

Le discipline classiche come paradigma della complessità

in *Comprendere e comunicare l'antico*

Quaderni del MIUR n. 7 Verona – Roma, Maggio 2006

Atti del seminario nazionale sulla licealità classica

Verona, Liceo Ginnasio "Scipione Maffei" 12-14 Ottobre 2005

di

Stefano Quaglia

1. Premessa

Nell'attuale clima di riflessione sul nuovo assetto del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione, interrogarsi sulle caratteristiche sul subsistema liceale acquista un particolare significato. Si tratta infatti di individuare le caratteristiche generali della licealità, ovvero della specifica caratterizzazione che informa tutti i nuovi otto percorsi di studio, a partire dalla matrice stessa del concetto di licealità, ovvero il Liceo Classico. In questa operazione che in parte consiste nella stessa fondazione critica del concetto di licealità, poco ha rilievo l'affermazione contenuta nel D. Lgv. 226/2005, all'articolo 6.1 se essa non viene inquadrata in un più ampio e articolato tessuto di riflessione. Orbene: "Il percorso del liceo classico" si legge nel testo del Decreto "approfondisce la cultura liceale dal punto di vista della civiltà classica, e delle conoscenze linguistiche, storiche e filosofiche, fornendo rigore metodologico, contenuti e sensibilità all'interno di un quadro culturale di attenzione ai valori anche estetici, che offra gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria. Trasmette inoltre una solida formazione problematica e critica idonea a leggere la realtà nella sua dimensione sincronica e diacronica."

Che cosa significa infatti che il Liceo classico "fornisce rigore metodologico, contenuti e sensibilità all'interno di un quadro culturale di attenzione ai valori anche estetici, che offra gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria", forse che gli altri otto licei non sono in grado di fare altrettanto? Ma allora di che licei si tratta? Sono per così dire Licei "a efficacia limitata". Da più parti si parla anche di "Licei Vocazionali", con riferimento, in genere, alle otto tipologie dell'ottavo liceo, il Tecnologico. In tal caso si ha spesso la sensazione che l'aggettivo Vocazionale sia sinonimo di "specialistico" o "specializzato" o, meglio, di "specializzante". Ma si può parlare di specializzazione nei confronti di un liceo? E infine, ammesso e sicuramente concesso che "l'attenzione ai valori anche estetici" rappresenti la frontiera più avanzata dell'affinamento educativo e della sensibilità culturale, dovremmo pensare che il Liceo Classico proprio per quel suo guardare (il "punto di vista") alla civiltà classica, alle conoscenze linguistiche e filosofiche si configuri essenzialmente a sua volta come un percorso propedeutico alle facoltà cosiddette "umanistiche" o peggio, a quelle di area specificamente linguistico-letteraria? Probabilmente molti cultori della matematica, della fisica, del diritto e perché no, dell'Economia avrebbero a che ridire, vedendo circoscritta in tal modo la dimensione educativa del Liceo Classico.

È chiaro quindi che quella definizione del Decreto Legislativo, va interpretata, come vanno interpretate tutte le altre e che va posto ogni impegno per evitare il rischio di un pericoloso riduzionismo che comprometterebbe non solo la ampiezza di respiro della riforma, ma la natura stessa del Liceo Classico, colpito proprio dall'eccesso

d'amore del legislatore, che, in sostanza e in forma, non se la sente di metterlo sullo stesso piano di tutti gli altri.

Ma tant'è, questo compito spetta a chi dovendo interpretare la legge, deve poi cercare le vie per tradurla in atto e realizzare quel sistema, le cui caratteristiche divergono in modo radicale e strutturale dalla configurazione del vecchio ordinamento. E questo noi cercheremo di fare, in modo sintetico, introducendo dapprima il concetto di licealità e sviluppando poi una riflessione su quali caratteristiche deve, a nostro giudizio, avere la *licealità classica*, per non ridurre, sul modello e con il rischio che realmente corrono i licei vocationali, ad un istituto tecnico filologico il liceo classico.

1. Che cos'è la licealità

In occasione di un convegno promosso dall'Assessorato all'Istruzione della Regione Veneto nella primavera del 2004 ho avuto modo di trattare analiticamente le caratteristiche della licealità classica come modello della *licealità tout court*. In sintesi, riprendo quei concetti, data la difficoltà di reperire gli atti di quel convegno, non ancora disponibili.

Orbene: che cosa intendiamo per *licealità*? Il termine deriva dall'aggettivo "liceale" ed è un nome dunque di "qualità": definisce cioè *l'insieme di caratteristiche proprie di qualche cosa*, nel fatto specifico un percorso scolastico, *che proprio per avere quelle caratteristiche definiamo appunto "liceale"*.

Si tratta perciò di identificare i tratti di una qualità, nota più per il suo aggettivo, che per consapevole acquisizione critica. È quindi inevitabile andare ad osservare le caratteristiche di quello che negli ultimi due secoli è stato il liceo per antonomasia, per l'appunto il Liceo Classico, sul modello del quale sono nati poi il Liceo Scientifico e più recentemente il Linguistico e quello delle Scienze Sociali. Non sarà male osservare come prima che al sostantivo si aggiungesse l'aggettivo Scientifico, non era prassi connotare il sostantivo stesso con aggettivi. E questo la dice lunga sull'unicità e sulla onnicomprensività di quel percorso nel tempo in cui fu creato.

Orbene le caratteristiche fondamentali del Liceo Classico si possono ricondurre essenzialmente a questi elementi fondamentali:

- Organicità del quadro delle discipline studiate e ampiezza del tempo dedicato a ciascuna di esse,
- Rigore epistemologico dell'insegnamento
- Esigenza di un apprendimento approfondito:
 - in relazione all'articolazione critica dei contenuti
 - sul piano dell'organizzazione dei saperi,
- Ampiezza della preparazione, peraltro non necessariamente esaustiva,
- Esemplarità metodologica dei saperi appresi.

Il Liceo Classico, in estrema sintesi, licenziava studenti costitutivamente in grado di

- apprendere ad apprendere e quindi mediamente in grado di dominare autonomamente la costruzione successiva della loro formazione culturale e professionale in sede universitaria;
- collocarsi, al termine del percorso, a quella che potremmo definire la *frontiera dell'esperienza cognitiva* e del *gusto estetico*.

Il diplomato uscito dal liceo classico, non sapeva tutto, ma aveva gli **strumenti intellettuali** per conoscere tutto ed era per giunta al passo con i tempi sul piano della **sensibilità culturale soggettiva**.

Le discipline sulle quali il Liceo Classico si fondava, prevalentemente linguistico-letterarie, erano, fino a trent'anni fa pienamente rappresentative dell'*establishment scientifico*, se così possiamo dire, del tempo; i saperi attraverso i quali si configurava

l'esperienza cognitiva dei ragazzi costituivano i fondamenti della scienza, intesa in senso generale senza particolari ulteriori aggettivazioni. Il concetto di scienza soggiacente a quei saperi non è difforme da quello individuato dalle *Integrazioni al § 4 del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* là dove introducendo la "analogicità del concetto di scienza" si afferma: "Le scienze umane non sono meno scientifiche di quelle esatte e naturali, come la matematica, la fisica, la chimica, la biologia ecc.; semplicemente lo sono in maniera diversa". La contrapposizione fra le *due culture* era dunque ancora un fatto di là da venire, o comunque, al più, embrionale.

Questa diversità, in passato era di sicuro meno pronunciata di quanto lo sia divenuta oggi in seguito all'evoluzione e alla specializzazione che ha condotto ad accostare molti aggettivi, prefissi o specificazioni a fianco dei sostantivi che indicano le singole discipline. Così che oggi parlare di Biologia o di Chimica non ha senso, ma si deve distinguere fra biologia molecolare, microbiologia, idrobiologia, biologia degli ecosistemi, biochimica e così non si parla più solo di chimica organica e inorganica, ma di chimica farmaceutica, chimica industriale, chimica nucleare, chimica del suolo, radiochimica, chimica fisica etc. etc.

L'esperienza del passato, proprio per la configurazione che l'impianto liceale aveva, ci consente di cogliere il senso della licealità e di comprendere come essa fosse *la sintesi di un'educazione fondata sulla complessità dei saperi scientifici* nel senso più ampio del termine. Possiamo quindi affermare che la licealità è venuta configurandosi, più per prassi che per consapevolezza teorica, come **l'interpretazione educativa della dimensione scientifica**. Frequentare il liceo significava pervenire alla frontiera di quei saperi che costituivano la base dell'esperienza educativa più raffinata, destinata a lasciare il segno e a distinguere l'eccellenza della formazione. Ed in sostanza è quello che ancor oggi si esige dallo studio liceale. Il problema però si è enormemente complicato. Quali saperi costruiscono la base scientifica, la cui esperienza in sede scolastica dà luogo a quegli apprendimenti che possano configurarsi, secondo quei principi più sopra definiti, in una formazione sicuramente liceale? Va da sé che non possiamo pensare di limitare questi saperi a quelli che al principio del secolo scorso costituivano l'organica struttura del Liceo Classico.

Ma ciò che in assoluto va chiarito è che qualsiasi sapere scientificamente fondato, per esplicare la sua efficacia formativa non può essere proposto senza una costante rapporto con gli altri saperi che costituiscono la stessa costellazione curricolare. Così che la stessa specificità disciplinare, ancorché mantenuta intatta nel suo rigore, perde di significato se non viene connessa alla sua eminente e irrinunciabile funzione educativa. In altre parole la licealità non sta tanto nelle discipline in sé ma nella loro possibilità di essere orientate efficacemente, in un sistema organico, alla costruzione della personalità culturale dell'allievo. In tale contesto dobbiamo chiederci come sia possibile valorizzare l'esperienza dei saperi che definiamo "classici", affinché il liceo classico non si riduca ad un percorso orientato al passato, attento ai morti più che ai vivi e calibrato su modalità culturali obsolete, ma conservi piuttosto tutta la sua freschezza di percorso scolastico criticamente e culturalmente funzionale, in senso educativo, al mondo in cui viviamo. Non si tratta quindi di piegare le discipline del liceo classico ad una qualche funzione utilitaristica e pratica ma cogliere il valore dirompente e dinamico di saperi che danno vita al presente, di conoscenze senza le quali la stessa scienza contemporanea si riduce a velleitarie struttura di natura tecnica. Non si tratta di impresa da poco, in quanto questo arduo compito esige di essere svolto da persone che sappiano ad un tempo comprendere il presente e tuttavia sentano profondamente dentro di sé la potenza creativa e motivate della cultura classica.

2. Il quadro culturale e pedagogico di riferimento

Sulla base delle riflessioni che siamo venuti svolgendo possiamo affermare che la cultura caratteristica del liceo classico si caratterizzava in quanto fondata su un sistema organico di saperi:

non finalizzati al fare, inteso come *ποιεῖν* fondato sulla *τέχνη*, ma orientati all'agire, inteso come *πράττειν* fondato sull'ἦθος. Non quindi un sistema di conoscenze attente all'oggetto e caratterizzate da una particolare cura di procedimenti strutturati meccanicamente, ma un articolato e raffinato insieme di esperienze cognitive orientate al soggetto e configurate come processi, e problema, peraltro sempre ancorati al dato e mai lasciati alla deriva di un soggettivismo arbitrario e puramente speculativo. Se quindi di *theoria* si tratta, si tratta pur sempre di una *theoria* che scaturisce dalla riflessione sull'esperienza.

La licealità, dunque si configura come sintesi di un'educazione fondata sulla complessità dei saperi scientifici nel senso più ampio del termine. Dobbiamo ora chiederci se il Liceo Classico sia in grado ancora di configurarsi come paradigma della complessità e soprattutto se esso possa ancora sostenere la sfida della complessità contemporanea. Diciamo subito, a scanso di equivoci, che la nostra risposta non solo è positiva, ma che a nostro giudizio, la perdita della prospettiva classica si configurerebbe come un autentico disastro ecologico nell'equilibrio della cultura italiana ed europea. Tuttavia siamo convinti che vada profondamente trasformato il nostro modo di porci di fronte all'antico in generale e all'antichità classica in particolare.

Innanzitutto ritengo che sia fondamentale cambiare il nostro sguardo verso l'antico e fare nostra la prospettiva delineata da LAMBERT SCHNEIDER. Non nel senso di assumerla come nostra forma di lettura del passato, ma di misurarci con essa, in quanto modalità dell'essere dei nostri allievi, che quest'aria respirano al di là della nostra cultura, formatasi e stabilizzatasi, ricordiamolo, nel secolo scorso. In questo emerge con grande chiarezza come il mondo classico si sia allontanato dal nostro sguardo e come il nostro lavoro di educatori si trovi di fronte ad una sfida di carattere epocale.

I riferimenti teorici di questo compito sono rintracciabili in due atteggiamenti metodologici, che scaturiscono da due discipline parallele e contigue, ancorché ben distinte dalla *scienza dell'antico*, si tratta della *Psicologia del profondo* e della *Pedagogia*. L'una starà sullo sfondo, a delineare il panorama entro cui si colloca a sua volta l'altra, che assumerà funzione di criterio d'ordine e impulso d'azione. Citerò, a mo' di confine due passi emblematici in tal senso e funzionali a questa nostra riflessione. Il primo è tratto da un saggio (il *Saggio su Pan*) di JAMES HILLMAN, omai esso stesso mitico per quanti si accostano alla mitologia classica con l'anima ricolma di attese, senza le cerebrali freddezze della filologia: "Il valore della filologia non va perciò giudicato soltanto per il contributo che dà all'intelletto ma anche per il contributo che dà all'immaginazione. (...) Idealmente i due tipi di contributi dovrebbero sommarsi l'uno all'altro, ma spesso i moderni filologi classici vedono le esorbitanti fantasie dei loro predecessori come insufficienze intellettuali. E non vedono che il contrario sta accadendo in loro stessi: la povertà della fantasia, le ingenuità psicologiche, la grande aridità emotiva che accompagna le loro imprese intellettuali rivelano insufficienze immaginazionali non meno gravi." Potremo quindi affermare, sulla scorta di Hillman, che la scuola è il luogo del "fare anima", il luogo dove il sapere diviene parte integrante, costitutiva del proprio modo di essere, al punto che le "sensibilità automatiche" reattive alle sollecitazioni dell'ambiente sono da questo "fare anima" generate e configurate.

Guardare al passato in un'ottica nuova significa dunque liberarsi dal peso della filologia e uscire dall'angoscia dell'adempimento scientifico, non dal rigore del metodo

e dal nitore delle definizioni. Il mondo d'oggi ha una fame incredibile di autenticità e di chiarezza concettuale. Ma ha anche paura della complessità che è costitutivamente essenziale alla ricchezza di una personalità non appiattita sui dati, ma protesa alla loro elaborazione e interpretazione. Ogni giorno i mezzi di comunicazione ci sommergono di messaggi disordinati, interessati, legati a particolari obiettivi, economici, politici, di parte. In un contesto nel quale orientarsi semanticamente costituisce un'impresa, il riferimento a un sapere ermeneuticamente efficace, criticamente costruttivo, capace di smascherare la mistificazione e la falsità diventa una questione di sopravvivenza culturale. La scuola, solo la scuola può intervenire in questo. Solo la scuola non può rinunciare al suo mandato, che è quello di costruire la persona, nella sua libertà e nella sua autonomia. "Fare anima" significa dunque costruire l'interiorità libera dalle seduzioni del banale, del corvino e del rimasticato. L'accesso alle fonti primarie del sapere è l'irrinunciabile presupposto di questo "fare anima".

E qui cade la seconda citazione, il nostro secondo paletto di riferimento. Mi riferisco all'esigenza di non sfuggire alla realtà contemporanea, colta nella ossessiva diffrazione delle sue forme. Il riferimento ad Edgar Morin è quindi inevitabile: "Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità." Questo perché la specializzazione esasperata delle scienze e la frammentazione degli obiettivi di ricerca hanno portato a smarrire il senso e il valore della ricerca stessa, a non saper cogliere il quadro generale all'interno del quale la frantumazione dei saperi deve essere ricondotta a unità perché quei saperi siano non solo significativi, ma anche scientificamente legittimati. E qui il rischio si fa ancora più grave, perché l'unità, non è l'unicità. Se quella è il frutto di uno sforzo di sintesi e si definisce come una conquista faticosa e fermamente voluta da chi non si rassegna alla dispersione dei significati, questa è in realtà il segno della rinuncia e l'insidia maggiore di una soluzione frettolosamente desiderata. Il rischio della semplificazione, spacciata come unità e sintesi, talora come corretta alternativa ad una scienza facilmente delegittimata per il suo divagare specifico, è sempre altissimo. «L'approccio riduzionista, che consiste nel far riferimento a una sola serie di fattori per definire la totalità dei problemi posti dalla crisi multiforme che attualmente stiamo attraversando, più che una soluzione è il problema stesso»

Ma alla complessità, come criterio d'ordine, va accostato un altro fattore strutturante, quello della *organizzazione narrativa*. Complessità e Narratività sono dunque due fondamentali "dispositivi", secondo la definizione di Franco Cambi, per una interpretazione della realtà e un'adeguata progettazione educativa: "Oggi siamo in una condizione frantumata e disseminativa dei saperi, che hanno perduto Unità e Senso." In tale contesto "il *narrativo* e la *complessità* emergono come fattori chiave di una riflessione sui saperi. La narratività ritorna come loro contestualizzazione, la complessità si afferma come loro statuto epistemologico attuale." Il riferimento alla "complessità" e alla capacità di "raccontare" l'esperienza culturale divengono quindi un passaggio obbligato e irrinunciabile. Sul valore strutturante della narrazione, intesa come comunicazione di conoscenze si era già espresso Bruner e, con diversa prospettiva Bachtin. Non si tratta quindi di scoperte recenti, ma rinnovato è il vigore con il quale la ricerca pedagogica più recente attribuisce valore alla dimensione del racconto e della comunicazione dialogica nella costruzione di una comunità di apprendimento.

3. La Licealità Classica nel nostro tempo

Alla luce di queste premesse tenteremo ora, peraltro senza nessuna pretesa di esaustività e con la sintesi necessaria in questa sede, di tracciare le linee di un modo nuovo di intendere la licealità classica.

Innanzitutto non sarà sfuggito come la dimensione della narrazione costituisca un aggancio essenziale per l'avvio del nostro discorso. La narrazione, l'esposizione analitica e dettagliata di fatti, esperienze e vissuti, è uno degli elementi fondamentali della civiltà classica, dal poema epico, alla sintesi storica, dal trattato politico al dialogo filosofico, dal romanzo alla biografia, la letteratura antica ha nella dimensione narrativa uno dei suoi cardini.

Ma sarebbe un errore pensare che le riflessioni sopra esposte possano essere interpretate come una semplicistica applicazione di contenuti e forme alla lettura del mondo antico. Il "dispositivo" della narrazione va inteso come dimensione strutturante del sapere e della sua comunicazione, come organizzazione, comunicazione e ripensamento, non come campo d'azione. Ed è nella sintesi dei due dispositivi che si compie appieno l'innovazione metodologica: "narrare la complessità" è la sfida che ci attende, sostenendo l'impegno mediante quella passione, alla quale non è disposto a rinunciare Hillman, e dunque "narrare la complessità, generando passione". Questa è la cifra metodologica della nuova licealità classica.

E dunque il "fare anima" a cui è chiamato il liceo classico contemporaneo ha nella paradigmaticità dei suoi saperi e delle sue esperienze il presupposto sostanziale all'interno del quale i dispositivi del narrare e del sostenere la complessità acquistano significato. In tale prospettiva possiamo individuare alcuni elementi sostanziali sui quali fondare l'azione didattica ed educativa.

Innanzitutto la memoria. Lo sguardo verso l'antico si configura: come principio di riconoscibilità del presente e come possibilità di raccontarsi senza irrealtà. L'esperienza dell'antico in tale prospettiva acquista il valore di una significatività conclusa e quindi esemplarmente definita nelle sue variabili e nelle sue trasformazioni. Il cuore di questo processo di progressiva appropriazione interiore del mondo classico sta nella capacità dei contemporanei di lasciarsi prendere da ciò che conferisce senso al presente. Hillman efficacemente osserva "Non possiamo toccare il mito senza che esso ci tocchi a sua volta." . Per estensione analogica potremmo dire: non possiamo toccare l'antichità classica senza che essa ci tocchi a sua volta. "Coloro che noi chiamiamo antichi erano in realtà giovani in tutto e costituivano propriamente l'infanzia dell'umanità; e poiché noi abbiamo aggiunto alle loro conoscenze l'esperienza dei secoli seguenti, è in noi che si trova quell'antichità che noi veneriamo in altri" osservava Pascal . La distanza cronologica, lungi dall'essere un fattore di offuscamento e distorsione, consente invece di osservare l'esperienza antica in tutta la sua evoluzione e nel suo esplicarsi. Di per sé la "narrazione" dell'antico è un esercizio complesso e non deve, non può ridursi ad un'*askesis* puramente formale ed epidittica. Non si tratta infatti di una pratica esercitata su semplici fattori affidati allo sfarfallio combinatorio di ipotesi sganciate dall'esperienza, ma è la ricostruzione di un immaginario, di un sistema di valori, di un mondo di significati intimamente connesso, nel profondo, con la contemporaneità. Il problema è quello della calibratura dello sguardo e della adeguatezza degli strumenti interpretativi.

Il fatto che le lingue classiche non siano parlate non significa che siano morte. Morta è l'anima di chi non sa percepirne il suono e il significato e non sa coglierne la permanenza nelle strutture profonde della storia e nella cultura che intercorrono fra gli antichi e noi. Complesso di per sé è l'approccio linguistico, complessa è la selezione dei fatti, complessa è la loro interpretazione. E questa complessità non si comprende se non la si narra prima di tutto a sé stessi. Tutta l'esperienza di comprensione dell'antico è un esercizio di adattamento al lontano e al "non immediato" e quindi è sempre un esercizio di interpretazione, di mediazione, di traduzione. Il Docente in tale contesto è il punto nevralgico, la chiave di volta insostituibile fra il passato e il presente e la sua capacità di comprendere e raccontare è la garanzia di questa trasformazione della complessità in esperienza intellettuale significativa per i suoi allievi. Guai al docente che

non comprende ciò di cui parla, guai al docente che non sa le lingue che insegna, guai al docente che non sa insegnare e far comprendere le lingue che conosce. Significa che non le conosce, perché non si può insegnare una lingua, anche una lingua antica e non parlata, e non si è in grado di creare comunicazione e coinvolgimento.

Il rapporto con il classico, dunque, va vissuto pedagogicamente e didatticamente come prospettiva di continuità semantica, più che come prossimità valoriale. Gli antichi erano profondamente diversi da noi e insensato e assurdo sarebbe farne dei modelli. Il paradigma non è un modello come l'*exemplar* non è l'*exemplum*. La potenza del paradigma sta nella completezza della sua struttura, non nella eccellenza del suo valore. E quindi è un'onda di vita quella ci viene dall'antico, che va accolta e riorganizzata. Risintonizzare la formazione classica con la contemporaneità è l'obiettivo educativo centrale del nuovo liceo classico, testimoniare con l'incidenza della presenza culturale l'ineludibile riferimento alla dimensione del passato per poter affermare anche la necessità di interrompere la continuità. Persino nella consapevolezza di un rifiuto necessario della cultura classica c'è più classicità (la ribellione è un tratto caratteristico dell'eroe tragico) che nell'indifferenza.

Come parleremo ai Cinesi, ai Maghrebini, ai Filippini, agli Indiani, ai Senegalesi del mondo antico occidentale, della Grecia e di Roma, se non sarà possibile raccontare anche a loro l'antico. Europa capta saprà prendere il suo feroce, pacifico invasore? O resterà una memoria d'élite? Le sfide si vincono raccogliendole, non fingendo che non esista lo sfidante. La disconferma è la peggiore delle forme di risposta, perché comunica all'interlocutore la volontà di ignorarlo di colui al quale si rivolge. La sfida è quindi di continuare comunque a insegnare greco e latino. Anche nell'età della globalizzazione. Ancora e soprattutto nell'età della globalizzazione. Non si può dialogare con le culture lontane nel tempo se non si impara a dialogare con gli uomini lontani nello spazio sul piano culturale, ancorché prossimi su quello geografico. Pensare le forme per invadere l'immaginario collettivo dei nuovi europei. Questa è la sfida che ci attende, e sarà una dura sfida, ma necessaria. Orse per questa via troveremo le forme per un nuovo distillato di umanità. Aveva ragione Terenzio con quel suo "homo sum"? Aveva ragione Epicuro con quella sua idea di un piacere rasserenante, di contro ai travagli di un piacere che non dà pace? Hanno vinto i cristiani, e la cultura classica è rimasta, hanno vinto i barbari, e la cultura classica non è morta, ma saranno necessari ancora i fondachi e i monasteri, o dovremo pensare ad altre modalità di diffusione e di valorizzazione dell'antico? Non sono forse le scuole i nuovi scriptoria? Il Liceo Classico del futuro, non potrà porsi come un deposito di un sapere immutabile. Risintonizzare il presente con l'antico significa parlare ai moderni dell'antico, per renderli più uomini e più consapevoli di sé.

Quattro possono essere i campi sui quali sostenere questa sfida di "narrare la complessità" del classico:

- Le lingue
- Le strutture politiche e sociali
- Le forme e le dialettiche del pensiero
- Le caratteristiche culturali (materiali e spirituali)

Ciascuno di questi ambiti corrisponde a un ben preciso settore di studi: Grammatica e Linguistica, Storia, Filosofia, Antropologia. Non possiamo ridurre l'approccio all'antico ad uno solo di questi ambiti. Dovremo essere in grado di organizzare il curriculum nella consapevolezza che lo sbilanciamento nell'equilibrio fra queste aree comporta il rischio di quel riduzionismo di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti. Non è questa la sede per entrare nello specifico della organizzazione didattica, cosa che peraltro mi riprometto di fare anche con maggior respiro. Ma non posso esimermi dal rilevare come in troppi licei classici di vecchio ordinamento le lingue si studiano solo al biennio. Trascurare le lingue classiche significa non comprendere la cultura classica. Per contro

dobbiamo guardarci dalla maniacale ossessione grammaticalistica, che ha in molti casi distrutto la passione allontanato gli studenti dalla bellezza della cultura classica. Quell'equilibrio di cui tanto si parla ogni volta che si toccano i temi dell'antico ci dovrà essere di riferimento e guida anche nella corretta calibratura dei carichi di lavoro e nella definizione degli obiettivi specifici di apprendimento coerenti con la realtà degli studenti che abbiamo di fronte.

La nova liceità classica si dovrà configurare come Ricaduta educativa come sistema soggetto a una molteplicità di focalizzazioni. L'analisi dei dettagli, va ricordato sempre, è possibile ed ha senso se non si smarrisce lo sguardo d'insieme. In questo equilibrio fra il dettaglio disciplinare e l'efficacia educativa dell'esperienza cognitiva del classico sta uno dei fattori di maggiore potenzialità propulsiva e culturale della formazione classica. Soprattutto nel confronto con le altre discipline, in particolare con le scienze. La Licealità classica si può quindi proporre come matrice della urgenza di significato posta dalle scienze e dalle tecnologie contemporanee. È infatti nella ricaduta etica delle scelte laicamente condotte sulla base di un pensiero libero, ma fondato sul rispetto dell'uomo e della sua integralità, che può esplicarsi la vitalità del confronto con l'esperienza antica. Certo gli antichi non conoscevano l'elettronica. Ma nel primo stasimo dell'*Antigone* Sofocle dimostra di non aver bisogno di conoscere l'energia nucleare per porre le basi del rapporto fra etica e scienza, fra tradizione e innovazione, fra dominio dei valori e dominio delle conoscenze.

In tale prospettiva la *Forma mentis* che consegue alla licealità classica non è un modello di correttezza ed esclusività interpretativa, un ideale di perfezione educativa caratterizzato da una insuperabile completezza, ma un paradigma aperto di inesauribile capacità ermeneutica e principio di auto-modificabilità, in quanto l'esplicarsi delle potenzialità educative della licealità classica conduce alla piena consapevolezza dell'inadeguatezza e insufficienza di ogni soggetto fronte alla complessità del reale. È dalla formazione classica che deriva la interiore, ineludibile esigenza di comprendere prima di esprimersi e di accampare pretese di primogenitura sulla verità. E questo principio è il cardine della libertà culturale e spirituale. La cultura classica è cultura dell'uomo in quanto scaturisce da un'esperienza storica nella quale l'orizzonte metafisico e religioso si è trovato ad un certo punto privo di qualsiasi riferimento sacro. Da quella crisi del sacro, dalla quale sarebbero scaturiti i secoli del cristianesimo, sono nati quegli *studia humanitatis*, sui quali si fondò a distanza di secoli la prima essenziale risintonizzazione della contemporaneità con l'antico. Ritrovare l'uomo nella essenzialità delle sue esperienze storiche. Questo oggi è il cuore della licealità classica.

Ciò significa peraltro anche una inconcussa capacità di irrisione beffarda e disincantata all'ingenua fiducia in/di una tecnologia senza anima. Ridere delle sicurezze illusorie di un presente scioccamente convinto di poter risolvere per via economica, medica o farmacologica i problemi che sconvolgono il cuore dell'uomo, è un'altra delle mete educative irrinunciabili della licealità classica contemporanea. Quella catarsi del riso tanto temuta dall'arcigna fierezza di educatori convinti che solo il pianto rigeneri l'anima umana, è invece la nuova frontiera dell'educazione classica. Ridere di sé e delle proprie inquietudini, ridere dei maestri del nulla, ridere delle pretese prepotenti di chi pensa di poter essere il solo a ridere e deridere. Questa è la forza degli autori classici. Qui sta la potenza educativa di Luciano, di Menandro, di Terenzio, di Plauto e dello stesso Omero. La catarsi del riso e la catarsi del pianto, potremo trovarle ancora al di fuori delle sorgenti classiche? In questa incompleta completezza, in questa complessa semplicità delle forme e delle manifestazioni della cultura, che è sempre essenzialmente gioco di lingua e di significati, sta la rivoluzionaria forza educativa del classico.

Questa ideale paradigmaticità ha poi nel rapporto dialettico fra imperfezione/perfezione uno dei momenti centrali. Le lingue, il greco e il latino, sono esse stesse paradigma di complessità. In esse è possibile esercitare gli allievi a rare forme di piace-

re intellettuale. Il sistema verbale greco, il gioco delle relazioni temporali della sintassi latina, i meccanismi di generazione lessicale, tanto per fare esempi macroscopici, sono un autentico Glassperlenspiel. Di per sé le lingue potrebbero, possono, svolgere sostanziale funzione educativa. Va da sé che il rischio, sopra accennato, di riduzionismo grammaticalistico o di oscure pratiche linguistiche comprensibili solo ai docenti sono sempre dietro l'angolo. E con questo accenno solo di sfuggita al dramma della formazione in ingresso dei docenti di lettere in generale e di lettere classiche in particolare. Ma anche di questo argomento la sede non può essere la presente. Basti solo, a gettare le basi di un discorso sul quale dovremo assolutamente tornare in futuro, la seguente osservazione di Eugenio Garin: «Questo studio, che non doveva far capo a una imitazione scimmiesca, ma a risvegliare in se stessi la propria originale personalità, scivolava facilmente in mera erudizione e in pedanteria; invece che a una vita più alta e più piena, non pochi, per la via dei classici, si avviarono a un distacco e a un impoverimento. Al libro della natura, come lamenterà Campanella, si tendeva a sostituire ancora una volta la pagina morta di uno scrittore antico.» La licealità classica del Ventunesimo secolo dovrà evitare come la peste i rischi dell'accademismo classicistico ahimè sempre incombenti e latenti nella prassi scolastica. L'obiettivo educativo più ampio, non potrà essere più quello dell'uomo erudito di un sapere libresco e fine a se stesso. I paradigmi di riferimento ci vengono, neanche farlo apposta, ancora una volta dal più antico (e più contemporaneo) degli autori classici, Omero. Il futuro che ci attende, più che al modello di Achille dovrà riferirsi con ogni probabilità ad altri personaggi. L'età che si va aprendo, per la sua complessità, sarà quella di Bellerofonte, τῷ δὲ θεοὶ κάλλος τε καὶ ἡνορέην ἐρατεινὴν ὄπασαν e quella di Odisseo, πολυμήχανος, πολύτλας, πολύτροπος, πολύμητις.

In sostanza la complessità del presente, credo di averne dato in qualche misura una dimostrazione, "ha un cuore antico".

Stefano Quaglia

Venezia, 14 maggio 2004. Scuola, realtà in Movimento. Terza Giornata Regionale della scuola: Il sistema dei Licei.

Integrazioni al § 4 del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente. Le integrazioni sono state pubblicate su "Nuova Secondaria" n. 8 del 15 aprile 2003 pp. 23-26. Il PECUP era stato pubblicato precedentemente su "Nuova Secondaria" n. 6 del 15 febbraio 2003, pp. 14-18. Ora le idee delineate in questi documenti sono confluite nell'Allegato C del D. Lgv. 226/2005, in particolare a p. 3.

Vorremmo vedere bandita una volta per tutte la banale e ormai logora affermazione secondo la quale il valore del liceo classico starebbe nella conoscenza delle etimologie o in una discutibile trasmissione delle culture che stanno alla base dell'identità europea. Dobbiamo guardare ad un livello più elevato e meno generico dei problemi ed evitare decisamente la patetica condizione dei nobili decaduti in cerca di legittimazioni che con le loro affermazioni fanno sorridere di pietà i gli interlocutori. *Ad maiora:* καὶ γὰρ αἱ φύγει, ταχέως διώξει, /αἱ δὲ δῶρα μὴ δέκετ', ἀλλὰ δώσει./αἱ δὲ μὴ φίλει, ταχέως φιλ

ήσει/κωδικ ἐθέλοισα. Per arrivare a questo più che l'aiuto di Afrodite è necessaria oggi la determinata e concreta sapienza di Atena.

«Il nostro sguardo sul passato è realmente molto cambiato Quello che una volta suscitava sbigottimento o stupore oggi affascina. (...) La gente trova bello proprio ciò che per ogni studioso di architettura classica dev'essere una visione tremenda. (...) Il passato non appare più come qualcosa che incombe su di noi come un retaggio gigantesco e neppure come la base di una piramide di progresso di cui noi siamo il vertice. La tradizione viene concepita come una delle innumerevoli realtà virtuali con cui noi interagiamo». Lambert Schneider, *Il classico nella cultura postmoderna*, in *I Greci*. Storia, cultura, Arte, Società, a cura di SALVATORE SETTIS. Vol I, *Noi e i Greci*. pp 707-741, Torino 1996. La citazione è a p. 737.

JAMES HILLMAN, *Saggio su Pan*, Adelphi, Milano 1977, p. 30. Hillman si riferisce alle critiche rivolte dalla filologia accademica del primo Novecento a certe forme di ingenuità tipiche della ricerca del XIX secolo, spesso incline a lasciarsi sedurre anche da saperi scientificamente ritenuti discutibili, come l'alchimia e la parapsicologia. In particolare egli si riferisce a certi, diciamo così, sconfinamenti di Wilhelm Heinrich Roscher, "pioniere della ricerca e infaticabile accumulatore di dati" al quale "va il merito di aver riunito in un corpus unico il materiale mitico e religioso del mondo antico, preparando il terreno per lo studio scientifico del mito e del simbolo." *Ibidem*, p. 22. Hillman non intende certo rilegittimare e riproporre il metodo di lavoro di questi filologi del XIX secolo, se la prende piuttosto con chi, criticandone le ingenuità scientifiche, non ne ha compreso l'intelligenza e la passione.

EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 6.

A. PECCEI - D. IKEDA, *Campanello d'allarme per il XXI secolo*, Bompiani Milano 1985, citato dallo stesso MORIN, *Ibidem*, p. 6.

FRANCO CAMBI-MARIA PISCITELLI, *Complessità e Narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005, pp. 16 e sgg.

Un excursus articolato e ricchissimo di riflessioni è ora offerto da LERIDA CISOTTO, *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Carocci, Roma 2005. In particolare si veda il capitolo 5 "Le trame connettive della conoscenza: discorsi e narrazioni", soprattutto i §§ 5.4-5.6 nei quali la dimensione narrativa è trattata come passaggio obbligato per la costruzione del sé.

Ibidem, p.30

Citato da François Hartog, *Il confronto con gli antichi*, in *I Greci*. Storia, cultura, Arte, Società, a cura di SALVATORE SETTIS. Vol I, *Noi e i Greci*. pp. 3-37, Torino 1996. La citazione è a p. 12 ed è tratta da *Pensées. Traité du vide*.

EUGENIO GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600*, Laterza, Roma-Bari 1976; p. 187.

Hom. Il. VI, 156 sg

Le discipline classiche come paradigma della complessità

in *Comprendere e comunicare l'antico*

Quaderni del MIUR n. 7 Verona – Roma, Maggio 2006

Atti del seminario nazionale sulla licealità classica

Verona, Liceo Ginnasio "Scipione Maffei" 12-14 Ottobre 2005

di

Stefano Quaglia

0. Premessa

Nell'attuale clima di riflessione sul nuovo assetto del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione, interrogarsi sulle caratteristiche sul subsistema liceale acquista un particolare significato. Si tratta infatti di individuare le caratteristiche generali della licealità, ovvero della specifica caratterizzazione che informa tutti i nuovi otto percorsi di studio, a partire dalla matrice stessa del concetto di licealità, ovvero il Liceo Classico. In questa operazione che in parte consiste nella stessa fondazione critica del concetto di licealità, poco ha rilievo l'affermazione contenuta nel D. Lgv. 226/2005, all'articolo

6.1 se essa non viene inquadrata in un più ampio e articolato tessuto di riflessione. Orbene: "Il percorso del liceo classico" si legge nel testo del Decreto "approfondisce la cultura liceale dal punto di vista della civiltà classica, e delle conoscenze linguistiche, storiche e filosofiche, fornendo rigore metodologico, contenuti e sensibilità all'interno di un quadro culturale di attenzione ai valori anche estetici, che offra gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria. Trasmette inoltre una solida formazione problematica e critica idonea a leggere la realtà nella sua dimensione sincronica e diacronica."

Che cosa significa infatti che il Liceo classico "fornisce rigore metodologico, contenuti e sensibilità all'interno di un quadro culturale di attenzione ai valori anche estetici, che offra gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria", forse che gli altri otto licei non sono in grado di fare altrettanto? Ma allora di che licei si tratta? Sono per così dire Licei "a efficacia limitata". Da più parti si parla anche di "Licei Vocazionali", con riferimento, in genere, alle otto tipologie dell'ottavo liceo, il Tecnologico. In tal caso si ha spesso la sensazione che l'aggettivo Vocazionale sia sinonimo di "specialistico" o "specializzato" o, meglio, di "specializzante". Ma si può parlare di specializzazione nei confronti di un liceo? E infine, ammesso e sicuramente concesso che "l'attenzione ai valori anche estetici" rappresenti la frontiera più avanzata dell'affinamento educativo e della sensibilità culturale, dovremmo pensare che il Liceo Classico proprio per quel suo guardare (il "punto di vista") alla civiltà classica, alle conoscenze linguistiche e filosofiche si configuri essenzialmente a sua volta come un percorso propedeutico alle facoltà cosiddette "umanistiche" o peggio, a quelle di area specificamente linguistico-letteraria? Probabilmente molti cultori della matematica, della fisica, del diritto e perché no, dell'Economia avrebbero a che ridire, vedendo circoscritta in tal modo la dimensione educativa del Liceo Classico.

È chiaro quindi che quella definizione del Decreto Legislativo, va interpretata, come vanno interpretate tutte le altre e che va posto ogni impegno per evitare il rischio di un pericoloso riduzionismo che comprometterebbe non solo la ampiezza di respiro della riforma, ma la natura stessa del Liceo Classico, colpito proprio dall'eccesso d'amore del legislatore, che, in sostanza e in forma, non se la sente di metterlo sullo stesso piano di tutti gli altri.

Ma tant'è, questo compito spetta a chi dovendo interpretare la legge, deve poi cercare le vie per tradurla in atto e realizzare quel sistema, le cui caratteristiche divergono in modo radicale e strutturale dalla configurazione del vecchio ordinamento. E questo noi cercheremo di fare, in modo sintetico, introducendo dapprima il concetto di licealità e sviluppando poi una riflessione su quali caratteristiche deve, a nostro giudizio, avere la *licealità classica*, per non ridurre, sul modello e con il rischio che realmente corrono i licei vocazionali, ad un istituto tecnico filologico il liceo classico.

1. Che cos'è la licealità

In occasione di un convegno promosso dall'Assessorato all'Istruzione della Regione Veneto nella primavera del 2004¹ ho avuto modo di trattare analiticamente le caratteristiche della licealità classica come modello della *licealità tout court*. In sintesi, riprendo quei concetti, data la difficoltà di reperire gli atti di quel convegno, non ancora disponibili.

Orbene: che cosa intendiamo per *licealità*? Il termine deriva dall'aggettivo "liceale" ed è un nome dunque di "qualità": definisce cioè *l'insieme di caratteristiche proprie di qualche cosa*, nel fatto specifico un percorso scolastico, *che proprio per avere quelle caratteristiche definiamo appunto "liceale"*.

¹ Venezia, 14 maggio 2004. Scuola, realtà in Movimento. Terza Giornata Regionale della scuola: Il sistema dei Licei.

Si tratta perciò di identificare i tratti di una qualità, nota più per il suo aggettivo, che per consapevole acquisizione critica. È quindi inevitabile andare ad osservare le caratteristiche di quello che negli ultimi due secoli è stato il liceo per antonomasia, per l'appunto il Liceo Classico, sul modello del quale sono nati poi il Liceo Scientifico e più recentemente il Linguistico e quello delle Scienze Sociali. Non sarà male osservare come prima che al sostantivo si aggiungesse l'aggettivo Scientifico, non era prassi connotare il sostantivo stesso con aggettivi. E questo la dice lunga sull'unicità e sulla onnicomprensività di quel percorso nel tempo in cui fu creato.

Orbene le caratteristiche fondamentali del Liceo Classico si possono ricondurre essenzialmente a questi elementi fondamentali:

- Organicità del quadro delle discipline studiate e ampiezza del tempo dedicato a ciascuna di esse,
- Rigore epistemologico dell'insegnamento
- Esigenza di un apprendimento approfondito:
 - in relazione all'articolazione critica dei contenuti
 - sul piano dell'organizzazione dei saperi,
- Ampiezza della preparazione, peraltro non necessariamente esaustiva,
- Esemplarità metodologica dei saperi appresi.

Il Liceo Classico, in estrema sintesi, licenziava studenti costitutivamente in grado di

- apprendere ad apprendere e quindi mediamente in grado di dominare autonomamente la costruzione successiva della loro formazione culturale e professionale in sede universitaria;
- collocarsi, al termine del percorso, a quella che potremmo definire la *frontiera dell'esperienza cognitiva* e del *gusto estetico*.

Il diplomato uscito dal liceo classico, non sapeva tutto, ma aveva gli **strumenti intellettuali** per conoscere tutto ed era per giunta al passo con i tempi sul piano della **sensibilità culturale soggettiva**.

Le discipline sulle quali il Liceo Classico si fondava, prevalentemente linguistico-letterarie, erano, fino a trent'anni fa pienamente rappresentative dell'*establishment scientifico*, se così possiamo dire, del tempo; i saperi attraverso i quali si configurava l'esperienza cognitiva dei ragazzi costituivano i fondamenti della scienza, intesa in senso generale senza particolari ulteriori aggettivazioni. Il concetto di scienza soggiacente a quei saperi non è difforme da quello individuato dalle *Integrazioni al § 4 del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* là dove introducendo la "analogicità del concetto di scienza" si afferma: "Le scienze umane non sono meno scientifiche di quelle esatte e naturali, come la matematica, la fisica, la chimica, la biologia ecc.; semplicemente lo sono in maniera diversa".² La contrapposizione fra le *due culture* era dunque ancora un fatto di là da venire, o comunque, al più, embrionale.

Questa diversità, in passato era di sicuro meno pronunciata di quanto lo sia divenuta oggi in seguito all'evoluzione e alla specializzazione che ha condotto ad accostare molti aggettivi, prefissi o specificazioni a fianco dei sostantivi che indicano le singole discipline. Così che oggi parlare di Biologia o di Chimica non ha senso, ma si deve distinguere fra biologia molecolare, microbiologia, idrobiologia, biologia degli ecosistemi, biochimica e così non si parla più solo di chimica organica e inorganica, ma di chimica farmaceutica, chimica industriale, chimica nucleare, chimica del suolo, radiochimica, chimica fisica etc. etc.

² *Integrazioni al § 4 del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*. Le integrazioni sono state pubblicate su "Nuova Secondaria" n. 8 del 15 aprile 2003 pp. 23-26. Il PECUP era stato pubblicato precedentemente su "Nuova Secondaria" n. 6 del 15 febbraio 2003, pp. 14-18. Ora le idee delineate in questi documenti sono confluite nell'Allegato C del D. Lgv. 226/2005, in particolare a p. 3.

L'esperienza del passato, proprio per la configurazione che l'impianto liceale aveva, ci consente di cogliere il senso della licealità e di comprendere come essa fosse *la sintesi di un'educazione fondata sulla complessità dei saperi scientifici* nel senso più ampio del termine. Possiamo quindi affermare che la licealità è venuta configurandosi, più per prassi che per consapevolezza teorica, come l'**interpretazione educativa della dimensione scientifica**. Frequentare il liceo significava pervenire alla frontiera di quei saperi che costituivano la base dell'esperienza educativa più raffinata, destinata a lasciare il segno e a distinguere l'eccellenza della formazione. Ed in sostanza è quello che ancor oggi si esige dallo studio liceale. Il problema però si è enormemente complicato. Quali saperi costruiscono la base scientifica, la cui esperienza in sede scolastica dà luogo a quegli apprendimenti che possano configurarsi, secondo quei principi più sopra definiti, in una formazione sicuramente liceale? Va da sé che non possiamo pensare di limitare questi saperi a quelli che al principio del secolo scorso costituivano l'organica struttura del Liceo Classico.

Ma ciò che in assoluto va chiarito è che qualsiasi sapere scientificamente fondato, per esplicitare la sua efficacia formativa non può essere proposto senza una costante rapporto con gli altri saperi che costituiscono la stessa costellazione curricolare. Così che la stessa specificità disciplinare, ancorché mantenuta intatta nel suo rigore, perde di significato se non viene connessa alla sua eminente e irrinunciabile funzione educativa. In altre parole la licealità non sta tanto nelle discipline in sé ma nella loro possibilità di essere orientate efficacemente, in un sistema organico, alla costruzione della personalità culturale dell'allievo. In tale contesto dobbiamo chiederci come sia possibile valorizzare l'esperienza dei saperi che definiamo "classici", affinché il liceo classico non si riduca ad un percorso orientato al passato, attento ai morti più che ai vivi e calibrato su modalità culturali obsolete, ma conservi piuttosto tutta la sua freschezza di percorso scolastico criticamente e culturalmente funzionale, in senso educativo, al mondo in cui viviamo. Non si tratta quindi di piegare le discipline del liceo classico ad una qualche funzione utilitaristica e pratica³ ma cogliere il valore dirompente e dinamico di saperi che danno vita al presente, di conoscenze senza le quali la stessa scienza contemporanea si riduce a velleitarie struttura di natura tecnica. Non si tratta di impresa da poco, in quanto questo arduo compito esige di essere svolto da persone che sappiano ad un tempo comprendere il presente e tuttavia sentano profondamente dentro di sé la potenza creativa e motivate della cultura classica.

2. Il quadro culturale e pedagogico di riferimento

Sulla base delle riflessioni che siamo venuti svolgendo possiamo affermare che la cultura caratteristica del liceo classico si caratterizzava in quanto fondata su un sistema organico di saperi:

³ Vorremmo vedere bandita una volta per tutte la banale e ormai logora affermazione secondo la quale il valore del liceo classico starebbe nella conoscenza delle etimologie o in una discutibile trasmissione delle culture che stanno alla base dell'identità europea. Dobbiamo guardare ad un livello più elevato e meno generico dei problemi ed evitare decisamente la patetica condizione dei nobili decaduti in cerca di legittimazioni che con le loro affermazioni fanno sorridere di pietà i gli interlocutori. *Ad maiora: και γὰρ αἱ φεύγει, ταχέως διώξει, /αἱ δὲ δῶρα μὴ δέκετ', ἀλλὰ δώσει./αἱ δὲ μὴ φίλει, ταχέως φίλησει/κωδὶκ ἐθέλοισα.* Per arrivare a questo più che l'aiuto di Afrodite è necessaria oggi la determinata e concreta sapienza di Atena.

non finalizzati al fare, inteso come *ποιεῖν* fondato sulla *τέχνη*, ma orientati all'agire, inteso come *πράττειν* fondato sull'ἦθος. Non quindi un sistema di conoscenze attente all'oggetto e caratterizzate da una particolare cura di procedimenti strutturati meccanicamente, ma un articolato e raffinato insieme di esperienze cognitive orientate al soggetto e configurate come processi, e problema, peraltro sempre ancorati al dato e mai lasciati alla deriva di un soggettivismo arbitrario e puramente speculativo. Se quindi di *theoria* si tratta, si tratta pur sempre di una *theoria* che scaturisce dalla riflessione sull'esperienza.

La licealità, dunque si configura come sintesi di un'educazione fondata sulla complessità dei saperi scientifici nel senso più ampio del termine. Dobbiamo ora chiederci se il Liceo Classico sia in grado ancora di configurarsi come paradigma della complessità e soprattutto se esso possa ancora sostenere la sfida della complessità contemporanea. Diciamo subito, a scanso di equivoci, che la nostra risposta non solo è positiva, ma che a nostro giudizio, la perdita della prospettiva classica si configurerebbe come un autentico disastro ecologico nell'equilibrio della cultura italiana ed europea. Tuttavia siamo convinti che vada profondamente trasformato il nostro modo di porci di fronte all'antico in generale e all'antichità classica in particolare.

Innanzitutto ritengo che sia fondamentale cambiare il nostro sguardo verso l'antico e fare nostra la prospettiva delineata da LAMBERT SCHNEIDER⁴. Non nel senso di assumerla come nostra forma di lettura del passato, ma di misurarci con essa, in quanto modalità dell'essere dei nostri allievi, che quest'aria respirano al di là della nostra cultura, formatasi e stabilizzatasi, ricordiamolo, nel secolo scorso. In questo emerge con grande chiarezza come il mondo classico si sia allontanato dal nostro sguardo e come il nostro lavoro di educatori si trovi di fronte ad una sfida di carattere epocale.

I riferimenti teorici di questo compito sono rintracciabili in due atteggiamenti metodologici, che scaturiscono da due discipline parallele e contigue, ancorché ben distinte dalla *scienza dell'antico*, si tratta della *Psicologia del profondo* e della *Pedagogia*. L'una starà sullo sfondo, a delineare il panorama entro cui si colloca a sua volta l'altra, che assumerà funzione di criterio d'ordine e impulso d'azione. Citerò, a mo' di confine due passi emblematici in tal senso e funzionali a questa nostra riflessione. Il primo è tratto da un saggio (il *Saggio su Pan*) di JAMES HILLMAN, omai esso stesso mitico per quanti si accostano alla mitologia classica con l'anima ricolma di attese, senza le cerebrali freddezze della filologia: "Il valore della filologia non va perciò giudicato soltanto per il contributo che dà all'intelletto ma anche per il contributo che dà all'immaginazione. (...) Idealmente i due tipi di contributi dovrebbero sommarsi l'uno all'altro, ma spesso i moderni filologi classici vedono le esorbitanti fantasie dei loro predecessori come insufficienze intellettuali. E non vedono che il contrario sta accadendo in loro stessi: la povertà della fantasia, le ingenuità psicologiche, la grande aridità emotiva che accompagna le loro imprese intellettuali rivelano insufficienze immaginazionali non meno gravi."⁵ Potremo quindi affermare, sulla scorta di Hillman, che la scuola

⁴ «Il nostro sguardo sul passato è realmente molto cambiato. Quello che una volta suscitava sbigottimento o stupore oggi affascina. (...) La gente trova bello proprio ciò che per ogni studioso di architettura classica dev'essere una visione tremenda. (...) Il passato non appare più come qualcosa che incombe su di noi come un retaggio gigantesco e neppure come la base di una piramide di progresso di cui noi siamo il vertice. La tradizione viene concepita come una delle innumerevoli realtà virtuali con cui noi interagiamo». Lambert Schneider, *Il classico nella cultura postmoderna*, in *I Greci*. Storia, cultura, Arte, Società, a cura di SALVATORE SETTIS. Vol I, *Noi e i Greci*. pp 707-741, Torino 1996. La citazione è a p. 737.

⁵ JAMES HILLMAN, *Saggio su Pan*, Adelphi, Milano 1977, p. 30. Hillman si riferisce alle critiche rivolte dalla filologia accademica del primo Novecento a certe forme di ingenuità tipiche della ricerca del XIX secolo, spesso incline a lasciarsi sedurre anche da saperi scientificamente ritenuti discutibili, come l'alchimia e la parapsicologia. In particolare egli si riferisce a certi, diciamo così, sconfinamenti di Wilhelm Heinrich Roscher, "pioniere della ricerca e infaticabile accumulatore di dati" al quale "va il merito di aver riunito in un

è il luogo del "fare anima", il luogo dove il sapere diviene parte integrante, costitutiva del proprio modo di essere, al punto che le "sensibilità automatiche" reattive alle sollecitazioni dell'ambiente sono da questo "fare anima" generate e configurate.

Guardare al passato in un'ottica nuova significa dunque liberarsi dal peso della filologia e uscire dall'angoscia dell'adempimento scientifico, non dal rigore del metodo e dal nitore delle definizioni. Il mondo d'oggi ha una fame incredibile di autenticità e di chiarezza concettuale. Ma ha anche paura della complessità che è costitutivamente essenziale alla ricchezza di una personalità non appiattita sui dati, ma protesa alla loro elaborazione e interpretazione. Ogni giorno i mezzi di comunicazione ci sommergono di messaggi disordinati, interessati, legati a particolari obiettivi, economici, politici, di parte. In un contesto nel quale orientarsi semanticamente costituisce un'impresa, il riferimento a un sapere ermeneuticamente efficace, criticamente costruttivo, capace di smascherare la mistificazione e la falsità diventa una questione di sopravvivenza culturale. La scuola, solo la scuola può intervenire in questo. Solo la scuola non può rinunciare al suo mandato, che è quello di costruire la persona, nella sua libertà e nella sua autonomia. "Fare anima" significa dunque costruire l'interiorità libera dalle seduzioni del banale, del corrivo e del rimasticato. L'accesso alle fonti primarie del sapere è l'irrinunciabile presupposto di questo "fare anima".

E qui cade la seconda citazione, il nostro secondo paletto di riferimento. Mi riferisco all'esigenza di non sfuggire alla realtà contemporanea, colta nella ossessiva diffrazione delle sue forme. Il riferimento ad Edgar Morin è quindi inevitabile: "Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità."⁶ Questo perché la specializzazione esasperata delle scienze e la frammentazione degli obiettivi di ricerca hanno portato a smarrire il senso e il valore della ricerca stessa, a non saper cogliere il quadro generale all'interno del quale la frantumazione dei saperi deve essere ricondotta a unità perché quei saperi siano non solo significativi, ma anche scientificamente legittimati. E qui il rischio si fa ancora più grave, perché l'unità, non è l'unicità. Se quella è il frutto di uno sforzo di sintesi e si definisce come una conquista faticosa e fermamente voluta da chi non si rassegna alla dispersione dei significati, questa è in realtà il segno della rinuncia e l'insidia maggiore di una soluzione frettolosamente desiderata. Il rischio della semplificazione, spacciata come unità e sintesi, talora come corretta alternativa ad una scienza facilmente delegittimata per il suo divagare specifico, è sempre altissimo. «L'approccio riduzionista, che consiste nel far riferimento a una sola serie di fattori per definire la totalità dei problemi posti dalla crisi multiforme che attualmente stiamo attraversando, più che una soluzione è il problema stesso»⁷

Ma alla complessità, come criterio d'ordine, va accostato un altro fattore strutturante, quello della *organizzazione narrativa*. Complessità e Narratività sono dunque due fondamentali "dispositivi", secondo la definizione di Franco Cambi, per una interpretazione della realtà e un'adeguata progettazione educativa: "Oggi siamo in una condizione frantumata e disseminativa dei saperi, che hanno perduto Unità e Senso." In tale contesto "il *narrativo* e la *complessità* emergono come fattori chiave di una riflessione sui saperi. La narratività ritorna come loro contestualizzazione, la complessità

corpus unico il materiale mitico e religioso del mondo antico, preparando il terreno per lo studio scientifico del mito e del simbolo." *Ibidem*, p. 22. Hillman non intende certo rilegittimare e riproporre il metodo di lavoro di questi filologi del XIX secolo, se la prende piuttosto con chi, criticandone le ingenuità scientifiche, non ne ha compreso l'intelligenza e la passione.

⁶ EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 6.

⁷ A. PECCEI - D. IKEDA, *Campanello d'allarme per il XXI secolo*, Bompiani Milano 1985, citato dallo stesso MORIN, *Ibidem*, p. 6.

si afferma come loro statuto epistemologico attuale.”⁸. Il riferimento alla “complessità” e alla capacità di “raccontare” l’esperienza culturale divengono quindi un passaggio obbligato e irrinunciabile. Sul valore strutturante della narrazione, intesa come comunicazione di conoscenze si era già espresso Bruner e, con diversa prospettiva Bachtin. Non si tratta quindi di scoperte recenti, ma rinnovato è il vigore con il quale la ricerca pedagogica più recente attribuisce valore alla dimensione del racconto e della comunicazione dialogica nella costruzione di una comunità di apprendimento.⁹

3. La Licealità Classica nel nostro tempo

Alla luce di queste premesse tenteremo ora, peraltro senza nessuna pretesa di esaustività e con la sintesi necessaria in questa sede, di tracciare le linee di un modo nuovo di intendere la licealità classica.

Innanzitutto non sarà sfuggito come la dimensione della narratività costituisca un aggancio essenziale per l’avvio del nostro discorso. La narrazione, l’esposizione analitica e dettagliata di fatti, esperienze e vissuti, è uno degli elementi fondamentali della civiltà classica, dal poema epico, alla sintesi storica, dal trattato politico al dialogo filosofico, dal romanzo alla biografia, la letteratura antica ha nella dimensione narrativa uno dei suoi cardini.

Ma sarebbe un errore pensare che le riflessioni sopra esposte possano essere interpretate come una semplicistica applicazione di contenuti e forme alla lettura del mondo antico. Il “dispositivo” della narratività va inteso come dimensione strutturante del sapere e della sua comunicazione, come organizzazione, comunicazione e ripensamento, non come campo d’azione. Ed è nella sintesi dei due dispositivi che si compie appieno l’innovazione metodologica: “narrare la complessità” è la sfida che ci attende, sostenendo l’impegno mediante quella passione, alla quale non è disposto a rinunciare Hillman, e dunque “narrare la complessità, generando passione”. Questa è la cifra metodologica della nuova licealità classica.

E dunque il “fare anima” a cui è chiamato il liceo classico contemporaneo ha nella paradigmaticità dei suoi saperi e delle sue esperienze il presupposto sostanziale all’interno del quale i dispositivi del narrare e del sostenere la complessità acquistano significato. In tale prospettiva possiamo individuare alcuni elementi sostanziali sui quali fondare l’azione didattica ed educativa.

Innanzitutto la memoria. Lo sguardo verso l’antico si configura: come principio di riconoscibilità del presente e come possibilità di raccontarsi senza irrealtà. L’esperienza dell’antico in tale prospettiva acquista il valore di una significatività conclusa e quindi esemplarmente definita nelle sue variabili e nelle sue trasformazioni. Il cuore di questo processo di progressiva appropriazione interiore del mondo classico sta nella capacità dei contemporanei di lasciarsi prendere da ciò che conferisce senso al presente. Hillman efficacemente osserva “Non possiamo toccare il mito senza che esso ci tocchi a sua volta.”¹⁰. Per estensione analogica potremmo dire: non possiamo toccare l’antichità classica senza che essa ci tocchi a sua volta. “Coloro che noi chiamiamo antichi erano in realtà giovani in tutto e costituivano propriamente l’infanzia dell’umanità; e poiché noi abbiamo aggiunto alle loro conoscenze l’esperienza dei secoli seguenti, è in noi che si trova quell’antichità che noi veneriamo in altri” osservava Pa-

⁸ FRANCO CAMBI-MARIA PISCITELLI, *Complessità e Narrazione. Paradigmi di trasversalità nell’insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005, pp. 16 e sgg.

⁹ Un excursus articolato e ricchissimo di riflessioni è ora offerto da LERIDA CISOTTO, *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Carocci, Roma 2005. In particolare si veda il capitolo 5 “Le trame connettive della conoscenza: discorsi e narrazioni”, soprattutto i §§ 5.4-5.6 nei quali la dimensione narrativa è trattata come passaggio obbligato per la costruzione del sé.

¹⁰ *Ibidem*, p.30

scal¹¹. La distanza cronologica, lungi dall'essere un fattore di offuscamento e distorsione, consente invece di osservare l'esperienza antica in tutta la sua evoluzione e nel suo esplicarsi. Di per sé la "narrazione" dell'antico è un esercizio complesso e non deve, non può ridursi ad un'*askesis* puramente formale ed epidittica. Non si tratta infatti di una pratica esercitata su semplici fattori affidati allo sfarfallio combinatorio di ipotesi sganciate dall'esperienza, ma è la ricostruzione di un immaginario, di un sistema di valori, di un mondo di significati intimamente connesso, nel profondo, con la contemporaneità. Il problema è quello della calibratura dello sguardo e della adeguatezza degli strumenti interpretativi.

Il fatto che le lingue classiche non siano parlate non significa che siano morte. Morta è l'anima di chi non sa percepirne il suono e il significato e non sa coglierne la permanenza nelle strutture profonde della storia e nella cultura che intercorrono fra gli antichi e noi. Complesso di per sé è l'approccio linguistico, complessa è la selezione dei fatti, complessa è la loro interpretazione. E questa complessità non si comprende se non la si narra prima di tutto a sé stessi. Tutta l'esperienza di comprensione dell'antico è un esercizio di adattamento al lontano e al "non immediato" e quindi è sempre un esercizio di interpretazione, di mediazione, di traduzione. Il Docente in tale contesto è il punto nevralgico, la chiave di volta insostituibile fra il passato e il presente e la sua capacità di comprendere e raccontare è la garanzia di questa trasformazione della complessità in esperienza intellettuale significativa per i suoi allievi. Guai al docente che non comprende ciò di cui parla, guai al docente che non sa le lingue che insegna, guai al docente che non sa insegnare e far comprendere le lingue che conosce. Significa che non le conosce, perché non si può insegnare una lingua, anche una lingua antica e non parlata, e non si è in grado di creare comunicazione e coinvolgimento.

Il rapporto con il classico, dunque, va vissuto pedagogicamente e didatticamente come prospettiva di continuità semantica, più che come prossimità valoriale. Gli antichi erano profondamente diversi da noi e insensato e assurdo sarebbe farne dei modelli. Il paradigma non è un modello come l'*exemplar* non è l'*exemplum*. La potenza del paradigma sta nella completezza della sua struttura, non nella eccellenza del suo valore. E quindi è un'onda di vita quella ci viene dall'antico, che va accolta e riorganizzata. Risintonizzare la formazione classica con la contemporaneità è l'obiettivo educativo centrale del nuovo liceo classico, testimoniare con l'incidenza della presenza culturale l'ineludibile riferimento alla dimensione del passato per poter affermare anche la necessità di interrompere la continuità. Persino nella consapevolezza di un rifiuto necessario della cultura classica c'è più classicità (la ribellione è un tratto caratteristico dell'eroe tragico) che nell'indifferenza.

Come parleremo ai Cinesi, ai Maghrebini, ai Filippini, agli Indiani, ai Senegalesi del mondo antico occidentale, della Grecia e di Roma, se non sarà possibile raccontare anche a loro l'antico. Europa capta saprà prendere il suo feroce, pacifico invasore? O resterà una memoria d'élite? Le sfide si vincono raccogliendole, non fingendo che non esista lo sfidante. La disconferma è la peggiore delle forme di risposta, perché comunica all'interlocutore la volontà di ignorarlo di colui al quale si rivolge. La sfida è quindi di continuare comunque a insegnare greco e latino. Anche nell'età della globalizzazione. Ancora e soprattutto nell'età della globalizzazione. Non si può dialogare con le culture lontane nel tempo se non si impara a dialogare con gli uomini lontani nello spazio sul piano culturale, ancorché prossimi su quello geografico. Pensare le forme per invadere l'immaginario collettivo dei nuovi europei. Questa è la sfida che ci attende, e sarà una dura sfida, ma necessaria. Orse per questa via troveremo le forme per un nuovo distil-

¹¹ Citato da François Hartog, *Il confronto con gli antichi*, in *I Greci*. Storia, cultura, Arte, Società, a cura di SALVATORE SETTIS. Vol I, *Noi e i Greci*. pp. 3-37, Torino 1996. La citazione è a p. 12 ed è tratta da *Pensées. Traité du vide*.

lato di umanità. Aveva ragione Terenzio con quel suo "homo sum"? Aveva ragione Epicuro con quella sua idea di un piacere rasserenante, di contro ai travagli di un piacere che non dà pace? Hanno vinto i cristiani, e la cultura classica è rimasta, hanno vinto i barbari, e la cultura classica non è morta, ma saranno necessari ancora i fondachi e i monasteri, o dovremo pensare ad altre modalità di diffusione e di valorizzazione dell'antico? Non sono forse le scuole i nuovi scriptoria? Il Liceo Classico del futuro, non potrà porsi come un deposito di un sapere immutabile. Risintonizzare il presente con l'antico significa parlare ai moderni dell'antico, per renderli più uomini e più consapevoli di sé.

Quattro possono essere i campi sui quali sostenere questa sfida di "narrare la complessità" del classico:

- Le lingue
- Le strutture politiche e sociali
- Le forme e le dialettiche del pensiero
- Le caratteristiche culturali (materiali e spirituali)

Ciascuno di questi ambiti corrisponde a un ben preciso settore di studi: Grammatica e Linguistica, Storia, Filosofia, Antropologia. Non possiamo ridurre l'approccio all'antico ad uno solo di questi ambiti. Dovremo essere in grado di organizzare il curricolo nella consapevolezza che lo sbilanciamento nell'equilibrio fra queste aree comporta il rischio di quel riduzionismo di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti. Non è questa la sede per entrare nello specifico della organizzazione didattica, cosa che peraltro mi riprometto di fare anche con maggior respiro. Ma non posso esimermi dal rilevare come in troppi licei classici di vecchio ordinamento le lingue si studiano solo al biennio. Trascurare le lingue classiche significa non comprendere la cultura classica. Per contro dobbiamo guardarci dalla maniacale ossessione grammaticalistica, che ha in molti casi distrutto la passione allontanando gli studenti dalla bellezza della cultura classica. Quell'equilibrio di cui tanto si parla ogni volta che si toccano i temi dell'antico ci dovrà essere di riferimento e guida anche nella corretta calibratura dei carichi di lavoro e nella definizione degli obiettivi specifici di apprendimento coerenti con la realtà degli studenti che abbiamo di fronte.

La nova liceità classica si dovrà configurare come Ricaduta educativa come sistema soggetto a una molteplicità di focalizzazioni. L'analisi dei dettagli, va ricordato sempre, è possibile ed ha senso se non si smarrisce lo sguardo d'insieme. In questo equilibrio fra il dettaglio disciplinare e l'efficacia educativa dell'esperienza cognitiva del classico sta uno dei fattori di maggiore potenzialità propulsiva e culturale della formazione classica. Soprattutto nel confronto con le altre discipline, in particolare con le scienze. La Licealità classica si può quindi proporre come matrice della urgenza di significato posta dalle scienze e dalle tecnologie contemporanee. È infatti nella ricaduta etica delle scelte laicamente condotte sulla base di un pensiero libero, ma fondato sul rispetto dell'uomo e della sua integralità, che può esplicarsi la vitalità del confronto con l'esperienza antica. Certo gli antichi non conoscevano l'elettronica. Ma nel primo stasimo dell'*Antigone* Sofocle dimostra di non aver bisogno di conoscere l'energia nucleare per porre le basi del rapporto fra etica e scienza, fra tradizione e innovazione, fra dominio dei valori e dominio delle conoscenze.

In tale prospettiva la *Forma mentis* che consegue alla licealità classica non è un modello di correttezza ed esclusività interpretativa, un ideale di perfezione educativa caratterizzato da una insuperabile completezza, ma un paradigma aperto di inesauribile capacità ermeneutica e principio di auto-modificabilità, in quanto l'esplicarsi delle potenzialità educative della licealità classica conduce alla piena consapevolezza dell'inadeguatezza e insufficienza di ogni soggetto fronte alla complessità del reale. È dalla formazione classica che deriva la interiore, ineludibile esigenza di comprendere prima di esprimersi e di accampare pretese di primogenitura sulla verità. E questo prin-

cipio è il cardine della libertà culturale e spirituale. La cultura classica è cultura dell'uomo in quanto scaturisce da un'esperienza storica nella quale l'orizzonte metafisico e religioso si è trovato ad un certo punto privo di qualsiasi riferimento sacro. Da quella crisi del sacro, dalla quale sarebbero scaturiti i secoli del cristianesimo, sono nati quegli *studia humanitatis*, sui quali si fondò a distanza di secoli la prima essenziale risintonizzazione della contemporaneità con l'antico. Ritrovare l'uomo nella essenzialità delle sue esperienze storiche. Questo oggi è il cuore della licealità classica.

Ciò significa peraltro anche una inconcussa capacità di irrisione beffarda e disincantata all'ingenua fiducia in/di una tecnologia senza anima. Ridere delle sicurezze illusorie di un presente scioccamente convinto di poter risolvere per via economica, medica o farmacologica i problemi che sconvolgono il cuore dell'uomo, è un'altra delle mete educative irrinunciabili della licealità classica contemporanea. Quella catarsi del riso tanto temuta dall'arcigna fierezza di educatori convinti che solo il pianto rigeneri l'anima umana, è invece la nuova frontiera dell'educazione classica. Ridere di sé e delle proprie inquietudini, ridere dei maestri del nulla, ridere delle pretese prepotenti di chi pensa di poter essere il solo a ridere e deridere. Questa è la forza degli autori classici. Qui sta la potenza educativa di Luciano, di Menandro, di Terenzio, di Plauto e dello stesso Omero. La catarsi del riso e la catarsi del pianto, potremo trovarle ancora al di fuori delle sorgenti classiche? In questa incompleta completezza, in questa complessa semplicità delle forme e delle manifestazioni della cultura, che è sempre essenzialmente gioco di lingua e di significati, sta la rivoluzionaria forza educativa del classico.

Questa ideale paradigmaticità ha poi nel rapporto dialettico fra imperfezione/perfezione uno dei momenti centrali. Le lingue, il greco e il latino, sono esse stesse paradigma di complessità. In esse è possibile esercitare gli allievi a rare forme di piacere intellettuale. Il sistema verbale greco, il gioco delle relazioni temporali della sintassi latina, i meccanismi di generazione lessicale, tanto per fare esempi macroscopici, sono un autentico Glassperlenspiel. Di per sé le lingue potrebbero, possono, svolgere sostanziale funzione educativa. Va da sé che il rischio, sopra accennato, di riduzionismo grammaticalistico o di oscure pratiche linguistiche comprensibili solo ai docenti sono sempre dietro l'angolo. E con questo accenno solo di sfuggita al dramma della formazione in ingresso dei docenti di lettere in generale e di lettere classiche in particolare. Ma anche di questo argomento la sede non può essere la presente. Basti solo, a gettare le basi di un discorso sul quale dovremo assolutamente tornare in futuro, la seguente osservazione di Eugenio Garin: «Questo studio, che non doveva far capo a una imitazione scimmiesca, ma a risvegliare in se stessi la propria originale personalità, scivolava facilmente in mera erudizione e in pedanteria; invece che a una vita più alta e più piena, non pochi, per la via dei classici, si avviarono a un distacco e a un impoverimento. Al libro della natura, come lamenterà Campanella, si tendeva a sostituire ancora una volta la pagina morta di uno scrittore antico.»¹² La licealità classica del Ventunesimo secolo dovrà evitare come la peste i rischi dell'accademismo classicistico ahimè sempre incombenti e latenti nella prassi scolastica. L'obiettivo educativo più ampio, non potrà essere più quello dell'uomo erudito di un sapere libresco e fine a se stesso. I paradigmi di riferimento ci vengono, neanche farlo apposta, ancora una volta dal più antico (e più contemporaneo) degli autori classici, Omero. Il futuro che ci attende, più che al modello di Achille dovrà riferirsi con ogni probabilità ad altri personaggi. L'età che si va aprendo, per la sua complessità, sarà quella di Bellerofonte, τῷ δε θεοῖ κάλλος τε καὶ ἦνορέην ἐρατεινὴν ὄπασαν e quella di Odisseo, πολυμήχανος, πολύτλας, πολύτροπος, πολύμητις.¹³

¹² EUGENIO GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600, Laterza*, Roma-Bari 1976; p. 187.

¹³ Hom. Il. VI, 156 sg

In sostanza la complessità del presente, credo di averne dato in qualche misura una dimostrazione, "ha un cuore antico".

Stefano Quaglia