tutta una serie di elementi che riguardano gli apprendimenti degli alunni, in determinate tappe del percorso scolastico (II e V classe della scuola primaria, III

classe della scuola secondaria inferiore e II classe della secondaria superiore). Una tale rilevazione esterna degli apprendimenti offre la possibilità di seguire anche nel tempo il loro andamento (attraverso le prove cosiddette di 'ancoraggio') e riguarda materie di base quali l'italiano, la matematica e le scienze, proprio per poter monitorare l'apprendimento delle competenze raggiunte via via in questi ambiti ritenuti imprescindibili per tutti gli indirizzi di studi. Queste azioni di rilevazione, che non vogliono assolutamente sostituire, semmai affiancare il processo di valutazione di competenza esclusiva dei docenti, contribuiscono in primo luogo a fornire alle istituzioni scolastiche maggiori elementi di conoscenza di carattere generale per orientare le proprie politiche scolastiche; in secondo luogo permettono di accompagnare le politiche formative mettendo in atto, se necessario, giusti interventi correttivi, proprio al fine di assicurare l'acquisizione delle competenze di cittadinanza, entro la fascia dell'obbligo, in modo uniforme a tutti gli studenti.

Senza dubbio, va precisato che la valutazione scolastica, avvalendosi di una serie complessa di apprezzamenti delle qualità e delle capacità degli studenti, coadiuvata dal sistema di rilevazione Invalsi entrato ormai a regime assieme alla restituzione dei dati alle scuole, è un cardine del sistema scolastico italiano e contribuisce a innalzare il livello di qualità della scuola, senza necessariamente far proprie pericolose tendenze di omologazione, ma acquisendo piuttosto un'abitudine al monitoraggio e all'autovalutazione come premessa necessaria a ogni tentativo di miglioramento di un organismo complesso.

Entro questo quadro, per tornare al tema principale, si assiste purtroppo alla persistenza di posizioni che fanno leva su una lunga tradizione ormai, dobbiamo dirlo, cristallizzata (materie umanistiche *vs* materie scientifiche), mentre a ben guardare un buon punto di contatto tra questi due ambiti conoscitivi potrebbe essere rappresentato dagli aggiustamenti previsti e, dunque, fattibili tra le diverse discipline all'interno del nuovo assetto ordinamentale: nel nuovo sistema dei licei, in effetti, una qualche lacuna è forse presente e riguarda non soltanto le materie umanistiche, ma anche quelle scientifiche. Spesso gli studenti che si iscrivono al liceo classico ambiscono ad affrontare, in vista della loro futura scelta professionale, un percorso universitario scientifico, iscrivendosi alle facoltà universitarie di medicina, ingegneria o altre facoltà scientifiche, ma sono

costretti a sostenere con mezzi propri una preparazione aggiuntiva che permetta loro di superare i test d'accesso a queste facoltà.

E' possibile, se non doveroso, allora, trovare una sintesi tra le due culture, quella umanistica e quella scientifica, troppo spesso intese come contrapposte l'una all'altra e troppo poco viste, invece, come strettamente legate e integrate, capaci, per così dire, di dialogare tra loro. In che modo? Alcune revisioni del curriculum scolastico, sulla base delle linee guida dettate dai Dirigenti Scolastici e dai Collegi dei Docenti, oltre che dai margini di manovra concessi dalla legge sull'Autonomia scolastica, potrebbero assicurare, con un diverso bilanciamento tra le discipline, un virtuoso equilibrio all'interno del percorso scolastico stesso. Ritengo che in questo modo si possa ovviare a diversi problemi.

In conclusione, il valore formativo dell'indirizzo liceale consiste nell'abituare la persona al ragionamento complesso rendendola capace di porsi di fronte alla realtà in termini di 'proattività', anticipando futuri problemi, esigenze, cambiamenti, ecc.

Il fatto che la scuola italiana permetta, poi, di operare aggiustamenti interni al curriculum - circa l'apporto, ad esempio, delle materie scientifiche nel quadro orario complessivo rispetto a quelle classiche - aumenta notevolmente le potenzialità del sistema formativo, rendendolo in parte flessibile. Si tratta di saper cogliere queste opportunità nella speranza che sia possibile rispondere positivamente, con l'apporto dei vari attori coinvolti, alle sfide lanciate da una società sempre più dinamica.

MAURIZIO BETTINI

Docente di Filologia Classica
Università di Siena

LA SCOMMESSA DEL CLASSICO⁷

Il liceo classico è in crisi? Visto il modo in cui trattiamo in Italia la cultura umanistica, mi stupirei del contrario. Pompei si sgretola, i laureati in discipline umanistiche lavorano nei call center e i dottori di ricerca, se va bene, emigrano: perché mai un giovane dovrebbe iscriversi al liceo classico? Nella percezione comune, peraltro largamente alimentata da governanti e gestori di media televisivi, l'immagine di ciò che chiamavamo "cultura" si è trasformata in una sorta di hobby al netto di oneri per lo stato, capace di suscitare interesse solo se i "beni culturali" si comportano da veri "beni", ossia producono ricchezza: e pazienza per l'aggettivo "culturali".

Certo è molto triste trovarsi nella condizione di dover giustificare la pratica della cultura umanistica proprio in Italia. Come minimo uno si domanda che fine faranno i suddetti "beni" in un paese che sta perdendo la sola dimensione all'interno della quale essi acquistano senso, ossia la relativa "memoria" culturale. A che serve restaurare il Colosseo se l'unica cosa culturale vagamente nota a chi lo visita sarà *Il gladiatore* di Ridley Scott? Peraltro non credo che il Rinascimento a Firenze, con relativi Uffizi, o il Medio Evo a Siena staranno molto meglio dei monumenti classici. L'ignoranza è ignoranza, e non riguarda solo Roma antica. Dato però che continuare a ripetere queste cose è avvilente, è meglio voltare pagina e affrontare il problema da un altro punto di vista.

Il liceo classico, ossia una fra le migliori istituzioni di trasmissione culturale che possediamo, sconta al momento un doppio handicap. Da un lato quello che grava in generale sulla cultura umanistica, dall'altro un

⁷ Il contributo propone quanto pubblicato dallo stesso Maurizio Bettini su *Repubblica*, il 3 settembre 2013.

modo di insegnare le proprie materie più 'classiche', il latino e il greco, che spesso scoraggia i giovani dall'iscrizione. Perché mai un ragazzo in età da ginnasio dovrebbe volontariamente sottoporsi alla tortura delle declinazioni o della sintassi, senza vedere qual è lo scopo di tutto ciò? Non basta certo dirgli: così alla maturità, fra cinque anni, sarai in grado di fare bene la versione, perché perfino un quattordicenne si accorge del circolo vizioso. In altre parole, il paradosso del liceo classico sta nel fatto che, troppo spesso, non produce studenti che conoscono davvero la cultura classica, ossia quell'affascinante mondo in cui Odisseo incontra Ciclopi e Sirene o Socrate discute dell'amore. Un mondo tanto in continuità con la nostra cultura quanto *diverso* dall'esperienza contemporanea: e i giovani, checché se ne pensi, sono molto affascinati dalla diversità, anche quella degli antichi. L'elenco delle orazioni di Cicerone ha scarse probabilità di interessare un ragazzo di oggi (peraltro all'epoca interessava poco anche me), mentre so per esperienza che il discorso cambia se gli si fa ascoltare il racconto della morte di Didone. E soprattutto se lo si mette di fronte al paradosso di un eroe, Enea, che Virgilio chiama "pio" proprio perché abbandona la donna che ama per fondare la Città. Che cosa era dunque la "pietà" per i Romani? Erano così diversi da noi?

Per fortuna ci sono oggi licei classici in cui gli insegnanti, con la loro vivacità, riescono addirittura a far crescere le iscrizioni, fanno rappresentare ai ragazzi Euripide e Plauto, utilizzano i dizionari digitali o comunicano con gli studenti via facebook. E posso testimoniare che gli oltre sessanta docenti di materie classiche che si sono riuniti a Siena in Agosto (!) per una *Summer school*, organizzata dal Centro Antropologia e Mondo Antico dell'Università con il sostegno (non solo economico) del MIUR, sono stati capaci di suscitare un vero e proprio tornado di idee e di entusiasmi. Beati i loro studenti, viene da dire. Perché non è affatto detto che l'Italia sia esclusivamente il paese di Sanremo, del calcio e della mala politica culturale.

FRANCO MONTANARI

Docente di Letteratura Greca
Università di Genova

PER UN'EDUCAZIONE LUNGA, DIFFICILE E COMPLESSA

Quando penso alle due edizioni delle Olimpiadi delle Lingue e Civiltà Classiche (Venezia 2012 e Napoli 2013) e ad altri *certamina* di Greco e di Latino presso vari Licei, ciò che in primo luogo e con più forza mi si impone alla memoria è l'idea di entusiasmo, di partecipazione profondamente sentita, di passione calorosa da parte sia dei concorrenti che dei loro accompagnatori. Il tifo da stadio, l'orgoglio dei vincitori e dei loro amici e parenti, l'impegno profuso per partecipare e per qualificarsi sono stati letteralmente commoventi.

Non esito a dire che sono state esperienze esaltanti, che rimangono indelebili nella memoria e hanno dato a tutti i coinvolti momenti di vera e profonda gioia. Purtroppo pochi mesi dopo sui giornali compaiono servizi sulla crisi del Liceo Classico, il crollo delle iscrizioni, la cultura classica che non attira più nessuno e, per dirla brutalmente, non serve più. Benché gli articoli giornalistici mostrino talvolta elementi di stupidità, resta un dato innegabile: le iscrizioni al liceo classico dall'anno scolastico 2007/08 all'anno scolastico 2013/14 sono passate dal 10,2 al 6,1%. Peraltro, le prime anticipazioni sulle iscrizioni per l'anno 2014/15 indicano una tenuta sostanziale delle iscrizioni al classico, appena sopra il 6%.

Tuttavia, non possiamo nasconderci che ciò rappresenta di per sé un semplice dato, che deve essere - come sempre peraltro - contestualizzato e soprattutto interpretato: mettiamo subito sul tappeto un concetto importante, la complessità dei fenomeni in contrapposizione a quella che risulta una esiziale semplificazione nell'analisi e nella comprensione di quanto accade.

In primo luogo bisogna inquadrare il dato in un contesto generale, che parla del venire meno dell'interesse per tutto quanto è formazione

dell'uomo e del cittadino, cultura, pensiero critico, gusto per la conoscenza in quanto tale, per la consapevolezza di se stessi e del proprio agire nella vita e nel mondo. Di tutto ciò, a quanto pare, importa veramente a un numero sempre più piccolo di persone, a una minoranza sempre più esile: non mi pare positivo, ma evidentemente per molti va bene. Il resto della popolazione, e certo non solo quella di condizioni economiche fortemente disagiate, si chiede in primo luogo fino a quando dovrà mantenere i propri figli e a quale età essi avranno un lavoro stabile, si chiede insomma qual è la strada per avere soldi in tasca al più presto. In verità bisognerebbe chiedersi se è giusto e utile favorire un simile atteggiamento oppure è meglio e doveroso contrastarlo. Questo sarebbe il compito di una classe dirigente degna di questo nome e magari dotata di buona cultura, ma la classe dirigente attuale è per lo più di altro tipo: in essa non sono più maggioranza coloro che vengono da buoni studi e oggi in Parlamento è più facile trovare un buzzurro che alza un cappio o divora fette di mortadella piuttosto che un raffinato intellettuale che cita Sofocle o Cicerone (possibilmente senza stupidaggini da internet) o qualunque altro grande intellettuale del passato e del presente.

Il messaggio socio-politico prevalente è: non prendete la strada che vi piace, prendete quella che vi porta presto a un lavoro sicuro e remunerativo; se poi vi piace anche, tanto meglio, ma questo non è essenziale. Ti piacerebbe studiare matematica? lascia perdere e fai bioingegneria; ti piacerebbe studiare letteratura greca o latina? per carità, vai piuttosto a occuparti di idraulica. Così, invece di un matematico ben motivato e dunque potenzialmente buono avremo un ingegnere idraulico poco motivato e quindi certamente mediocre. Il bello è che i grandi pensatori della politica e dell'economia proclamano la selezione per merito: sarebbe questa la selezione per merito? Non sanno che diventeranno eccellenti nel loro campo solo quelli che lo avranno scelto e perseguito con passione, che saranno andati dove li porta il cuore? Non capiscono che propongono un modello esiziale per una società e per una economia?

È una tendenza al ribasso i cui danni si vedono già molto bene e si scontreranno a lungo in futuro: una tendenza che è figlia della crisi e della conseguente paura (prima ho citato il periodo dal 2007/08 al 2013/14) e al contempo la favorisce in un circolo vizioso mortale. Le famiglie in prevalenza hanno preso decisamente il modello della politica: investire solo a breve termine, meglio se brevissimo, nessuna prospettiva a lungo

termine, troppo incerta e lontana. Un politico che imponga un'azione di anni, che può portare risultati duraturi e solidi proprio perché ben radicati, viene inesorabilmente punito dall'elettorato, per cui deve ragionare solo su un tempo molto corto, sull'immediatezza dei risultati. Allo stesso modo nella grande maggioranza le famiglie smettono di pensare a investire sui figli con tempi e processi di lunga durata: se anche ne hanno la possibilità economica, sono frenate dalla paura, non sanno o non vogliono guardare a tempi lunghi (o percepiti come tali). Anche l'impegno faticoso allunga i tempi, quindi la scuola non deve impegnare troppo e la formazione deve durare il minimo indispensabile, per lasciare al più presto il posto a un lavoro redditizio. Così è chiaro che la formazione culturale e intellettuale ha praticamente cessato di essere un fattore di mobilità sociale, come poteva essere fino agli anni Settanta: un altro effetto oltremodo dannoso.

Il sistema delle imprese, che si tratti di settori manifatturieri o di servizi, ha contratto ampiamente la stessa malattia. Qualche tempo fa un giovane italiano emigrato all'estero, intervistato da Radio 24 (la radio del Sole-24 ore) ha fatto un'osservazione che vale la pena ricordare. Molti italiani all'estero - ha detto - ottengono buoni risultati e hanno successo, il che significa che la scuola frequentata e la formazione ottenuta sono buone: sono le imprese e il sistema produttivo che per lo più non sono capaci di scegliere bene e non trovano il modo di sfruttare le loro capacità, di mettere a frutto i loro talenti. Bisognerebbe scrivere queste parole su una targa di bronzo e appenderla, per esempio, a uno dei tanti convegni di Confindustria o dei giovani industriali. Il nostro sistema imprenditoriale reclama e sceglie personale formato per l'oggi, per l'immediato, il che può andare bene ai livelli più bassi della catena, ma a livello di dirigenti non si rende conto della marcia in più che può dargli una persona con una formazione di base ampia, solida e flessibile rispetto a una con una professionalizzazione destinata a essere superata in tempi brevi. Questo significa non saper scegliere e utilizzare il capitale umano, non sapere applicare la selezione per merito: e poi si osserva con dolore che non sappiamo competere e innovare.

Se vogliamo che il paese e il sistema produttivo ripartano e tornino a crescere, bisogna puntare a una rivoluzione copernicana basata su tre elementi:

1) la formazione di più alto livello deve essere lunga e difficile, non breve, semplificata e superficiale: bisogna fornire una educazione alla complessità che permetta di far emergere le forze migliori alle quali affidare i compiti dirigenziali in una società complessa;

2) il sistema economico (nel senso più ampio del termine) produttivo e commerciale deve imparare a saper valorizzare il capitale umano, scegliendo per i livelli di responsabilità dirigenziale chi è in possesso di una buona formazione di base e non di una professionalizzazione prematura ed effimera;

3) bisogna che la società (famiglie e imprese) e la politica tornino a capire l'importanza enorme e strategica di investire a lungo termine per il futuro del paese, e abbandonino l'esiziale idea che è buono e utile solo ciò che dà risultati immediati: il concetto di utile è troppo complesso e importante perché lo si possa affidare a una visione mentalmente ristretta.

La crisi del liceo classico (che certo deve ripensare se stesso, e ha tutti i mezzi per farlo) e della formazione umanistica in generale rientra in questo quadro economico-sociale, se ne alimenta e ne alimenta gli aspetti peggiori. Una società che non investe più abbastanza nella creazione di una classe dirigente dotata della migliore formazione, è una società condannata alla decadenza, anche economica. Ne risente tutto, non solo la qualità della vita sociale, ma anche la capacità del sistema produttivo di innovare e competere: per la competizione globale ci vuole una formazione molto seria, una educazione alla complessità, che richiede tempi lunghi e non deve essere acqua fresca: il nostro sistema formativo ha le forze e le capacità per attuare questo programma, ma la società e la politica lo spingono nella direzione opposta. Il periodo scolastico deve essere utilizzato al meglio in questo senso, non volato via nel minor tempo possibile e con la minore fatica possibile. Se vogliamo che il sistema formativo selezioni davvero i migliori, le forze più valide della società devono essere indirizzate a una formazione di lungo respiro, complessa e non superficiale. L'alternativa è trovare magari il modo di uscire dalla crisi acuta, ma per entrare in una stabile decadenza che ci collochi ai margini del mondo futuro.

CARLO FRANCO

Docente del Liceo Classico “R. Franchetti”
Mestre - Venezia

“NULLA AL VER DETRAENDO”. COME STANNO LE COSE⁸

Da diversi anni è in corso una logorante guerra contro il liceo classico. Una guerra che ha avuto come bersaglio via via i testi classici in sé, i 'valori' dell'educazione umanistica, lo studio delle lingue. Tutti gli elementi costitutivi del liceo classico sono stati e sono oggetto di ripetuta critica, con vari mezzi e da varie prospettive politiche, sociali e culturali. Alle varie obiezioni, talora sensate, che vengono rivolte contro la scuola classica della tradizione italiana, chi lavora con i greci e i latini ha dato nel tempo risposte altrettanto sensate, che sono state più volte articolate, e in tante sedi (compresa questa) argomentate. Il dibattito ha certo accresciuto la consapevolezza di quanti operano nella scuola, da questo punto di vista, almeno, rendendola 'migliore'. Anche se non molti se ne rendono conto, nessuno oggi propone lo stesso modello scuola che ha ricevuto, anni prima. Ma alle consuete bordate, che restavano finora sul piano dell'opzione didattica o culturale, se ne è aggiunta ora un'altra, ben diversa.

Tutti lo sappiamo: a seguito di una trasformazione inesorabile, l'educazione è divenuta formazione. Non è solo nominalismo: al centro stanno solo i criteri di misurabilità e utilità, in nome dei quali tutto viene ridisegnato. E l'esito si vede già assai bene: basta pensare al sistema di raccolta-punti all'università, malamente travestito come 'crediti', che ha indotto il generalizzato discredito sull'istituzione che li eroga. Ora la logica di questo approccio è arrivata finalmente al cuore del discorso pubblico sulla scuola. Mi riferisco a un articolo comparso sul “Corriere

⁸Il testo riprende le considerazioni svolte a Mestre il 31 gennaio 2014. Esse furono svolte pensando non solo agli studenti dei nostri licei (i quali hanno creduto nella proposta del classico, iscrivendosi, e sperabilmente ci credono ancora alla fine del loro percorso), ma anche a quelli che al classico non arrivano, considerandolo ormai “roba vecchia”.

della Sera” (21 ottobre 2013), opera di Andrea Ichino, che poneva il problema dello sfruttamento efficace delle eccellenze studentesche, sprecate e disperse, a giudizio dell'estensore, nell'attuale sistema italiano.

«Se gli studenti che decidono di iscriversi al liceo classico sono i migliori già prima di iscriversi, è ovvio che poi siano i migliori anche dopo. [...] Se questi studenti avessero potuto modulare meglio il loro curriculum in preparazione di futuri studi scientifici il loro risultato sarebbe stato ancora migliore. Purtroppo le ore di lezione sono limitate anche per gli studenti più bravi. Cosa vogliamo che studino? I mitocondri o l'aoristo passivo? ».

Ecco. Gli studi classici finalmente smascherati per quello che molti pensano che siano: una perdita di tempo, un lusso per *flaneurs*, uno spreco d'ingegno che non ci si può più permettere. Finalmente si arriva a dichiarare con ghigno birichino che il re è nudo, e che il liceo non serve a niente. L'articolo infatti svela l'accusa fondamentale rivolta al classico: esso in nulla agisce sul percorso che questi studenti seguono. Bravi erano in entrata, bravi sono in uscita, senza aver appreso nulla di utile (misurabile, vendibile, rendicontabile), ma anzi avendo dissipato tempo e fatica su bizzarrie grammaticali di lingue morte.

Questa sfida radicale ai classici e alla cultura umanistica trova, è bene ricordarlo, un terreno ben arato. Per non parlare dei provvedimenti di anni passati, e delle non dimenticate parole di un Ministro della (allora) Pubblica Istruzione, secondo il quale “il classico ci ha rovinati, perché non ci ha insegnato la manualità” (Luigi Berlinguer, 1996), basta restare ai tempi recenti. L'idea che sorregge la riforma (ora veramente derubricata a 'riordino'), voluta dall'allora ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini con la profonda saggezza che tutti unanimemente le attribuiscono, è semplice: dichiarare trionfalmente il rilancio dell'istruzione, ma attuare di fatto una riduzione dell'orario scolastico, salvo consentire reintegri (a pagamento) con “potenziamenti” *ad hoc*. Via le mini-sperimentazioni, via il Piano Nazionale di Informatica. In compenso, sviluppo della “licealità”. L'obiettivo sembra essere stato raggiunto. Nel caso del liceo classico, esso era quello di renderlo poco appetibile proprio come esperienza formativa in funzione del proseguimento degli studi. Del resto, “ce lo chiede l'Europa”: analoga strada venne percorsa anni or sono in Francia, dove il 'bac' con greco e latino non è più vantaggioso, ma svantaggioso per l'accesso alle Grandes

Écoles.

Insomma: un'operazione ben fatta. E senza lasciare tracce. Nessuno ha inteso né intende 'uccidere' il liceo classico. Ma certo, ove le opzioni per gli studi classici dovessero calare, sarebbe giocoforza, seppur con qualche rammarico, riconoscere che la vetusta e rispettata pianta è morta da sé. Che prima le sia stata tolta la corteccia per farla disseccare, poco importa, perché tanto nessuno se ne è accorto.

L'attuale crisi generale sta facendo il resto: la preoccupazione per il domani spinge affannosamente a divinare quale percorso universitario garantirà (garantirà?) un lavoro, e quindi quale percorso liceale meglio sorreggerà quella futura scelta universitaria. Poiché sembrano reggere solo alcuni settori di ambito scientifico, ecco la risposta dei più: non sceglierò il classico, perché gli altri mi preparano meglio. Mi preparano, s'intende, ai test d'ingresso. Quel che viene dopo, non è oggetto di riflessione. Dunque un postulato, che non richiede dimostrazione, e che può giovarsi del resto di numeri e statistiche a conferma. Come dar torto del resto ai sostenitori dei mitocondri, visto che le facoltà umanistiche sono state efficacemente devastate senza eccezione dalla riforma del "3+2"? La combinazione è perfetta, la forzatura per indirizzare finalmente tutti alla 'tecnica' quasi completata: l'ultimo bullone da svitare è quello dell'accorciamento del periodo di studi liceali 'per arrivare prima al mercato del lavoro'. Ma anche su questo punto la corsa si è fatta veloce: gli annunci si infittiscono, l'opinione pubblica si andrà presto convincendo che si tratta di un indubbio vantaggio per tutti. Poco utile, a quel che sembra, ricordare che le facoltà universitarie di 4 anni sono state portate di fatto a 5 e che il punto critico del percorso formativo italiano sta nella scuola media (pardon: secondaria inferiore). Così anche quel sei per cento di studenti che in Italia sceglie il classico sarà completamente distolto e dirottato altrove.

Dopo aver ripensato a queste cose, si capisce che venga voglia di andarsene da questo sventurato paese. Lo stanno già facendo molti giovani, e non solo quelli 'bruciati' da una superflua laurea umanistica, quando scoprono che quel 'mercato del lavoro' per il quale credevano di essere stati allevati, non c'è, o per lo meno non c'è per loro, e anzi essi subiscono anche la beffa di sentirsi dire che per l'Italia sono 'over-qualified' (detto in inglese suona meglio). Ma è doveroso tentare di correggere la china su cui ci si è avviati (a livello politico ma ancor più

sociale). L'incontro di oggi vuole essere la rivendicazione forte di un ruolo dell'istruzione classica, vuole richiamare il fatto che le scelte in fatto di istruzione (politiche e sociali) hanno a che vedere con il futuro: “scegliere una materia invece di un'altra costituisce un atto destinato a incidere direttamente sulla memoria culturale collettiva delle generazioni future”.⁹

Per questo ciò che non possiamo permetterci è proprio rinunciare alla presenza dei classici nella memoria collettiva dei nostri studenti, cioè dei cittadini di domani. Nell'articolo di Ichino, di cui si diceva, si sostiene che la prova 'controfattuale' dell'importanza positiva dei classici non c'è. Non si sa, infatti, 'come sarebbero' gli italiani senza quel poco o quel tanto di classici che sta nella nostra tradizione educativa. Non sono sicuro però di voler vedere gli effetti di questa prova controfattuale: essa riporta certo alle considerazioni del capitano Beatty in *Fahrenheit 451* (“con la scuola che produce atleti, corridori, drittoni invece di critici ed esperti, la parola 'intellettuale' è diventata l'insulto che merita di essere. Noi temiamo sempre chi è diverso da noi”).

Oggi siamo invitati a riflettere sui modi in cui attraverso i classici ci abituiamo alla complessità. Confrontando questo obiettivo con quello 'utilitaristico' che subordina completamente la formazione al lavoro, si vede che il classico ha una ambizione a 'rendere migliori' (quella che, ammoniva Socrate, dovrebbe guidare i politici: meglio dunque non leggere più le parole di Socrate, oggi). Un'ambizione ad agire sulle persone, attraverso operazioni astratte e gratuite, come la traduzione: non a caso questo è stato l'esempio scelto da Canfora, Montanari e altri grecisti nella meditata replica a Ichino (“Corriere della Sera, 27 ottobre 2013). Ma Ichino ha aggiunto la controreplica, che riporta al tema di oggi. Osserva infatti irridente: “se 'gli studi classici offrono la migliore e più completa educazione alla complessità', c'è da chiedersi come possa sopravvivere il resto del mondo che non li coltiva”. Difficile rispondere. L'Italia è quel che è anche perché ha scelto di dare all'antichità classica uno spazio nei propri percorsi formativi. Non dirò che lo studio dei classici sia riuscito a rendere gli italiani sempre migliori: ma penso che nessuno creda, nemmeno Ichino, che a renderli migliori sarebbe la cancellazione dei classici.

⁹ MAURIZIO BETTINI, *Contro le radici*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 82.

LUIGI SALVIONI

Docente del Liceo Classico "E. Montale"
San Donà di Piave

SE SERVE UN TITOLO: "39 ANNI DI PRECARIATO (FELICE)"

Quando decisi di andare al liceo classico, non avevo idea che le materie che si studiavano dietro quei finestroni fossero *la radice della cultura occidentale*. Scelsi semplicemente di far la scuola dove c'era più latino. Questo perché alle medie era stato il latino quel che mi avevano fatto imparare con più coerenza e progressività: il latino mi aveva sfidato senza troppa misericordia ma anche accompagnato con una sorta di imperiosa cordialità. Me n'ero sentito onorato e me ne fidavo. Al confronto, tutto il resto mi pareva d'averlo appreso in modo sussultorio, apparentemente schematico, sostanzialmente disordinato. Perché studiavo non avrei saputo spiegare, eppure grazie al latino mi sentivo motivato a farlo. Del resto, cosa vuol dire essere motivato se non avvertire che si sta migliorando in qualcosa e che lo si sta facendo ad una velocità confortante?

Col tempo mi sono accorto che in quella fase mi si stavano depositando intorno anche tante nozioni storiche e tanti dati culturali destinati a sedimentarsi col passare degli anni in sistemi sorprendentemente ordinati; ma questa consapevolezza sarebbe venuta dopo: allora la forza che tirava a sé ogni interesse era il ritmo con cui si studiava - e si adoperava - la lingua latina. Sarà stata anche un'educazione alla complessità, ma io ne ricordo con gratitudine soprattutto la semplicità: *impara e capirai; per il momento accetta la scommessa*.

Il liceo classico in cui giocai quella scommessa - era il "Tito Livio" di Padova - non mi deluse, per due motivi: uno, perché cantava sullo stesso ritmo della mia scuola media, solo con voce un po' più impostata, baritonale; due, perché, pur avendo le sue brave rughe e le sue noie, ti faceva avvertire che, se lo volevi, non ti avrebbe impedito di diventare

bravo. Non tutti quelli che vi insegnavano erano bravi essi stessi, ma alcuni evidentemente avevano una capacità eccezionale nell'individuare quel che ci sarebbe servito un domani: il metodo s'impara vivendo con chi ce l'ha. Ricordo anche d'aver avuto la sensazione che l'inadeguatezza dei prof. meno dotati venisse almeno in parte compensata dalla stessa profondità dei contenuti che erano costretti a trasmettere. La scelta di chi aveva collocato al centro dell'educazione autori e idee difficili da annacquare e da banalizzare mi appariva già allora un atto di saggezza: oggi direi che fu un modo azzeccato per rispondere all'esigenza che Hannah Arendt sottolinea quando dice che *non si può educare senza istruire*. Se ripenso agli anni del liceo, posso dire che sono stato più felice di allora, ma mai più in pace. E per quella pace, probabilmente, ho fatto l'insegnante.

Nei decenni in cui, da prof. di greco e di latino, ho peregrinato per le scuole medie promuovendo il liceo classico fra i ragazzini del pragmatico Nord Est, avevo ben presenti le lezioni apprese a scuola. Perciò non insistevo troppo sulla necessità di studiare i classici perché sono la radice della nostra cultura, che è vero ovviamente, ma declamato così suona un poco arrogante e non attira se non chi se l'è già sentito dire a casa; li presentavo piuttosto come un esempio di comunicazione diretta e assolutamente fiduciosa nell'intelligenza del destinatario. Quale iscrizione latina abbandonata sul ciglio di una via si preoccupa dei *prerequisiti* del viandante che la leggerà? *Viator, adsta et perlege*. Di questo si tratta, in fondo: di fermarsi e leggere fino in fondo, ripagando la fiducia che un uomo di tanto tempo fa ha pensato (e chissà poi perché? Questa è la domanda che giustifica il nostro mestiere) di riporre in noi. Poiché molti ragazzi intuivano che imparare ad ascoltare un richiamo simile avrebbe permesso loro di avvicinarsi senza paura anche ad altri pensieri trasmessi in altri linguaggi, quell'approccio aiutava a smontare l'obiezione che da sempre inibisce chi è sfiorato dall'idea di fare il classico: a che servono queste anticaglie nell'era della scienza e della tecnica? Così per molto tempo, nonostante le ricorrenti minacce di abolire il latino o di relegare il greco nel limbo delle materie facoltative, gli studenti al liceo classico si sono iscritti, pur con oscillazioni abbastanza ampie, numerosi. Loro non capivano - a differenza di chi frequentava i convegni organizzati dal Ministero - che i rischi per la sopravvivenza del classico non provenivano tanto dal mondo d'oggi, quanto dall'interno del sistema della pubblica istru-

zione; e in questa provvidenziale inconsapevolezza sono diventati professori di lettere, avvocati e medici, ma anche fisici, matematici, statistici, chimici, biotecnologi, economisti e ingegneri informatici; nel pragmatico Nord Est come altrove.

Quando parlo di rischi interni al sistema cosa intendo dire? Beh parlo dell'aria che ho respirato per 39 anni, non dentro l'aula, in cui non molto è cambiato, ma appena ne uscivo: Che ne facciamo del liceo classico? Possiamo ancora permetterci una scuola così? Perché il greco e non il cinese? Sarà poi vero che gli studenti del classico son così bravi? Se al classico si iscrivono solo i bravi, qual è il "valore aggiunto" di questa scuola? E ancora: se non hai 501, 601, 751 studenti, ti accorpriamo; se non accogli altri indirizzi, ti togliamo la presidenza. 39 anni di ruolo? Direi piuttosto che sono stati 39 anni di precariato. La soddisfazione d'essere sopravvissuto fin qui a dispetto di un potere soverchiante non mi ripaga del tutto di una certa amarezza.

Oggi siamo in presenza di una crisi repentina di vocazioni cui si potrebbe guardare (e io mi ostino a farlo) come a uno dei tanti alti e bassi che si sono sperimentati negli ultimi cinquant'anni. Invece molti fra i presenti mi sembrano intravedervi il trionfo finale delle pregiudiziali cui alludevo. Perché questo, se non perché essi sentono che chi decide le loro sorti non crede in loro e in alcuni casi saluta il tracollo come il compimento di un'attesa già troppe volte delusa?

Io resto convinto che il classico possa continuare a vivere se ciascuno imporrà a se stesso di far qualcosa. Ai docenti bisognerebbe chiedere non di tornare alla scuola di un tempo, ma all'essenzialità dei migliori professori del passato, che insegnavano poche cose con rigore e costringevano i ragazzi a "sporcarsi le mani" estraendo dall'esperienza diretta delle lingue le riflessioni sulle culture; insomma, di far tornare il liceo più simile a un'avventura che a una visita guidata. Alle autorità qui presenti andrebbe chiesto invece questo: se davvero amate la cultura classica, invece di andare ai convegni a ripetere che è *la base della civiltà occidentale*, fate una cosa più semplice e più vicina al vostro dovere: dite chiaro e tondo che, anche se nei prossimi anni il liceo classico avrà pochi iscritti, farete di tutto per non chiuderlo; non gli imposerete tetti numerici innaturali, quei tetti che avrebbero costretto alla chiusura tutti i migliori licei dei miei tempi; e gli restituirte ciò di cui l'ingenua riforma

Gelmini lo ha privato sul piano della flessibilità, specialmente nell'organizzazione degli insegnamenti scientifici.

Proprio sulle scienze vorrei concludere, da insegnante e da padre di due giovani scienziati che lavorano oggi molto lontano da qui, ma si sono formati in un liceo classico del pragmatico Nord Est. La cultura umanistica ha certo dovuto cedere negli ultimi secoli alla scienza molti terreni d'indagine, per i quali i suoi metodi non risultavano più adeguati. Ma nel far questo ha assunto un ruolo di servizio nei confronti del sapere scientifico, non meno importante di quello padronale che aveva giocato prima: ha continuato a conservare la memoria di molti problemi insolubili, ha trasmesso di generazione in generazione le domande per cui non esisteva ancora un algoritmo risolutivo. Come diceva Seneca: *magnum esse solem philosophus probabit, quantus sit mathematicus*. Oggi sotto la pressione della tecnologia, che tende a vedere solo i problemi la cui soluzione sia possibile in termini di procedure e vantaggiosa in termini economici, la scienza stessa rischierebbe di perdere di vista molti possibili campi di indagine se l'Umanesimo, questo cocciuto archivista delle domande inesauste, non glieli ricordasse. Per questo, ogni volta che qualche ingenuo fan delle scienze mi rinfaccia che il latino e il greco non servono a niente, mi resta pur sempre la soddisfazione di poter replicare: "Ehi, ma se stiamo lavorando per voi?!"

MANUELA PADOVAN

Docente del Liceo Classico “XXV Aprile”
Portogruaro

Io non sono preoccupata per chi non si iscrive al classico. Sono molto preoccupata per coloro che al classico si iscrivono. Perché non sanno a che cosa vanno incontro. Naturalmente, dopo molti anni di frequentazione, prima da studente, poi da insegnante, il liceo classico è per me il migliore dei mondi possibili. Ma se gli incauti che, nonostante tutto, si iscrivono ancora in quarta ginnasio sapessero che cosa li aspetta, probabilmente cambierebbero idea e scuola; è un bene, alla fine, che non ne abbiano consapevolezza. Ma noi – adulti, docenti – quale scuola siamo in grado di offrire? Questo è il punto, e questo il motivo della mia preoccupazione.

Parto dall'osservazione del quotidiano: una scuola complessa, certamente, che coniuga sapere umanistico e scientifico, perché sono in realtà facce della stessa cultura. Lo sapevano bene gli antichi, lo sapeva chi progettò il liceo: faticosamente noi cerchiamo ora di ritornare a questa verità. È una scuola che insegna ad astrarre, motivo sostanziale della sua complessità. I nostri studenti non è che non lo sappiano fare, ma ci presentano situazioni strane: concepiscono l'esistenza di cose come l'ottativo aoristo, sanno riconoscerlo ma non sanno tradurlo, come difficilmente sanno definire con esattezza una retta perpendicolare o un'eclisse. Studiano spesso moltissimo, imparano poco, ricordano a distanza ancora meno. È questo il liceo? Senza il tempo per leggere con un minimo di distensione, con il piacere della lettura? Perché il primo motivo per leggere Omero o Virgilio è leggere Omero o Virgilio; poi viene tutto il resto, dai verbi alla retorica alle permanenze nella cultura di oggi. La scuola che abbiamo è invece un'altra: molta fatica, poca soddisfazione, e soprattutto, tardiva. Un problema drammatico di didattica, che investe altrettanto gravemente scienze e materie umanistiche. Su questo, perciò, vorrei dire qualcosa.

Non possiamo più continuare a insegnare il latino e il greco come è stato sempre fatto finora e come è stato insegnato a noi. Non è più possibile perché non ne abbiamo più il tempo. I motivi sono evidenti: da un lato, le competenze in ingresso sono – a essere generosi – molto diverse da quanto servirebbe. Si dice che i nostri quattordicenni hanno competenze informatiche: credo che la disinvoltura nel maneggiare tastiera e mouse possa essere definita al massimo abilità manuale, non competenza, che è altra cosa. Sono veloci a navigare in rete: bene; ma sanno cosa cercare e, soprattutto, sono in grado di valutare quello che trovano? Questa potrebbe essere una competenza.

Dall'altro lato stanno le *Indicazioni Nazionali*, i cui obiettivi sono altissimi: “*alla fine del quinquennio lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di vario genere e di diverso argomento ...*” (All. C, pp. 198 e 201). Quanti giungono a queste competenze? Mi pare di poter dire, per quanto vedo, una media del 10%. Due studenti in media su venti; e gli altri? per lo più annaspano, molti non arrivano mai a una traduzione ben fatta – e del resto, esiste un'operazione di *problem solving* più difficile e raffinata di questa? È chiaro che più di qualcosa va rivisto.

«*Le fanciulle ornano gli altari degli dei e delle dee con rose e viole*». A parte ogni altra considerazione, mi chiedo che senso abbia iniziare lo studio del latino proponendo frasi del genere, ideate esclusivamente per imparare a maneggiare un po' di desinenze. Con ciò non voglio dire che esercizi di questo tipo siano privi di utilità: tutt'altro. Il problema è che non si può più fermarsi qui, agli dei e alle dee, a riconoscere casi e funzioni. Sorte non diversa hanno le frasi 'd'autore': *vir fortis ac sapiens non fugere debet e vita, sed exire*. Si riesce a tradurre anche subito, ma non si capisce il senso del discorso: che differenza c'è tra *fugere* ed *exire*? E qui, non so se basta il resto dell'ora per rispondere alla domanda. Insomma, cosa vuol dire Seneca in questo passo? E poi, chi è Seneca?

Per uscire da questa situazione sono convinta si debba iniziare il liceo fin dal primo giorno di ginnasio, senza aspettare due anni, spesi in un apprendimento grammaticale che, beninteso, resta assolutamente necessario, ma è del tutto svantaggioso in termini di rapporto costi/benefici. Cambiamo strada: iniziamo da dove partono le lingue straniere (*io, tu, egli, essere* ecc.); leggiamo testi non artefatti o variamente manipolati ma

in originale, affiancati dalla traduzione, e accostiamoli confrontando italiano e latino, italiano e greco, senza preoccuparci di spiegare tutto, ma puntando fin dall'inizio a rendere familiari agli studenti radici e suoni portatori di significato: *mitto*, «invio» (non «metto»!), *than-/thne-*, «morte», *mne-* «memoria» e così via. Insieme, diamo ragione di che cosa c'è dietro ai quei testi: e si parlerà di storia, politica, cultura, arte, mito; di cose serissime, a volte anche divertenti, spesso inaspettate. *Odi et amo*, per esempio: si capisce subito – ci si identifica pure – ed è latino autentico, ha dietro di sé un autore, un mondo poetico, un pubblico. Se da qualche parte bisogna pure iniziare, perché non cominciare da qui? E si può proseguire in un percorso su Catullo e su alcuni suoi carmi, attraverso i quali osservare il latino nel suo funzionamento, imparandolo direttamente da chi lo usava. Nello stesso modo, anche *ándra moi éennepe Mousa* si capisce subito; e poi, l'uomo, l'*epos*, la Musa: in tre parole c'è mezzo mondo greco, ed è Omero. Ancora, è stata sperimentata e ha dato risultati insperati la lettura della pagina iniziale dell'*Eutifrone* di Platone. Sono chiare la sceneggiatura e la collocazione, l'*agorá* di Atene: si mostra il luogo con *Google Maps*, com'è e come poteva essere, si spiega cos'erano il *Lýkeios* e la *stoà tou basiléos*, chi era Eutifrone e soprattutto chi era Socrate. In poche righe, senza addentrarsi in questioni filosofiche, per il momento fuori luogo, si incontrano numerosi fenomeni grammaticali che vanno analizzati e generalizzati. Si possono poi fare esercizi di riconoscimento lessicale, di individuazione dei costrutti, di manipolazione e ricostruzione del testo. In breve, si maneggia il greco, lo si accosta mentre è in azione in un testo che ha un significato ben preciso. Il tutto, già in quarta ginnasio.

Fare questo è possibile, non solo, è ormai necessario, se si vuole sperare di creare competenze e di non deludere aspettative. Le strade possono essere tante, ma è operazione ardua: appena si abbandona la didattica tradizionale, entriamo in territori *avia*, direbbe Lucrezio, dove le strade bisogna aprirle da soli. Ma appunto questo è fare didattica.

Vi ringrazio.

ALBERTO FURLANETTO

Docente del Liceo Classico "M. Foscarini"
Venezia

Ringrazio gli organizzatori di questo convegno per avermi invitato a dare il mio contributo. Credo che incontri come questo siano quanto mai necessari di questi tempi, perché noi insegnanti lavoriamo tanto da soli, nelle nostre classi, ma ci confrontiamo poco sui temi generali, sui problemi e sulle prospettive delle nostre discipline.

I miei dieci anni di insegnamento al liceo classico portano lo stigma della fatica. Ho tentato in molti modi di motivare gli alunni allo studio e di trovare strategie di insegnamento e apprendimento efficaci, che reggessero alla prova della traduzione del testo, ma ho quasi sempre ottenuto risultati deludenti, molto inferiori all'impegno profuso e chiesto agli alunni. Ad essere ottimisti, non più del venti per cento dei miei alunni ha raggiunto pienamente gli obiettivi formativi previsti. Per qualunque insegnante di un'altra materia un risultato di questo tipo rappresenterebbe un evidente fallimento.

Nei test di traduzione, che per tutti sono il reale banco di prova degli apprendimenti (almeno fino a che non verrà modificata la seconda prova dell'Esame di Stato), ho sempre registrato un bilancio tanto semplice quanto desolante, a dispetto di tutto il lavoro fatto in classe e a casa: a parte pochi, i più comprendono solo superficialmente, o addirittura traducono in italiano senza nemmeno capire cosa stiano scrivendo.

Peggior del fallimento delle traduzioni è però la perdita di interesse e motivazione allo studio. Qualunque testo affrontino, per i miei alunni è la stessa cosa: un rebus, una sfida all'intelligenza. Nulla di più di un esercizio esteriore e sterile: non importa comprendere realmente cosa i testi dicano; l'essenziale individuare correttamente il soggetto, il predicato e tutti i complementi. Visto attraverso le versioni, il mondo classico e la voce degli antichi sono solo un vuoto simulacro, senza corpo e forza in cui i ragazzi non vedono, se non in rari casi, una qualche utilità per la propria crescita culturale, intellettuale, morale.

Registrato un bilancio così negativo non potevo che tentare un cambiamento radicale del mio approccio all'insegnamento del greco e del latino. Dovevo prima di tutto restituire fisicità, corporeità alle voci degli antichi per rendere possibile un'esperienza di dialogo che coinvolgesse realmente i miei alunni. Cominciai dunque quattro anni fa a mettere da parte la traduzione, almeno per i primi due anni di corso, e a concentrare l'attenzione degli alunni sulla pronuncia del greco e del latino¹⁰; a chiedere loro di leggere ad alta voce, di imparare passi a memoria, progettare messe in scena, letture collettive, riscritture, dialoghi¹¹. So che tutto questo può far sorridere, ma, se non vogliamo ridurlo ad un esercizio di logica, l'apprendimento del greco e del latino è pur sempre un apprendimento linguistico e non si può apprendere una lingua prescindendo dalla produzione.

Le parole dette, scritte, recitate acquistano concretezza e fisicità, prendono vita e ci guidano alle cose, a quei *realia* spesso così trascurati nello studio dell'antichità a scuola da risultare irrilevanti: non è importante sapere quante ore marciassero al giorno i soldati romani, o come si vestissero per proteggersi dal freddo, come si nutrissero: l'essenziale è sapere la reggenza del verbo *impero ut...*; oppure, com'era fatto un tirso? È sufficiente dire che le Baccanti reggevano il tirso o bisogna proprio disegnarlo, vederlo questo famigerato ramoscello?

Il ritorno alla fisicità della parola e alle cose restituisce verità ad un mondo che appare troppo rarefatto perché per un adolescente si riveli significativo. Faccio solo due piccoli esempi: per un certo periodo, l'anno scorso, provai a far dire ogni giorno agli alunni la data secondo il sistema romano, e così l'ora del giorno. Fu un'esperienza di conoscenza, non solo un gioco: gli antichi percepivano il tempo del giorno in maniera profondamente diversa dalla nostra. Oppure, venne il momento di imparare il verbo impersonale *decet*, mi sembrò fosse assolutamente necessario coinvolgere gli alunni in una riflessione su se stessi attraverso le domande: “*Quid te decet? Quid te dedecet?*”, “Sei consapevole della tua dignità? della tua irriducibilità?”. In quell'occasione compresi che nessuno mi

¹⁰ Con l'abbandono della pronuncia *restituta* sia per il greco che per il latino in favore della pronuncia storica, fonologicamente coerente.

¹¹ Ho adottato il cosiddetto *metodo natura*, elaborato da Hans Hoerberg e sviluppato in Italia per il greco da Luigi Miraglia (cf. HANS OERBERGS, *Lingua latina per se illustrata* e LUIGI MIRAGLIA, *Athénaze*, entrambi pubblicati in Italia dalla casa editrice Accademia Vivarium Novum).

autorizzava a sciupare un'ora di lezione per almanaccare regole sui verbi impersonali e sull'accusativo di fronte a venticinque adolescenti che avevano bisogno di ben altro. È una questione di responsabilità civile prima che professionale.

Ecco, questo è il punto: perché dobbiamo far leggere i classici agli adolescenti? Per farli esercitare sulla grammatica? Vogliamo ridurre il lascito della tradizione classica ad splendida palestra di logica? Oppure vogliamo davvero farli parlare, i classici, tornare a dialogare con essi per provare a mettere in prospettiva la nostra contemporaneità, interpretarla, criticarla, attribuirvi significato?

Dobbiamo tornare ad imparare il greco e il latino come lingue, concederci il tempo di raccontare, immaginare, riflettere, fare esercizio. Mi piacerebbe che la scuola difendesse questo spazio prezioso e lo custodisse perché ai nostri ragazzi fosse concesso, come agli umanisti del Quattrocento, di tornare a dialogare con gli antichi, prima di essere travolti dalle necessità della vita.

RENATO FELLIN

Professore Ordinario di Medicina Interna
Ex Direttore dell'Istituto di Medicina Interna
Università di Ferrara

Ho accettato molto volentieri l'invito di Alessandra Artusi, di cui ammiro il talento e la passione per la classicità, di ricordare qualche esperienza personale che abbia riferimento alle nozioni di cultura classica apprese durante il liceo.

Era fantastico e divertente allo stesso tempo, quasi un gioco, (1958 prime lezioni di anatomia, istologia, biologia e biochimica) comprendere immediatamente il significato di parole semplici o composte di derivazione greca o latina; si depositavano senza sforzo e stabilmente su una precedente matrice. Si scherzava tra noi studenti sulla evidente "superiorità" del classico nello studio della medicina (ovviamente non è sufficiente).

Quando dieci anni dopo si trattò di partecipare al Premio Ravizza, un premio importante allora, con un lavoro di ricerca originale sui rapporti tra gotta e cardiopatie, il motto che identificava tra i vari concorrenti il nostro contributo fu *Cor podagra tentatur*; reduci dal classico ci venne spontaneo, era efficace perché in tre parole sintetizzava un concetto nuovo ed ardito per quei tempi e cioè che durante un attacco di gotta cristalli di urato monosodico potevano depositarsi nel tessuto di conduzione del cuore provocando vari tipi di aritmia; e ci portò fortuna, infatti, vincemmo¹².

L'estensione di questa ricerca permise alla nostra scuola di Padova di pubblicarne i risultati nella prestigiosa rivista *Circulation* e fummo pionieri nel dimostrare che nella storia naturale della gotta oltre alle lesioni articolari, cartilaginee e cutanee potevano comparire accanto alle

¹² A. TIENGO, R. FELLIN, G. ENZI, *Rilievi sull'incidenza e sulla patogenesi della cardiopatia ischemica e dei disturbi del ritmo e della conduzione in corso di malattia gottosa*, Acta Med. Patav. 1968, Vol. 28, Fasc. 4.

già note alterazioni renali anche alterazioni cardiache, corroborando così il concetto di “gotta viscerale”¹³.

Al classico mi appassionava la filosofia, in particolare quella di Kant, la critica rigorosa degli elaborati filosofici precedenti, ma anche la sua dimensione umana, la sua storia personale e il suo rapporto con gli allievi. Non perdetti mai di vista la sua figura e, quando per caso, ma non credo del tutto, mi imbattei nel saggio “Gli ultimi giorni di Immanuel Kant” di Thomas de Quincey¹⁴, lo lessi in un baleno, proponendomi di studiare retrospettivamente la malattia che portò il filosofo alla morte, favorito dalla mia conoscenza del tedesco.

Così ne uscirono un lavoro scientifico pubblicato su uno dei più importanti giornali scientifici, *The Lancet*¹⁵, e un saggio in italiano per l'Editore Piccin¹⁶ nel quale oltre all'aspetto medico venivano esplorati, con l'aiuto di uno psicologo e di una filosofa, anche i tratti della sua personalità e le caratteristiche dell'indagine filosofica degli ultimi anni (*Opus Postumum*). Stiamo traducendo questo saggio in inglese per una importante casa editrice straniera.

Venendo ai nostri giorni, ho voluto dare uno sguardo alle immatricolazioni alla Facoltà di Medicina dell'Università di Padova nell'anno accademico 2012/2013, con l'intento di valutare il tasso di successo in rapporto al tipo di diploma di scuola media superiore. Mi ha aiutato in questo Enzo Manzato, Professore di Gerontologia e Geriatria nello stesso Ateneo.

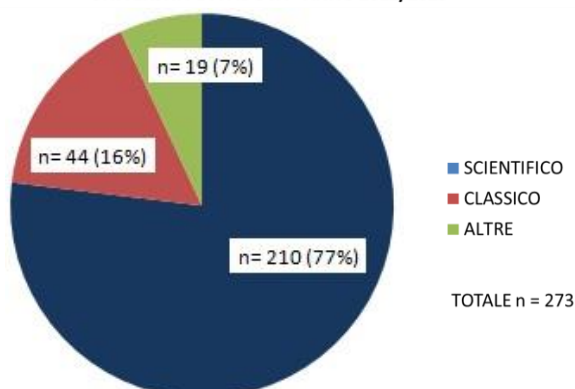
E' possibile analizzare la distribuzione delle pre-immatricolazioni al corso di Laurea in Medicina (cioè il numero di studenti che pre-immatricolandosi chiedevano di poter sostenere la prova di selezione per l'ammissione al corso stesso) divise per provenienza dalla scuola media superiore.

¹³ A. TIENGO, R. FELLIN, M. MUGGERO, G. ENZI, G. CREPALDI, *Gouty heart. Circulation* 1969 Vol. 40, suppl. 3, p. 2014.

¹⁴ T. DE QUINCEY, *Gli ultimi giorni di Immanuel Kant*, Adelphi Editore, Milano 1992.

¹⁵ R. FELLIN, A. BLÈ, *The disease of Immanuel Kant. The Lancet* 1997, Vol. 350, pp. 1771-1773.

¹⁶ R. FELLIN, F. SGARBI, S. CARACCILO, *L'altro Kant. La malattia, l'uomo, il filosofo*, Piccin Editore, Padova 2009.

IMMATRICOLAZIONI AL CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
UNIVERSITA' DI PADOVA - ANNO 2012/2013

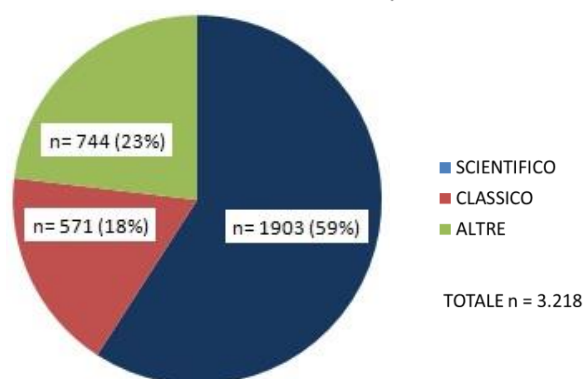
In quell'anno accademico il numero prestabilito massimo di iscrizioni a Medicina poteva essere di 273; la figura qui a fianco documenta le immatricolazioni (273 su 3.218 richiedenti, che corrisponde all'8%, selezione particolarmente

severa!) suddivise per provenienza dalla scuola media superiore. La prova di ammissione consisteva nella soluzione di 60 quesiti che presentavano cinque opzioni di risposta: il candidato ne doveva individuare una soltanto, scartando le conclusioni errate, arbitrarie o meno probabili, su argomenti di cultura generale (5 domande), ragionamento logico (25), biologia (14), chimica (8) e fisica e matematica (8).

La percentuale di ammissione al corso di laurea in Medicina è leggermente diversa a seconda della scuola media superiore di provenienza.

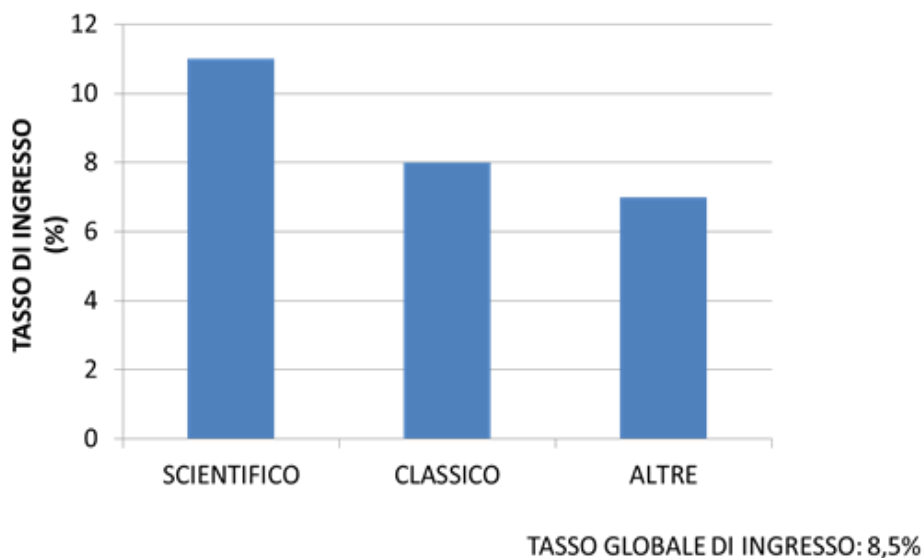
Peraltro non è possibile stabilire una superiorità di un tipo di liceo rispetto ad un altro dal momento che già nella scelta del tipo di scuola media superiore è insito ciò che lo studente andrà a scegliere dopo l'esame di maturità.

La vera discriminante, infatti, è il voto con il quale si esce dalla scuola media superiore dal momento che le iscrizioni al corso di laurea in medicina si distribuiscono, per voto di esame di maturità secondo le percentuali riportate nei seguenti istogrammi. A dimostrazione che nella prova di ammissione il successo è in rapporto alle capacità individuali e alla preparazione culturale complessiva dei candidati e non ad una "specificità di scuola", una considerazione che ci porta a superare il dualismo classico/scientifico.

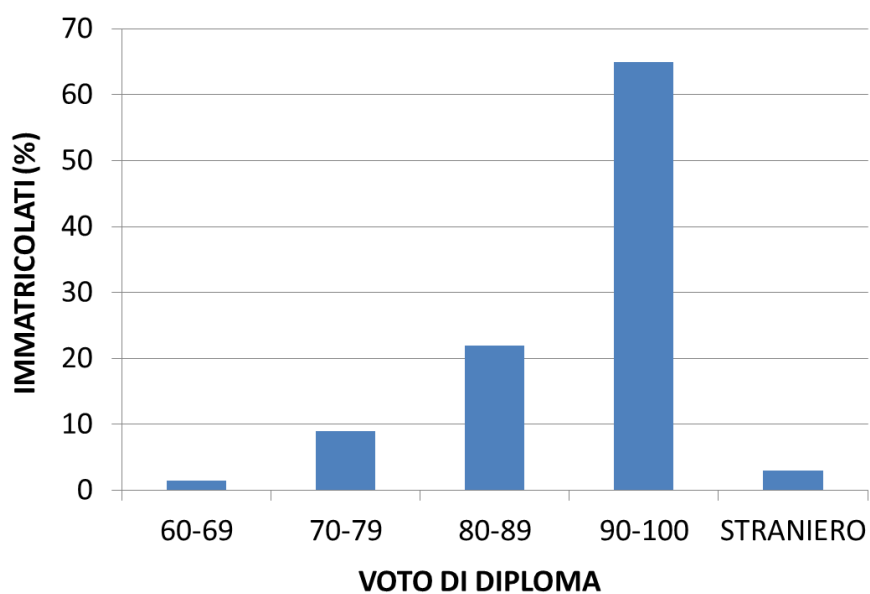
PRE-IMMATRICOLAZIONI AL CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
UNIVERSITA' DI PADOVA - ANNO 2012/2013

Ci siamo incuriositi, infine, sorridendo, alla scuola di provenienza degli italiani vincitori del premio Nobel per le materie scientifiche, che risulta essere per tutti il liceo classico.

**IMMATRICOLATI AL CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
UNIVERSITA' DI PADOVA - ANNO 2012/2013
(tasso di ingresso per scuola media superiore di provenienza)**



**IMMATRICOLATI AL CORSO DI LAUREA IN MEDICINA E CHIRURGIA
UNIVERSITA' DI PADOVA - ANNO 2012/2013
(tasso di ingresso per voto di diploma)**



VANIA COLLADEL

Funzionario Informatico dell'USR per il Veneto

Spendo due parole per descrivere di cosa si occupa un *funzionario informatico statistico presso l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto*. Io sono la persona cui gli Uffici si rivolgono quando necessitano di dati a supporto delle decisioni: il mio compito è individuare quale dato, raccolto per quale fine e con quale canale si adatti meglio a descrivere il fenomeno di interesse, valutando vantaggi e svantaggi di una fonte rispetto alle altre.

Mi è stato chiesto di raccontare come l'aver fatto il liceo classico influenzi il lavoro che svolgo ora. La risposta non è certamente immediata e – come spesso accade – mi è più facile procedere per esclusione. Non mi è rimasta la capacità di tradurre a vista dal latino: quando vedo delle iscrizioni, targhe, lapidi di cui sono piene le nostre città scritte in latino colgo qualche termine ma non riesco a tradurre tutto ciò che leggo.

Sono piuttosto arrugginita anche nel riconoscere l'etimologia delle parole. L'altro giorno ho passato cinque minuti a interrogarmi se nella frase che stavo scrivendo dovessi scrivere dia-cronico o sin-cronico: *chronos* è il tempo, ma sulle preposizioni i ricordi si fanno più labili.

Io credo che dall'aver frequentato il liceo classico derivi invece l'attitudine all'analisi, a distinguere le informazioni rilevanti da quelle di contorno (come facevo un tempo quando mi cimentavo nelle traduzioni). A questo va aggiunta la capacità di gestire una gran mole di informazioni, numeri, note ministeriali e riferimenti normativi archiviando il tutto in spazi prima di tutto mentali e quindi fisici – intesi come informatici.

Riprendo la provocazione di poco fa sull'accoglienza riservata ai diplomati con la maturità classica nelle facoltà scientifiche raccontandovi la mia esperienza all'università.

Facoltà di Economia, corsi di laurea in Statistica, primo semestre, corso di Algebra lineare. Al termine della parte di insiemistica il professore chiese chi dei presenti avesse fatto il liceo classico. Dal secondo banco alzai la mano con tutto il mio entusiasmo per accorgermi poi di

essere l'unica in una stanza con un centinaio di persone (la domanda serviva a decidere se avremmo pronunciato "mi" oppure "mu" la μ). Come è finita? Sono stata la prima del mio corso di laurea a terminare, insieme a un collega che proveniva dalla ragioneria, ma io con un voto più alto...

PAOLO FRANCHETTI

Ingegnere, *Visiting Professor*
Università di California – Irvine

Ringrazio per l'invito a partecipare a questo incontro.

Il tema che mi è stato chiesto di trattare, ovverosia esporre la mia esperienza sugli effetti degli studi classici nella formazione dei giovani in questo mondo così tecnologico, mi è parso subito molto interessante.

Colgo, quindi, quest'occasione, per condividere con voi aspetti personali di cui raramente ho avuto modo di parlare, e mai in pubblico.

Il primo ricordo che mi è venuto alla mente è di quella tarda mattinata in cui aprii il portone della casa in cui abitavo a Padova, il primo anno di Università, di ritorno dall'esame di Analisi I. Era una splendida giornata di sole del febbraio del 1993. E il voto era stato trenta e lode. La carriera accademica, prettamente scientifica, che avevo intrapreso, si svolse poi in modo semplice e lineare con il migliore dei risultati. Sapete, si è soliti pensare che, chi proviene da un liceo classico, non sia preparato adeguatamente per superare l'ostacolo degli esami di matematica del primo anno di ingegneria. Posso assicurarvi che non è così.

Vi porto un altro esempio: quando, terminati gli studi, ottenni la laurea in ingegneria, mi sentivo il più preparato ingegnere del mondo, ma ben presto dovetti rendermi conto di quanto fosse difficile entrare nel mondo del lavoro! Le certezze degli studi scientifici, la perfezione dei numeri, dei teoremi, della matematica, in realtà non esistono!

E allora mi sono accorto, e la vita e il lavoro e le relazioni umane continuano a ricordarmelo, che il bene più prezioso che mi ha dato il liceo, lo splendido liceo Pigafetta di Vicenza con i suoi straordinari professori, non è stato soltanto il metodo di studio, ma soprattutto la capacità di interpretazione degli eventi, la consapevolezza che si può sbagliare e che si possono intendere le stesse cose in modi diversi. In una parola, l'apertura mentale. E son cose, queste, di grandissima attualità ed utilità, non solo quando ci apprestiamo ad usare un'app o a scambiarci messaggi su facebook, ma anche quando apriamo aziende in diversi angoli del

mondo, quando intratteniamo rapporti con le più svariate persone, quando lavoriamo a contatto con le mentalità più diverse, ossia in questo mondo in cui va tanto di moda la parola globalizzazione.

Personalmente, quindi, mi sento di dire un grazie ai miei studi classici se sono attualmente professore a contratto presso l'Università di Padova, se sono stato *visiting professor* negli Stati Uniti, se ho insegnato in vari stati come il Camerun, la Repubblica Ceca, la Spagna. Sono titolare di una società di ingegneria che con le sue collegate opera in Europa, Sud America e Hong Kong.

Le relazioni sono alla base del successo, l'umiltà è alla base del successo, la fatica è alla base del successo, non le certezze, non la tecnologia in sé, anche se è perfetta, come sono perfetti i computer, e anche i software, che sono però quasi perfetti.

E' il senso dei nostri limiti che ci fa crescere, che ci fa affrontare le cose con la dovuta attenzione, che ci fa interpretare in mille modi diversi le sensazioni, i dialoghi, le impressioni che ci provengono dagli altri.

Gli studi di ingegneria mi avevano fatto sentire onnipotente, il liceo no, il liceo mi aveva invece fatto capire quanto fossero diversi e non sempre uniformi i punti di vista. Ed è così, tutto è totalmente interpretabile.

E questo ci porta ad essere aperti verso gli altri, di qualsiasi nazionalità essi siano, di qualsiasi etnia e religione, ci porta ad essere capaci di parlare le lingue, ad amare le culture più svariate, ad essere uomini globali nel vero senso del termine.

Il liceo classico, con la sua impostazione culturale, ci invita a ragionare sulle cose, ad essere critici anche verso noi stessi; ci dà una chiave di lettura per poter affrontare, gestire e risolvere i problemi che la vita ci pone, in modo molto diverso da quanto potrebbe essere una gestione solo tecnica degli stessi.

Non posso dire, oggi, se siano state le versioni di greco, di latino, la storia dell'arte, la filosofia, la geometria o la letteratura italiana all'origine di questa consapevolezza. Forse tutte queste cose insieme, nella proporzione che era, e forse è, nel nostro meraviglioso liceo classico.

Siate consapevoli che la vostra scuola è straordinariamente moderna, attuale e densa di prospettive: sappiatene approfittare!

ALESSANDRA ARTUSI

Docente del Liceo Classico “R. Franchetti”
Mestre - Venezia

PERCHÉ PROPRIO IL CLASSICO?

Sono in molti ormai a credere che il liceo classico non sia più al passo con i tempi. Del resto, chi si iscrive al classico è sempre meno consapevole di ciò che davvero lo attende e spesso si trova a dover affrontare una realtà ingestibile, sorretto unicamente da una non ben definita visione idilliaca del modo antico che, si badi bene, in uscita dalla scuola media lo studente conosce ben poco.

Il curriculum verticale del primo ciclo di istruzione impone, infatti, che la storia delle civiltà antiche venga affrontata interamente nella scuola primaria, mentre durante la prima classe di scuola media lo studio prosegue a partire dalla società tardo-antica, lasciando alla discrezione dei docenti la decisione di ritagliare uno spazio per il ripasso e l'approfondimento degli argomenti di storia greca e romana, già trattati nel precedente segmento di istruzione.

Sul piano linguistico, il profilo in uscita dalla scuola media prevede che lo studente abbia sperimentato la lingua d'uso secondo le varie funzioni e i diversi scopi comunicativi, ma abbia anche avuto l'occasione di incontrare testi letterari, imparando ad apprezzare le diverse scelte che caratterizzano, in poesia o in prosa, lo stile degli autori¹⁷. Alcune delle letture affrontate durante la scuola media riguardano l'epica antica e la mitologia classica, ma le conoscenze e le competenze acquisite in questo ambito dagli studenti sono spesso fragili e incomplete. D'altra parte, anche Quintiliano indicava Virgilio e Omero tra gli autori adatti ai bambini, nonostante per intenderne appieno i pregi fosse necessaria una maturità

¹⁷ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, pp. 35-38.

superiore, per la quale evidentemente si poteva aspettare: *quelli non son poeti che si leggeranno una volta sola*¹⁸.

In uscita dal primo ciclo, è previsto inoltre che sia stata affrontata l'organizzazione della struttura della frase semplice e complessa il cui studio dovrebbe proseguire, in modo più accurato, senza soluzione di continuità, nella scuola superiore. La sensibilità linguistica viene quindi gradualmente impostata e coltivata nel corso dei tre anni di scuola media.

Rispetto a questo quadro, tuttavia, gli studenti in entrata al liceo classico risultano sempre più sguarniti dei prerequisiti che fino a qualche decennio fa costituivano una base di partenza per l'apprendimento del latino e del greco. La ragione di tutto questo va in parte attribuita al fatto che il paesaggio educativo negli ultimi anni è profondamente mutato: la scuola dell'obbligo non ha più il monopolio della formazione, ma è essa stessa immersa in un ambiente soggetto a numerosi stimoli esterni che gli alunni dovrebbero imparare a padroneggiare, mettendo in relazione nuovi e complessi modi di apprendere e acquisendo al contempo competenze di base irrinunciabili; compito non sempre facile. Spesso poi, i docenti di scuola media, per i quali nutriamo grandissima stima, operano in situazioni di enormi difficoltà in classi in cui le fragilità si moltiplicano tra le diverse esigenze degli studenti, siano essi stranieri o caratterizzati genericamente da BES ("bisogni educativi speciali").

In definitiva, se da un lato lo studio delle lingue classiche diventa sempre meno appetibile, dall'altro, le nozioni di base per l'apprendimento del latino e del greco, proposte sin dai primi giorni di scuola superiore, non possono più essere messe in relazione in una sorta di reticolo con altre già possedute ed elaborate dallo studente, vera *conditio sine qua non* per un apprendimento significativo¹⁹.

Studenti siffatti sono dunque destinati a essere esclusi a priori dal percorso classico? Io penso di no. Forse, anziché respingerli, considerandoli inadeguati rispetto a un modello di liceo che ha funzionato in passato, ma ora non più, dovremmo noi stessi andare loro incontro, recuperando gradualmente le categorie di classificazione e gli elementi linguistici propedeutici allo studio delle lingue classiche, intendendo la grammatica non come fine, ma come mezzo per accedere ai testi, alla storia del pen-

¹⁸QUINTILIANO, *Institutio oratoria* I, 8.5: (...) *sed huic rei superest tempus, neque enim semel legentur.*

¹⁹ JOSEPH NOVAK, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.

siero e della civiltà. E' pur vero, infatti, che i contenuti e il pensiero propri del mondo classico si snodano soprattutto attraverso la lingua e che la centralità del testo originale rimane un punto fermo al quale difficilmente si può rinunciare.

Questa impostazione, il cui esito sembra già determinato e non lascia certo ben sperare, può essere forse rovesciata alla luce di alcuni studi che le neuroscienze recentemente hanno condotto.

Le ricerche e gli scritti di Edward De Bono contrappongono al concetto di *pensiero verticale o naturale* quello di *pensiero laterale*. Il primo genera un incremento di apprendimento cumulativo, fissando le nuove conoscenze sulla base di quelle già esistenti e collaudate, senza sostanziali deviazioni e procedendo in modo abbastanza prevedibile; il secondo, invece, permette di risolvere problemi e di elaborare progetti a partire da direzioni inizialmente illogiche. La fantasia, l'immaginazione, la sorpresa, l'incontro con il diverso e l'inatteso sono le cifre di un nuovo orizzonte di apprendimento che può essere applicato alla sfera dei linguaggi, all'universo delle scritture e delle diverse culture. «Il pensiero verticale si mette in moto solamente se esiste una direzione in cui muoversi, il pensiero laterale si mette in moto allo scopo di generare una direzione. (...) Con il pensiero verticale si avanza un passo alla volta. Ogni passo trae origine direttamente dal precedente al quale è strettamente connesso. (...) Con il pensiero laterale i passi non devono essere in successione. E' possibile saltare in avanti a un nuovo punto e poi colmare successivamente lo scarto»²⁰.

Torniamo al tema dell'orientamento in uscita dalla scuola media. Nonostante la selva delle sperimentazioni e degli indirizzi liceali sia stata notevolmente sfoltita dalla Riforma Gelmini, per un tredicenne o quattordicenne la scelta della scuola secondaria superiore rischia di trasformarsi in un ginepraio, se è vero che già a metà della terza classe di scuola media (gennaio/febbraio) gli studenti sono chiamati a individuare in modo piuttosto vincolante l'ambito di studi entro cui dovranno proseguire il proprio percorso di istruzione. A supporto di questo compito, le scuole organizzano una serie di attività di orientamento da cui gradualmente dovrebbero emergere le sfere d'interesse, fino a distinguere tra gli altri il percorso per il quale maggiore è la disponibilità all'impegno da

²⁰ EDWARD DE BONO, *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia* (2002), BUR, Milano, 2004, pp. 38-39.

parte dello studente, sotto la spinta di una motivazione intrinseca e autentica.

Tuttavia - lo sappiamo - non sempre ciò avviene in modo ottimale e questa scelta anziché essere un punto d'arrivo, diventa la tappa di un cammino ancora da completare. Si osserva in primo luogo che la figura dell'orientatore esperto, diversamente da quanto accade in altri sistemi scolastici europei, non è profilo professionale previsto e sempre presente nel nostro; in secondo luogo, a meno di spiccate predisposizioni per determinati ambiti di studio o di formazione professionale, spesso, prevalgono nello studente fattori che poco hanno a che fare con un vero progetto di studio o di vita professionale. In misura maggiore contano, invece, le decisioni prese dai coetanei, le aspettative dei genitori o i timori spesso infondati verso discipline i cui nomi spaventano di per sé: contano di più altre credenze, contano le mode. Tutto questo rischia, successivamente, di alimentare fenomeni di dispersione scolastica o di portare il giovane a inevitabili insuccessi. Si rendono quindi necessarie entro il biennio azioni di riorientamento, al fine di reimpostare il percorso di istruzione del discente verso altri indirizzi di studio.

Leggendo i dati facilmente reperibili in “Scuola in chiaro”, il servizio messo a disposizione dal Miur che permette di accedere alle banche dati delle scuole, (dati aggiornati all'anno scolastico 2012/2013), scopriamo che la percentuale di abbandoni al primo anno nella Regione Veneto è in media dello 0,08%, in Italia dello 0,12%. Alcuni licei classici, però, registrano una percentuale di studenti in uscita dal primo anno ben superiore, arrivando al dato più alto del 15,4%, mentre in uscita dal secondo anno il valore più elevato è del 5,5%.

Errare humanum est. C'è da chiedersi se davvero sia sensato – o non si tratti invece di un'imperdonabile forma di presunzione nel legislatore scolastico - pretendere che a tredici anni uno studente possa già essere dotato di una personalità ben definita e che il suo orizzonte culturale e mentale sia tanto delineato da lasciare intravedere con certezza il proprio ambito di studi. Forse, c'è da chiedersi anche se lo studente di scuola media, nel seguire le diverse attività di orientamento, non sia inciampato in sporadiche e casuali proposte di informazione che lo hanno considerato più un utente da convincere, che un giovane da accogliere e formare.

E' logico allora pensare e aspettarsi che all'ingresso della scuola superiore ci sia ancora bisogno di poter scegliere, si sia ancora in viaggio verso la lenta acquisizione della padronanza di sé, mentre i contenuti delle diverse discipline fungono da tramite verso il raggiungimento di obiettivi non soltanto specifici e tecnici, ma di più ampio respiro: giovano a quell'età incontri con autori e con testi difficili, sì, ma raffinati, emozionanti, per certi aspetti sconvolgenti. Essi in larga misura alimentano l'immaginario, esaltano la libertà di pensiero. Di grande utilità sarà il dialogo che si intreccia, affrontando ad esempio l'epica classica, intorno a temi forti come la morte, la guerra, il pericolo, ma anche coinvolgenti come l'amore e l'amicizia. Sono temi che generano negli studenti un flusso di energia dinamica e creativa e rovesciano le finzioni spesso comodamente imposte dagli adulti e dalla società. Quando si è disponibili a riflettere su messaggi e su esperienze capaci di sovvertire abitudini e certezze condivise, già si compie un atto di creatività.

Un pregiudizio ideologico grava, infatti, pesantemente come una nera ombra sul liceo classico: si è convinti, da un lato, che sia una scuola inutilmente complessa, dall'altro, che la creatività e la flessibilità - competenze oggi quanto mai necessarie, in risposta a problemi sempre più urgenti - debbano produrre necessariamente qualcosa di misurabile e tangibile, per di più in tempi brevi, e siano esse stesse raggiungibili mediante esperienze visibili e concrete, come se la costruzione dell'identità e dell'interiorità del soggetto – finalità ultima di qualunque azione pedagogica - non fosse invece il frutto di un costante allenamento al confronto con l'alterità, con il diverso e con la difficoltà.

Il liceo classico è in grado di accompagnare gli studenti nella strutturazione della loro personalità, ponendoli di fronte a sfide e a scelte quotidiane, attraverso la pratica didattica legata all'apprendimento delle lingue classiche e l'incontro con discipline di ambito diversificato, ma anche nello sviluppo di tematiche che permettono ai giovani di sporgersi oltre il muro, porsi su di un limite: da qui si potrà scegliere di andare oltre, mettendosi in gioco subito in prima persona, oppure stare per un po' anche solo a guardare; in ogni caso, i giovani rifletteranno sulle scelte da operare, elaborando schemi risolutivi, passando in rassegna diverse eventualità, altre vie possibili; e nessuna di esse è preconfezionata e accessibile in maniera diretta, ma è il risultato di un processo ricorsivo, nient'affatto sequenziale e unilaterale. Costanza, coerenza e rigore alle-

neranno a una visione completa e aperta di problemi e di temi, siano essi di natura linguistica, artistica, storica, filosofica o scientifica.

Perché proprio il classico?

Auguro a tutti gli studenti di scuola media e alle loro famiglie, impegnati nella scelta della scuola superiore, di affacciarsi almeno per un attimo sulla soglia del liceo classico: si potrà anche decidere di non oltrepassarla, purché ciò avvenga non per paura, per pregiudizio o per abitudine ad avvalersi di surrogati e di modelli imposti da altri, ma solo ed esclusivamente per propria libera volontà.

CONCLUSIONI

L'incontro di esperienze forti e competenze significative di testimoni provenienti dall'Accademia, dall'Alta Amministrazione e, soprattutto, dalla Scuola ha cercato di essere, in questa occasione di confronto e studio, un momento di focalizzazione del problema. Una linea progettuale ministeriale che va oggi per la maggiore sottolinea come per risolvere i problemi sia necessario prioritariamente impostarli in modo corretto²¹. Dal convegno di cui con questo volume si presentano gli atti non sono venute soluzioni, ma una tracciatura precisa del perimetro concettuale entro il quale sarà opportuno (direi persino doveroso) avviare anche le prossime riflessioni.

In sintesi ci sembra possibile fissare alcuni punti (*problem posing*, per ora...):

- la società di oggi è troppo complessa per pensare di ridurre l'offerta formativa liceale a pochi e troppo elitari percorsi
- tuttavia le discipline classiche, se sono *per tutti*, non sono *da tutti*
- non è ancora chiaro al sistema quali siano i limiti fra una scuola tecnica e una scuola liceale: se l'esiguità dei percorsi va superata, occorre definire con chiarezza quali siano i limiti di una specializzazione che abbassa inevitabilmente la capacità di *vision* del profilo culturale dello studente in uscita
- i figli della società complessa non amano la complessità e tuttavia senza educazione alla complessità va in cortocircuito la capacità di controllo e comando del sistema, che reclama tecnici a gran voce, ma di alto profilo culturale e criticamente preparati
- le agenzie educative concorrenti della scuola sono sempre più numerose: senza una forte alleanza con la famiglia e l'accettazione dell'impegno e della fatica dello studio da parte degli studenti non si può pensare di vincere la concorrenza
- ma nell'età della delega cognitiva, la fatica dell'apprendere (πάθει

²¹ *Problem Posing & Solving*, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e l'Autonomia Scolastica diretta dalla stessa Dott.ssa Carmela Palumbo.

μάθος) viene percepita come appartenente a epoche tecnologicamente arretrate (patologia del Conte Attilio)

- la formazione e l'arruolamento di Docenti e Dirigenti della Scuola Classica (e non solo) non può essere configurato sulla base di astratti principi di docenza e direzione. Manca però al sistema che forma i docenti e i dirigenti (se li forma) una adeguata pedagogia del classico e il sistema di controllo e comando della scuola non ha una piena consapevolezza degli "effetti formativi" dell'esperienza dei classici nella dimensione del pensiero
- in tale contesto, è legittimo parlare di "solitudine del docente" di lettere classiche, che incontra spesso negli stessi colleghi della propria scuola non interlocutori e collaboratori, ma oppositori e avversari
- è necessario avviare un processo di continua formazione, dialogo e riflessione fra il sistema scolastico e l'università, per evitare che i due mondi si confrontino solo episodicamente, in forma spettacolarizzata o in occasioni prive di ricaduta concreta sulla vita dei docenti e della ricerca
- sono ormai non più rimandabili operazioni di forte e consapevole selezione documentale: sventurata l'epoca che deve ricorrere a un canone, ma l'età che deve esprimere un canone e non lo fa è destinata all'oblio e al ridicolo (patologia di Don Ferrante)
- *la memoria diminuisce se non si esercita*: si tratta di verificare quale validità ha questo principio, non solo come valore legato alla conservazione delle conoscenze, ma come *principium individuationis* e capacità di auto-collocazione nella storia: l'infatuazione per la *delega elettronica* sembra ormai presentarsi come rischio di "demenza digitale"²² (la Sindrome di Theuth)
- i saperi gratuiti sono ad alto valore aggiunto: è necessario capire in quale misura la loro quantificazione sia possibile e in quale misura influisca sul loro degrado qualitativo.

Il convegno del 31 gennaio 2014 ha lasciato dunque un'eredità di affetti e di pensiero che non può essere tradita. L'incontro con i Classici, quelli dai quali prendono nome e valore tutti gli altri, non può essere lasciato alla specialistica sfera della ricerca universitaria o a un percorso

²² MANFRED SPITZER, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano 2013.

relegato nel recinto della competenza retorico-grammaticale-letteraria.

A chi ha in capo disponibilità di risorse, capacità di coordinamento, responsabilità di amministrazione è stata consegnata una testimonianza seria, non polemica, piena di attese, perché l'incontro, nato dalla passione di un dinamico gruppo ristretto e da un'attenzione davvero straordinaria di molti alla ricerca del senso del loro lavoro, non rimanga il sogno di un pomeriggio di mezzo inverno.

Alessandra Artusi e Stefano Quaglia

Mestre - Venezia, giugno 2014

Introduzione
di Alessandra Artusi e Stefano Quaglia

Claudio Tessari
Assessore all'Istruzione Pubblica della
Provincia di Venezia
Indirizzo di saluto

Gianna Marisa Miola
Vice Direttore Generale
Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Proposte per una ricerca di senso

Stefano Quaglia
Coordinatore del Comitato
Olimpico Regionale
per la promozione della Cultura Classica
Referente Regionale per le Olimpiadi Classiche
Crisi del Classico come Crisi della Modernità?

Carmela Palumbo
Direttore Generale per gli Ordinamenti
Scolastici MIUR - Roma

Maurizio Bettini
Docente di Filologia Classica
Università di Siena
La scommessa del classico

Franco Montanari
Docente di Letteratura Greca
Università di Genova
Per un'educazione lunga, difficile e complessa

Carlo Franco
Liceo Classico "R. Franchetti"
Mestre-Venezia
"Nulla al ver detraendo". Come stanno le cose

Luigi Salvioni
Liceo Classico "E. Montale"
San Donà di Piave
Se serve un titolo: "39 anni di precariato (felice)"

Manuela Padovan
Liceo Classico "XXV Aprile"
Portogruaro

Alberto Furlanetto
Liceo Classico "M. Foscarini"
Venezia

Renato Fellin
Professore Ordinario
di Medicina Interna
Ex Direttore dell'Istituto di Medicina
Interna
Università di Ferrara

Vania Colladel
Funzionario Informatico dell'USR
per il Veneto

Paolo Franchetti
Ingegnere, Visiting Professor
Università di California-Irvine

Alessandra Artusi
Liceo Classico "R Franchetti"
Mestre-Venezia
Perché proprio il classico?

Conclusioni
di Alessandra Artusi e Stefano Quaglia