

Se Atene piange, Sparta non ride

Il valore educativo della cultura classica

Publicato su "Note Mazziane" n. 1 (Gennaio - Marzo 2007) Anno XLII pp. 24-33

1. Ouverture: Fortissimo, crescendo.

In un recente saggio sul valore dell'eredità classica e sul suo futuro, Salvatore Settis¹, Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa, osserva: "La radicale marginalizzazione degli studi "classici" nella cultura generale e nei sistemi scolastici è un processo di profondo mutamento culturale che non possiamo in nessun modo ignorare, e che al contrario spesso ignorano (o non vogliono vedere) proprio gli studiosi di discipline classicistiche, incessantemente dediti a esplorare la cultura greca e romana, quasi fosse assodato che esse siano ancora, e saranno sempre, al centro del nostro interesse".

Il richiamo di Settis costituisce un punto di riferimento fondamentale nella riflessione che ci accingiamo a svolgere. Proprio i classicisti sembrano i responsabili maggiori di un venir meno dell'attenzione alla classicità e soprattutto di un progressivo attenuarsi della percezione della sua efficacia educativa, potremmo dire del suo "vigore pedagogico", nell'ambiente degli addetti ai lavori, soprattutto quelli che consigliano i ministri nella configurazione delle riforme.

Al di là dei proclami sempre generosi di stima e di attenzione verso la classicità, non si può non rilevare come la storia antica greca e romana si studi sempre meno e come spesso essa, non di rado per responsabilità degli stessi docenti di area classica nei ginnasi, resti incastrata, asfitticamente costretta fra la storia dell'omizzazione, gli sviluppi mediterranei delle prime civiltà del bronzo e l'incombente Medioevo. Le "radici greche e romane" sono ormai come le erbe amare consumate dal popolo ebreo la notte dell'Esodo: mangiate in fretta e con un certo disgusto, i calzari ai piedi, il bastone in mano e il cuore ad un futuro che, per quanto incerto, affascina di più di un passato di cui non si sa che fare.

Eppure i proclami continuano. Persino nei documenti ufficiali, proprio là dove la definizione dei reali valori in campo dovrebbe essere il presupposto ineludibile di ogni affermazione, ossia nella norma di legge. Ma evidentemente la paura che si ufficializzi un dato di fatto ormai sotto gli occhi di tutti, ovvero la lontananza della cultura classica dalla sensibilità contemporanea, porta i solitari sostenitori del classico a inserire affermazioni che sono in contrasto con l'impianto generale della normativa e con l'ispirazione della riforma stessa. E così nella configurazione dell'ennesimo intervento riformatore, rimasto una "pura possibilità nel passato" (e inevitabilmente ridotti perciò ad una "irrealtà del presente") il liceo classico viene definito come un percorso che "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 diacro-

¹ SALVATORE SETTIS *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino 2004. La citazione è a p. 16.

nica.”² Davvero originale affermazione, questa, che attribuisce al liceo classico caratteristiche che quella stessa legge, di cui quel testo rappresentava lo sgorgo decretativo fondamentale per il secondo grado, riconosceva a tutti gli otto nuovi licei, connotati da aggettivi diversi e orientati a saperi anche molto lontani dal “classico”. Evidentemente nemmeno l’estensore del decreto attuativo della legge 53/2003 credeva che altri licei potessero svolgere la funzione che storicamente era propria del liceo classico. Di qui un’iliade di polemiche che nell’autunno 2005 investì quelle affermazioni che sembravano ridare al classico un primato che molti ritenevano illegittimo, in quella generale opera di democratizzazione dei percorsi liceali. Guarda un po’ – vien da dire parafrasando Manzoni – dove va a cacciarsi talvolta la democrazia.

Sta di fatto comunque che, sotto l’assedio della pedagogia ministeriale, lo sforzo di “cercare ragioni” ad un valore che in passato si imponeva come un dato di fatto analogo all’aria, è ormai diventato quasi un’ossessione. L’impegno nella ricerca di fondare criticamente i valori educativi e culturali del “classico” da parte di docenti universitari, uomini di scuola, di scienza e di cultura che sentono “istintivamente” il valore della formazione classica, ma vedono intorno a sé tanto negata nei fatti, quanto sbandierata a parole, la valenza paradigmatica del classico, si è fatto negli ultimi anni sempre più forte. E, come c’era da aspettarsi, questo stato di tensione ha anche portato a risultati critici interessanti. Disponiamo ora infatti di approfondite riflessioni e di magnifiche ricerche sul valore del classico, soprattutto sulle sue potenzialità educative e sulla completezza della formazione classica, particolarmente per coloro che intraprenderanno studi scientifici³. Eppure i dati di fatto vedono il moltiplicarsi degli studenti dei Licei Scientifici, dei Licei Linguistici e Pedagogici, mentre i Licei Classici, con oscillazioni continue fra calo e ripresa, sono comunque stabilmente in rapporto di 1 a 4 o 5 rispetto agli altri indirizzi. La modernità sembra vincere senza esitazioni sulla formazione classica. Anzi, quanto più si fa forte e consapevole la preoccupazione di non perdere un patrimonio di saperi insostituibile, tanto più sembra affermarsi nelle famiglie la convinzione della non spendibilità, della faticosità, e quindi della inutilità, degli studi classici rispetto alla vitalità degli studi sulle tecnologie contemporanee.

Tuttavia se Atene piange, Sparta non ride. Non è poi così vero che l’imporsi della scelta verso i Licei Scientifici comporti automaticamente l’opzione verso facoltà scientifiche. Anzi, i dati diffusi dal Ministero dell’università evidenziano con inquietante chiarezza come anche gli studi scientifici languiscano in modo preoccupante in Italia e in Europa. Le cifre diffuse mediante il *Progetto Nazionale Lauree Scientifiche*⁴ non lasciano dubbi. In crisi non sono solo le discipline classiche, ma anche e soprattutto quelle scientifiche. In particolare: “Analizzando il fenomeno in modo più disaggregato, è possibile evidenziare che in Italia negli ultimi anni la Chimica, la Fisica e la Matematica sono le discipline meno scelte dai

² Così, in relazione al Liceo Classico, recitava il testo del D. Lgv. 226/2005, attuativo della legge 53/2003, nota come “Riforma Moratti” (Art. 5.1).

³ Insuperabile per ricchezza, vastità e profondità di contributi è il volume che raccoglie gli Atti del convegno internazionale sulla dimensione classica tenutosi dal 21 al 23 ottobre 2003 a Torino e Ivrea: *Essere e Divenire del Classico*, a cura di UGO CARDINALE, UTET, Torino 2006. Più mirato sulla definizione del concetto di licealità classica, ma non meno vivace, è anche il volumetto *Comprendere e comunicare l’antico*, che raccoglie gli Atti del Seminario nazionale sulla licealità classica, tenutosi a Verona dal 12 al 14 ottobre 2005, presso il Liceo Classico “S. Maffei”: n. 7 dei Quaderni del Ministero della PI (allora MIUR).

⁴ “In Italia la frazione degli studenti universitari iscritti a corsi di laurea ad orientamento scientifico era di circa il 50% nell’A.A. ‘51/’52 e di solo il 30% nell’A.A. 00/01. Questo a dispetto del fatto che i laureati in discipline scientifiche risultano essere tra i più richiesti dal nostro mercato del lavoro, coerentemente con le principali tendenze dei mercati internazionali. Fonti statistiche nazionali e internazionali confermano questa tesi”. Progetto Nazionale Lauree Scientifiche, MIUR 2004, p. 3

giovani che si avvicinano agli studi universitari (...). In particolare, gli studenti di Chimica passano da 2.274 (nel 1989) a 1.293 (nel 2000) con una flessione del 43,1%, quelli di Fisica da 3.216 (nel 1989) a 1.428 (nel 2000) con una flessione del 55,6%, e quelli di Matematica da 4.396 (nel 1989) a 1.611 (nel 2000) con una flessione del 63,3%.”

Forse la questione allora non è più relativa alla distanza culturale e al mutamento della sensibilità. Il problema riguarda il fallimento della scuola nella cura delle eccellenze e nella ricerca di una preparazione di alto livello. Il liceo classico non è un percorso letterario, ma un percorso di natura scientifica. Il fatto che non venga scelto, a vantaggio degli altri licei, forse non dipende, se guardiamo gli sviluppi universitari delle scelte compiute nelle superiori, dal venir meno di una sufficiente coscienza della “permanenza del classico” o da un mutato orizzonte di gusti e di aspirazioni. Il problema invece ha le sue radici sia in un generalizzato venir meno della cultura dell’impegno e della ricerca, sia nella mancanza strutturale dell’attenzione alla complessità.

Forse stiamo raccogliendo i frutti di una dissennata pedagogia della cultura vissuta come gioco. Di un impegno scolastico concepito come divertimento. Di un concetto della costruzione del sé presentato come un allegro percorso di vita associativa. La pedagogia della scuola di massa, invece di promuovere la cultura dell’impegno e della responsabilità ha sostenuto la funzionalistica tesi di un sapere finalizzato al fare, al produrre e all’organizzare, soprattutto utile alla scalata sociale e gestibile come chiave di accesso agli ambienti della economia dominante. Il risultato è che non solo non sappiamo l’inglese, ma che i nostri migliori studenti devono sostenere corsi integrativi sfibranti per compensare le carenze curriculari di percorsi che non sono stati ammodernati e non integrano adeguatamente ed organicamente sapere scientifico e sapere letterario in una visione educativa unitaria, ricca e complessa.

La crisi del classico probabilmente non è che l’epifenomeno di un disagio ben più profondo. Non siamo cioè di fronte a una perdita di identità, e neppure al venir meno di una matura consapevolezza della tradizione, ma ad una nitida manifestazione di provincialismo culturale, all’emergere di una sostanziale incapacità di comprendere che le sfide della globalizzazione non si vincono con gli espedienti, ma con la solida cultura di personalità abituate a confrontarsi con i problemi complessi posti dalla semplice e preziosa rudezza dei dati oggettivi.

La formazione classica è quindi essenzialmente questo, cultura della complessità vissuta come occasione e risorsa, non come fastidio e peso. Ed è appunto questo che cercheremo di mettere in luce, pur nei limiti di uno spazio inevitabilmente contenuto, qual è quello di questa riflessione. In ogni caso credo che sia giunto il momento di cessare dallo sforzo di cercare continuamente giustificazioni al valore della formazione classica. I dati di fatto ci dimostrano che senza formazione classica non abbiamo nemmeno risultati sul piano della preparazione scientifica. Si tratta invece di capire come rendere gli studi classici significativi ed efficaci nella dimensione della modernità. Senza retorica, senza trionfalismi, senza strumentalizzazioni.

Non ripeteremo la filastrocca che la cultura classica è alla base dell’identità europea. L’affermazione valeva in un contesto di diffusa ottusità culturale, ossia dal Sessantotto alla fine degli anni Novanta. Oggi nell’era della globalizzazione la cultura classica è per evidenza di cose il valore aggiunto che rende fattore “culturalmente creativo” anche la tecnologia⁵. Le radici del classico sono un dato di fatto. Continuare a pretendere di dimostrarne il valore ha un che di patetico. La convinzione, purtroppo ancora diffusa fra certi

⁵ Esempio in tal senso, anche se finalizzata ad un discorso di natura prettamente filosofica, la riflessione di MASSIMO DONÀ *Il fare perfetto*, in MASSIMO CACCIARI- MASSIMO DONÀ, *Arte...cit.*; soprattutto la conclusione.

pedagogisti e non ancora dissipata fra coloro che si sono avvicinati all'impegno di progettare nuovi curricula, che classicità e modernità siano fra loro alternative, si è dimostrata totalmente priva di sostanza. Il classico non va salvato come fondamento di una cultura superiore o temuto, e quindi confinato nella sfera delle competenze specialistiche, in quanto nemico di una modernità vitale e culturalmente significativa. Il classico è un valore in sé, sta a noi viverlo in modo significativo. Esso costituisce il fondamento di una coscienza culturale che, se da quel valore prescinde, diviene povera e marginale, in quanto priva di significato proprio sul piano della modernità. La cultura scientifica autenticamente configurata come sapere completo non può ignorare il classico che è intrinsecamente il fondamento pedagogico della complessità. La stessa percezione della modernità risulterebbe pregiudicata da una visione che si appiattisse sul presente, non tanto sul piano dei contenuti, ma soprattutto su quello dei metodi e dei significati. Da qui deriva, io credo, la necessità di un nuovo modo di valorizzare pedagogicamente la dimensione culturale che comunemente chiamiamo "cultura classica".

2. Adagio, quasi lento (meditativo)

Se dunque "Oggi non è più in discussione il ruolo formativo dello studio dell'antichità greco-romana, ma è controverso il metodo con cui insegnarla e il 'peso relativo' di essa nel quadro delle discipline da inserire nel curriculum educativo del cittadino europeo di domani"⁶ il problema non è più quello della legittimità educativa del classico e della sua valenza culturale nel panorama della modernità. Si tratta piuttosto di rendere onore e giustizia sul campo ai valori della classicità mediante una prassi didattica che non riduca i saperi classici "a un'imitazione scimmiesca" di improbabili modelli di perfezione antica. L'impegno quindi è per una didattica che consenta a docenti e studenti "di risvegliare in se stessi la propria originale personalità" affinché non si continui a commettere l'errore che Eugenio Garin nel suo magistrale studio sull'educazione in Europa ricordava essere già stato denunciato da Campanella, che lamentava appunto come "Al libro della natura (...) si tendeva a sostituire la pagina morta di uno scrittore antico."⁷ Ridare vita alla formazione classica esige quindi un ripensamento profondo delle metodologie della comunicazione educativa specifiche e coerenti con la complessità della Scienza dell'Antichità. Ma questo impegno non può, non deve in alcun modo tradursi in un percorso erudito di natura esclusivamente tecnicistica fine a se stesso. La classicità e i suoi valori esigono un coinvolgimento culturale ed emozionale dei docenti. Tuttavia questa empatia, intesa come stato di interiore partecipazione, non può prescindere dal rispetto di alcuni valori irrinunciabili e costitutivi dei saperi connessi con l'antico. Fra questi il cuore stesso del problema riguarda l'approccio linguistico, che costituisce il momento irrinunciabile di un accostamento corretto alla dimensione classica.

Lo studio delle lingue classiche è difficile. Dobbiamo anche qui porre un termine al timore per questo elementare dato di fatto. Si tratta piuttosto di capire quali sono i livelli ai quali si ritiene legittimo e possibile portare gli studenti. L'errore clamoroso di tutti i tentativi di riforma susseguitisi negli ultimi vent'anni⁸ è stato quello di negare il valore educativo

⁶ *Essere e Diventare del Classico*, cit. p. XXXII. Le parole sono dello stesso curatore UGO CARDINALE.

⁷ Tutte le citazioni sono da EUGENIO GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600*, Laterza, Roma-Bari 1976, p. 187

⁸ Solo il cosiddetto Progetto Brocca ha dato un segnale diverso, anche se a taluni, erroneamente, è sembrato che l'indirizzo Scientifico-Tecnologico costituisse un attacco al latino. La complessità di quel progetto non si può ridurre alla semplice questione del latino nello Scientifico-Tecnologico.

degli studi classici, salvo poi esaltarne la portata "universale", confinandoli nel liceo classico. Ma destinata inevitabilmente al fallimento è stata l'operazione, sulla quale molti tentativi di innovazione sono caduti, di fare del liceo classico un istituto tecnico filologico, una specie di percorso propedeutico alla facoltà di lettere o di giurisprudenza. Cosa che forse avrebbe fatto inizialmente la gioia dei docenti di lettere (i più miopi) ma avrebbe privato il paese di un fondamentale apporto di creatività e vivacità umanistica alla dimensione scientifica.

Innanzitutto se è vero che l'antichità classica è soprattutto *sermo* e λέξις, non va mai dimenticato che essa è anche *monumentum, fragmentum, ars*, ovvero è bene che non si trascuri il fatto che essa è anche *traccia materiale*, la cui interpretazione passa attraverso la conoscenza della lingua, ma che alla comprensione della lingua contribuisce con la dimensione della concretezza e della fisicità⁹. In altre parole se il sapere relativo all'antico, nella sua dimensione scolastica, non può ridursi a momento specialistico, non può nemmeno prescindere dalle due coesenziali dimensioni della complessità e del rigore metodologico. Il confronto con la fisicità della traccia antica è un momento di grande arricchimento culturale e motivazionale¹⁰. Tuttavia, per converso, non si può nemmeno ridurre al pur prezioso espediente metodologico, motivante dell'*attenzione al concreto*, la necessità di ritrovare le linee fondanti di una nuova didattica del classico. Vi sono invece almeno due aspetti che costituiscono un passaggio fondamentale nella elaborazione di un pensiero educativo che valorizzi la dimensione classica.

2.1. Primo tempo: adagio, sostenuto. La lingua come traccia di civiltà

Il primo riguarda l'abitudine alla complessità vissuta come dimensione storica e non come puro gioco combinatorio. Lo studio delle lingue classiche, anche con la sua dimensione di fatica e durezza, è un momento di straordinaria efficacia formativa. Il problema è di vederlo inserito sempre in un quadro di sistema. Il gruppo docente in questa prospettiva è assolutamente centrale. La revisione dei curricoli è altrettanto necessaria. Ma il cuore del processo comunicativo di questa delicata azione educativa è la relazione docente-discente. È infatti nella capacità del docente di farsi mediatore fra testo e allievo che si crea quel vincolo di collaborazione cognitiva dal quale scaturisce la configurazione della mente mediante l'esperienza della complessità.

È però evidente che la chiara definizione dei livelli di competenza non può costituire un fattore accessorio. Qui il sistema scolastico fa acqua da tutte le parti, perché la rigidità del sistema che tiene unito a una classe un allievo che non riesce, nel tempo dato, a raggiungere livelli accettabili di apprendimento, porta con sé inevitabilmente a due risultati:

⁹ Sullo statuto onto-linguistico della "traccia" restano imprescindibili come testi di riferimento, ovviamente oltre a PLOTINO, *Enneadi*, V, 5, i lavori novecenteschi di P. RICOEUR, *Temps et récit*, Seuil, Paris 1985, vol.3, (pp. 225 sgg.), EMANUEL LÉVINAS, *Humanisme de l'autre Homme*, Fata Morgana, Montpellier 1975 e JACQUES DERRIDA, *La différence*, in *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997. Per una rapida ma non superficiale ricognizione della questione prezioso è PAOLO SALANDINI, *Del qui e dell'altrove. Frammenti per un'ontologia icnologica*, in *Tradizione, oralità memoria*, a cura di LUCIO COSTANTINI, con scritti di MASSIMO DONÀ, ANDREA TAGLIAPIETRA et al., Edizioni della Provincia Autonoma di Trento, Trento 2007.

¹⁰ Straordinaria la riflessione di SALVATORE SETTIS *Futuro... cit.* pp. 82 sg. Il capitolo "Eternità delle rovine": "Non solo perché sfidano il tempo, ma grazie alla riflessione e alle reazioni che suscitano, le rovine possono essere percepite e legittimate in un loro nuovo status codificato come tale: come rovine, appunto."

- o all'espulsione dal sistema - fatto in sé negativo sul piano educativo, ma talora non privo di un suo risvolto salutare e positivo su quello dell'efficacia nella valorizzazione delle capacità -
- o all'abbassamento dei livelli di apprendimento, per evitare che la severità imposta dalla disciplina venga letta come ottusità dei docenti o della scuola.

E qui abbiamo assistito negli ultimi anni alla *débâcle* del sistema, che ha chiuso gli occhi, ha tirato i remi in barca e ha lasciato che la deriva facesse la sua parte. Nell'un caso come nell'altro la crisi della severità si è riverberata duramente sulle scelte universitarie e, come si è detto sopra, sono proprio le facoltà scientifiche a registrare un calo drammatico di iscritti. Matematici, Fisici e Chimici sono sempre stati in larga parte formati dal Liceo Classico. Non parliamo dei medici, che la questione si farebbe ancor più delicata. Nell'abitudine alla precisione delle definizioni, al rigore delle analisi, alla confidenza con la complessità delle ipotesi, nella sensibilità per il dato, per il processo, per la formalizzazione del fatto di esperienza, stava il cardine della esperienza cognitiva scientifica.

Ebbene tutte queste caratteristiche sono intrinseche e strutturanti di quel formidabile processo di *problem solving* che è la traduzione. Tradurre da una lingua classica, però, non è solo questo. Perché non vengono impegnate competenze puramente formali. L'approccio con lingue come il greco e il latino comporta anche la mobilitazione di tutta un'altra serie di esperienze interiori, prima fra tutte quella della partecipazione emotiva, o *συμπάθεια*, che rendono l'esperienza intellettuale ricca di riverberi emozionali e soprattutto sensata e significativa sul piano storico. Tradurre (sotto la guida dell'insegnante o da soli) Catullo o Lucrezio, Platone o Saffo, non è come giocare a sudoku o far le parole crociate. L'incontro con il "lontano nel tempo" esige prima di tutto umiltà, capacità di spogliarsi di sé, di farsi "un nulla che si plasma" di fronte alla ricchezza dell'esperienza umana fattasi parola, in rapporto alla quale si sono sentiti dei nani anche autentici giganti del passato.

In tal senso i classici sono dei modelli. Non per una patetica pretesa di imitazione, ma per l'imprescindibile necessità di imparare che, prima di affermare la propria tesi, il proprio punto di vista, e affinché questo non sia solo rimasticato sputo di qualche slogan precotto e predigerito, è necessario ascoltare, leggere, comprendere, rileggere, pensare e ripensare e solo dopo un lungo percorso di elaborazione, con sommesso tono di umile prudenza, affermare il proprio punto di vista. Se questo sia il fondamento di un'educazione democratica lo lascio decidere al lettore. Credo che il raglio dei politici olifanti che ogni giorno disturba i timpani dei cittadini, non dovrebbe, per confronto e induzione, lasciare dubbi.

Leggere i classici, grazie a docenti dotati di adeguate capacità interpretative e comunicative, significa ripercorrere la smisurata vastità del cuore umano, quella dove si era già perduto Eraclito, per esplorarne la bellezza ed imparare ad amare con Didone, morire con Seneca, rinascere con Dioniso, soffrire con Catullo, riflettere con Leuconoe, ridere con amarezza di Tersite, senza dover chiedere al vicino chi sono questi personaggi. In altre parole dietro la lingua c'è la vastità di un immaginario collettivo senza il quale l'anima diventa inevitabilmente più povera e rigida, fragile ed esposta agli attacchi dei persuasori occulti che tendono a strumentalizzarla ai fini di consumo e di mercato.

2.2. Secondo tempo: Lento maestoso. L'esperienza classica come paradigma della complessità

Non c'è dubbio che il classico fin dal Medio Evo abbia esercitato un suo particolare fascino. La riscoperta degli autori classici durante l'Umanesimo e il riverbero dell'antico sul Rinascimento sono un passaggio fondamentale della civiltà europea. Ma anche nell'Ottocento la classicità ha esercitato, con il contributo della filologia classica e della linguistica scientifica, una seduzione potente sulla cultura del nostro continente e non solo. D'altra parte che le lingue e le civiltà classiche fossero alla base della preparazione di tutta la classe culturale, anche scientifica, politica e amministrativa dell'Occidente, è un dato storico acquisito e incontrovertibile. L'unità del sapere e della cultura aveva nel liceo (che non aveva in origine aggettivi) la sua manifestazione pedagogica fondamentale¹¹. Oggi che la tecnica ha imposto con ineludibile efficacia la sua presenza alla dimensione culturale della globalità, non possiamo, a pena di cadere nel ridicolo, presentare l'esperienza antica come paradigmatica sul piano etico, politico, economico. Il mondo post-moderno ha dimensioni e problemi che sembrano presentarsi con caratteristiche e dimensioni assolutamente ignote agli antichi. Non solo gli estranei ma gli stessi addetti ai lavori talora hanno la sensazione che il mondo di oggi non abbia più nulla da spartire con il mondo antico. La battuta del conte Attilio rappresenta bene l'atteggiamento di molti nostri interlocutori, quando ci sediamo intorno ai tavoli della progettazione pedagogica: "Che hanno a far con noi gli ufiziali degli antichi Romani? gente che andava alla buona, e che, in queste cose, era indietro, indietro. Ma, secondo le leggi della cavalleria moderna, ...". Già che possono dire gli antichi a chi deve misurarsi con la manipolazione genetica, le biotecnologie, le scienze della mente, la clonazione e la produzione di organi in vitro?

Aggiungiamo poi che molti cultori delle discipline classiche sembrano, specie nella scuola, farsi un vanto di una certa loro ostilità alla tecnica. Pur riscontrando continuamente come fra i classicisti si abbia il maggior numero di esperti nelle nuove tecnologie in ambito umanistico e come proprio le discipline classiche abbiano beneficiato, forse più di qualsiasi altro settore disciplinare dell'area linguistico-letteraria, dell'apporto straordinario dell'informatica e dell'elettronica, non si può negare che il sapore della modernità non contempla fra i suoi ingredienti la presenza del classico. Forse questa difficoltà di presentare il valore del classico in ambito educativo deriva dal fatto che i classicisti non hanno mai pensato in modo sistematico le loro discipline come veicolo della formazione. Le dichiarazioni di principio e le affermazioni sul valor imprescindibile della storia e della civiltà greca e romana non sono state accompagnate da una scientifica elaborazione degli effetti strutturanti della esperienza cognitiva delle discipline classiche sulla personalità e sulla mente degli studenti.

Orbene, non è certo questa la sede per una analisi dettagliata di tal genere. È però possibile individuare almeno un fondamentale aspetto delle potenzialità educative delle discipline classiche. Il primo fra questi è che, costituendo esse un sistema di conoscenze relativo a un mondo concluso, consentono di elaborare un modello di accostamento ai problemi di carattere strutturale, ancorché legati ad un'esperienza storica, di paradigmatica efficacia. Il sistema lingua, il sistema istituzioni, il sistema delle relazioni socio-culturali, il sistema etico, sono tutti ambiti nei quali lo studio di problematiche, connesse con la dimensione dell'uomo e del suo collocarsi nel mondo, offre straordinarie possibilità di modellizzare la complessità. Il presupposto di tutto questo è non tanto la prossimità valoriale e nemmeno la contiguità dell'esperienza, quanto la continuità semantica. Che cosa significa-

¹¹ Esemplare da questo punto di vista la battuta del *Maestro* di nietzscheiana memoria: "Anch'io" disse il filosofo "attribuisco al liceo, come fai tu una grandissima importanza: tutti gli altri istituti devono essere valutati alla stregua dei fini culturali cui si mira attraverso il liceo; quando le tendenze di questo subiscono deviazioni, tutti gli altri istituti ne risentono, e mediante la purificazione e il rinnovamento del liceo vengono del pari purificate e rinnovate le altre scuole. Neppure l'università può ormai pretendere di avere una tale importanza di fulcro motore." F. NIETZSCHE, *Sull'avvenire delle nostre scuole. Seconda conferenza*, Adelphi, Milano 1982³ p. 40.

no per l'uomo moderno le esperienze antiche negli ambiti che sopra abbiamo ricordato. Ma soprattutto, l'elemento che dà valore aggiunto ad un'osservazione attenta, che conduca a sintesi le competenze di analisi, è il fattore dinamico dell'evoluzione. La lingua, le istituzioni, i valori possono essere colti non solo nel loro configurarsi ad un determinato stadio storico, ma nel loro trasformarsi, nelle conseguenze del loro affermarsi o dissolversi, nel loro progressivo trascolorare da un assetto all'altro.

In questa prospettiva il *paradigma della complessità* non solo consente di superare la tendenza alla frammentazione, ripetutamente prospettata come un rischio ormai inevitabile¹², ma va oltre l'altro rischio: quello di percepire l'antico come un videogioco, che non ha lasciato traccia nell'anima e nella storia della nostra civiltà¹³. La partita si gioca quindi sul tavolo dei significati. Quale valore ha per l'uomo d'oggi l'esperienza antica? Non c'è dubbio che se l'uomo contemporaneo che si rivolge al passato è animato da nostalgia e timore del futuro, l'antico non potrà rivelare il suo dirompente potenziale educativo. Il classico lo possono insegnare solo docenti che hanno gli occhi sul presente e guardano in prospettiva futura, ma sentono vivissimo il battito dell'esperienza che sta alle radici dell'immaginario collettivo occidentale. Il paradigma della complessità non prescinde dalla disponibilità al dialogo con il presente. Anche l'uomo contemporaneo ha una ineludibile esigenza di comprendere ciò che fa, di inquadrarlo significativamente nell'esperienza del suo tempo. Qui si rivela l'efficacia dell'attenzione alla dimensione classica del sapere, che, per quanto oggettivamente ancorato ai processi d'esperienza, è comunque sempre soltanto significativo per la persona concretamente individuata nella sua dimensione spazio-temporale, e quindi per la sua interiorità e per il valore della sua esperienza.

In sostanza il sapere che viene dal classico non ha una funzione pratica, ma non prescinde da una dimensione di relazione dialettica e di dinamismo critico con la concretezza del mondo. Una lettura dei fatti che si fermi alla superficie - per quanto spessa sia questa superficie - della dimensione operativo-applicativa e non scandagli il valore dell'esperienza in chiave simbolica, è destinata alla deriva tecnicistica. La tecnica per conservare il suo valore di strumento di controllo del mondo, non può mai prescindere dal valore del soggetto che se ne serve e del destinatario per il quale è impiegata. Il messaggio del mondo classico è tutto entro i termini di questa relazione, e qui può esplicitare la forza della sua valenza educativa¹⁴.

¹² Il fatto è accertato e discusso anche da SALVATORE SETTIS *Futuro ... cit.* in particolare pp. 21 sgg. Dove il rapporto fra "classico" e "postmoderno" è discusso, con specifico riferimento al campo architettonico, alla luce della funzione discriminante del "moderno". Il Post-moderno manifesta una ripresa del classico, ma nella certezza che è comunque "pre-moderno". "le citazioni 'classiche', comunque declinate, sembrano avere la funzione (tutt'altro che secondaria) di separare nettamente il linguaggio postmoderno dal moderno."

¹³ «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. E comunque su questo lo stesso SALVATORE SETTIS *Futuro... cit.* p. 23.

¹⁴ Fondamentali sul valore della tecnica EMANUELE SEVERINO, *Il gioco. Alle origini della ragione: Eschilo*, Adelphi, Milano 1989 e UMBERTO GALIMBERTI, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999. Inquietante in particolare l'esordio di quest'ultimo "L'età della tecnica ha abolito questo scenario "umanistico", e le domande di senso che sorgono restano inevase, non perché la tecnica non sia abbastanza perfezionata, ma perché non rientra nel suo programma trovar risposte a simili domande." Il dubbio che ci assale dunque è se il disarmo etico sia una via accettabile di fronte all'inevitabile potere della tecnica. Non va trascurato in ogni caso il fatto che Galimberti in tutto il lunghissimo percorso della sua riflessione non cessa un istante di riferirsi al

3. Largo appassionato

Al di là degli aspetti culturali, va comunque rilevato che le neuroscienze hanno offerto nell'ultimo decennio contributi determinanti alla rivisitazione pedagogica dell'esperienza cognitiva. La teoria della plasticità della mente sembra configurare con straordinaria chiarezza e consapevole organicità ciò che generazioni di insegnanti hanno sentito in modo intuitivo. Il confronto con una determinata realtà segna profondamente l'anima di una persona. La progettazione di ordinate e strutturate esperienze cognitive, l'incontro con operazioni, dati, sistemi concettuali non può non lasciare traccia nella organizzazione della mente¹⁵. In tale prospettiva va letta anche la serie di riflessioni fin qui condotte. L'incontro con sistemi linguistici e culturali in sé storicamente conclusi, ma non privi di energia, in quanto ancora pienamente vitali sia come sfondo, sia come nervatura semantica del presente, costituisce un momento di grande efficacia educativa. Il problema che si pone a tutti coloro che hanno responsabilità politico-amministrativa, non è tanto quello di schierarsi a favore della tecnica o a favore dell'uomo. Questo dualismo è stato deleterio per tutta la seconda metà del Novecento.

Se dunque ci troviamo di fronte al dato incontrovertibile della potenza universale della tecnica, del suo ingresso (non vorrei parlare di intrusione, la tecnica è comodissima e utile a tutti) definitivo nella vita dell'uomo, dall'altro non si può pensare che l'uomo espianti la sua anima e deleghi alla tecnica il compito di decidere, non ancora e non tanto il "bene" e il "vero", ma anche solo il "sensato" e il "corretto". È così pacifico e automatico che nell'età della tecnica le azioni abbiano nella loro eseguibilità in sé e per sé la giustificazione del loro realizzarsi? Si badi bene, non parlo di *motivazione*, intesa come la spiegazione dell'origine di un agire o della sua causa iniziale, ma della *giustificazione* ovvero della validità della sua causa finale, dell'obiettivo verso il quale un agire è diretto. È pensabile che al mezzo venga attribuito valore di fine. Ma qual è la conseguenza di questo spostamento di responsabilità, dal soggetto al contesto strumentale e operativo? Ebbene mi si conceda un'acrobazia metacomunicativa. Non voglio qui discutere di questi problemi. In questa sede voglio solo attirare l'attenzione del lettore sul fatto che anche la confidenza con questo tipo di problematiche non può prescindere da una *costruzione* della mente (di tipo formale e metodologico prima ancora che di sostanza e di argomento), che non può prescindere dalla formazione classica.

Sul piano educativo ciò significa che qualsiasi sistema di istruzione e formazione, lungi dal fondare ancora sulla grammatica, la retorica e la dialettica la sua struttura pedagogica, deve comunque porsi il problema se sia legittimo accettare che le giovani generazioni siano lasciate all'esperienza del moderno e del post-moderno senza esser sostenute da un pur minimo corredo di saperi derivanti dall'esperienza classica. Qui si gioca la credibilità dei sistemi scolastici del futuro. Daranno alla società soggetti pensanti o abili conoscitori di strumenti sofisticati? Non si esce da questo inquietante dilemma con l'espedito

pensiero classico... Non meno essenziale nel dibattito sulla tecnica e i suoi rapporti con la creatività, MASSIMO CACCIARI - MASSIMO DONÀ, *Arte, tragedia, tecnica*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

¹⁵ Su questo tema: ALBERTO OLIVERIO, *Esplorare la mente*, Raffaello Cortina, Milano 1999; GERALD M. EDELMAN, *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi, Torino 2004; JOHN R. SEARLE, *Libertà e neurobiologia*, Bruno Mondadori, Milano 2005; Sulle conseguenze e l'interpretazione pedagogico-didattica di questo ambito di ricerca: CESARE CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995; PAOLO OREFICE, *I Domini Conoscitivi*, Carocci, Roma 2001; LERIDA CISOTTO, *Psicopedagogia e Didattica*, Carocci, Roma 2005; AA. VV. *Didattica metacognitiva della matematica*, Erikson, Trento 2006.

dialettico di una risposta astutamente elusiva, in quanto comprensiva di entrambi i versanti. Si fa presto a dire che la scuola deve formare persone capaci di pensare, che siano anche abilmente attrezzate sul piano delle conoscenze tecniche o, per converso, che non si dà tecnico veramente preparato che non sia capace di pensare. Quando si va a progettare un percorso scolastico si incappa nella ineludibile questione dei tempi. E qui la partita si fa difficile: quante ore al pensiero e quante ore alla pratica? E le attività pratiche saranno gestite didatticamente come "procedimenti applicativi di norme" o come il frutto di "abilità interiorizzate" configurate in "mosse tecniche" sorrette costantemente da consapevoli scelte? Non cadere ancora una volta nel dualismo delle due culture, quando si spartiscono a tavolino le ore di lezione è molto difficile.

Ma è appunto su questa contrapposizione fra classico e moderno fondata sulla dialettica tecnica-umanesimo che si regge un'architettura educativa fallimentare. Il fraintendimento diventa ancor più grave se si istituisce poi (come sembra accadere nei fatti) la corrispondenza fra *umanistico* e universo femminile, da un lato, e *scientifico-tecnico* e universo, maschile dall'altro. Quasi che sotto sotto si disegnasse un'altra peggior antinomia: quella fra la dimensione *umanistico-femminile-gratuita* e quella *tecnico-maschile economica*. Col che, al di là di moderno, post-moderno e classico, ricadremmo in una visione ritenuta arcaica e superata nelle convinzioni dichiarate, ma nei fatti vivissima, ovvero nella distinzione fra saperi forti, dominanti (o legati al potere) e saperi deboli, di per sé subalterni, e destinati all'obbedienza.

La sfida del classico dunque è quella di travolgere la banalità di una tecnica vissuta come esclusione. Non c'è dubbio che le élites del passato fossero basate su forza e legittimità del sangue. L'età moderna le ha sostituite con quelle fondate su censo e ricchezza. Il post moderno sembra delineare un nuovo assetto. Il dominio è di chi *sa* e *sa prevedere*. Possiamo pensare che questa capacità di delineare scenari, di modellizzare assetti non ancora esistenti, di prefigurare ambienti futuri si possa affidare all'elaborazione di una macchina. Non c'è dubbio che sarà così. Le macchine, e quindi la tecnica, ci aiuteranno anche a progettare quella realtà virtuale che in passato era frutto del pensiero creativo e della fantasia. Il design industriale poi ci ha abituati, dagli oggetti ai vestiti, anche a un nuovo concetto di bellezza, di eleganza, di finezza. L'artigianato di qualità, anche nel campo dei gioielli, non può non servirsi degli strumenti più raffinati della tecnica.

E tuttavia non è meno forte la certezza che dietro una macchina, anche se astutamente mascherato da filosofie servili, c'è comunque il pensiero di un uomo. Il messaggio si fa sempre più urgente e grave. L'illusione che la tecnica risolva i problemi senza il pensiero è in sé il germe del fallimento. Il dissolvimento delle civiltà occidentali, o meglio, il loro progressivo trasferimento verso l'est e il sud del mondo, è cominciato e sembra inarrestabile. Solo un sistema culturale maturo e consapevole, che non disperda l'anima dell'uomo sui mercati mondiali, potrà dare ancora un senso alla tecnica. E questa cultura batte nelle profondità di una memoria che ci interpella oggi, alla frontiera del sapere, là in alto dove passano le onde radio che comunicano a distanza di migliaia di chilometri le anime di tutti coloro che manifestano incessantemente il bisogno insopprimibile di entrare in relazione e di esplicitare la propria, anche povera e malata, umanità.

Nell'età della tecnica allora la formazione classica rimane salda ancora come un modello di indipendenza e di autonomia di pensiero, come manifestazione dell'autentica capacità del soggetto di affrontare la complessità del suo mondo; perché solo in questa tensione di sintesi può nascere una cultura libera e ricca di interiorità che non disprezzi il presente, in quanto conosce nel profondo e "per esperienza" il cuore dell'uomo che quella tecnica ha generato.

Stefano Quaglia