

Liceo classico e innovazione

Lorenzo Cubelli

Il termine innovare trova nel termine latino novus la sua radice etimologica. In particolare studiare novis rebus aveva presso gli antichi un significato eversivo: provocare rivolgimenti politici o addirittura fare la rivoluzione. Ma la storia ha dimostrato che innovare è spesso necessaria e oculata opera riformatrice. Così la nostra scuola, non diversamente dall'aristocrazia romana, si mostra troppo spesso restia all'innovazione etichettandola come una rivoluzione. Eppure innovare è necessario, a cominciare da una condivisa definizione del concetto.

Si avvicina la stagione degli open day: ormai già tutti i siti delle istituzioni scolastiche ne danno variopinta notizia. E come ormai è consuetudine da qualche anno a questa parte i licei classici di tutta Italia (a parte fortunate eccezioni locali) si mobilitano per cercare di recuperare iscritti o quanto meno di non perderne. E anche dalla pubblica opinione si levano inviti all'iscrizione al classico, in considerazione dell'eccellente preparazione che è in grado di fornire agli studenti. Seguiranno poi, a iscrizioni terminate, immancabili dibattiti sul perché le iscrizioni al classico calino o perché l'utenza faccia altre scelte e accorati appelli a non lasciare morire l'eccellenza del sistema scolastico italiano con le sue pratiche validissime. Ma tutte queste voci presentano un medesimo difetto: il liceo viene osservato come una scatola ne-

ra. Si considerano gli ingressi e le uscite: le dinamiche interne non sono scandagliate.

Ed invece il problema del liceo classico è soprattutto di natura interna.

Spesso il concetto di *classico* porta all'idea di cristallizzato, così anche per il liceo: sembra quasi che ciò che è classico per rimanere tale debba conservare inalterata la sua natura. E così il liceo classico mantiene un po' l'aspetto di una bellissima villa ottocentesca i cui mobili siano stati ricoperti da lenzuoli bianchi per non farli impolverare. Infatti tutti gli appelli in difesa del classico mirano a rimarcare il valore della traduzione, della forza ancora vigorosa che il sapere degli autori classici e degli *studia humanitatis* posseggono. Su tutto questo immaginario non mi permetto minimamente di discutere: del resto non è

questo il vero problema.

Il vero problema è invece il fatto che questa idea di classicità cristallizzata da trasmettere come tale, unitamente ad alcuni aspetti critici della scuola italiana, ha impedito al liceo classico più che ad ogni altro tipo di scuola di *innovarsi* adattandosi alla realtà del 21° secolo. Proprio in virtù del sempiterno valore degli *studia humanitatis*, da cui sono discesi modelli pedagogici e didattici a lungo e tuttora validi, il liceo classico, come tutta la scuola italiana o anche più di tutta la scuola italiana, non ha reagito agli shock introdotti nella società da recenti epocali trasformazioni. Ecco perché al liceo classico, complice la più alta media d'età del corpo docente più vecchio d'Europa, non ha fatto la sua comparsa quella che oggi viene chiamata con termine tanto attraente quanto generico innovazione didattica. Ma soprattutto, e trovo che questo sia il vero problema, non ci è nemmeno chiesto cosa significhi innovare didattica al liceo classico.

Inizierei da ciò che possiamo definire antropologia didattica: il modello ancor oggi dominante (e forse ritenuto insuperabile) è quello dello studente che è fatto dal docente. Al centro di questo modello vi è l'insegnamento: il successo formativo dello studente è dato dalla sua capacità di far proprio il sapere trasmesso dall'insegnante e restituirlo. Il

In virtù del sempiterno valore degli *studia humanitatis*, il liceo classico, come tutta la scuola italiana, non ha reagito agli shock introdotti nella società da recenti epocali trasformazioni. Ecco perché al classico non ha fatto la sua comparsa l'innovazione didattica.

metodo didattico che ne discende è quello della lezione frontale, in cui lo studente è fatto vaso da riempire (è la bellissima e icastica immagine usata da Plutarco in uno scritto sull'educazione dei figli, dal titolo *de liberis educandis*). Con ciò non voglio affatto demonizzare la lezione frontale, che è metodo talora fondamentale e insostituibile, ma solo rimarcare che non è l'unico. Il modello di valutazione che conseguentemente si adatta a questa antropologia didattica è una valutazione a sottrarre: ciò che al sapere dello studente manca riduce il voto, che si configura così come una misurazione di un sapere parziale (quello dello studente) rispetto ad un sapere compiuto (quello del docente o del libro). Solo per inciso aggiungo che per questa via si vengono a creare nello studente frustrazione e demotivazione, aspetti psicopedagogici troppo spesso sottovalutati nel bagaglio professionale di un docente di liceo classico e acquisiti solo in modo empirico. La formazione dei docenti neo immessi in ruolo non trascura questo aspetto: ma per molti altri una formazione specifica sarebbe necessaria.

Esiste però (quanto meno) un altro modello di antropologia didattica: lo studente che si fa con il supporto della mediazione culturale del docente. In questo paradigma al centro vi è l'apprendimento: il successo formativo dello studente è dato dalla capacità di costruire il proprio sapere sulle impalcature fornite dal docente. Su questa antropologia didattica dovrebbe basarsi la didattica per competenze che si serve di metodi diversi dalla lezione frontale, metodi che fanno dello studente un legnetto da accendere, per continuare ad usare l'immagine plutarca: apprendimento co-



operativo, scaffolding, apprendimento basato su progetti, solo per citare alcuni metodi già praticati da molti insegnanti. A questa antropologia didattica si lega poi un diverso modello valutativo, che verifica in positivo a partire da ciò che lo studente sa o sa fare: anche per questo aspetto cruciale esistono esperienze innovative da valorizzare (per esempio il voto unico accompagnato da indicatori di livello degli aspetti rilevanti di ciascuna disciplina).

Quello che credo sia mancato e manchi al liceo classico è una riflessione interna al corpo insegnante, un metodico e fruttuoso approfondimento di questi presupposti ideologici svolto dai docenti stessi innanzitutto. Prima ancora di ricorrere a formatori esterni: troppo spesso la formazione a cui è dato accedere è di tipo accademico o contenutistico, tale da conseguire come unico effetto quello di perpetuare il primo modello: l'esperto, di solito disciplinare,

riverosa sapere su docenti che a loro volta riversano su studenti. Al contrario una formazione che parta dalla condivisione di buone pratiche già in atto, oltre alla loro diffusione e implementazione, permetterebbe concretamente un self empowerment del corpo docente, generando oltretutto una soggettività condivisa in una comunità spesso incline all'individualismo.

La riflessione interna al corpo docente (mi riferisco soprattutto a quello degli insegnanti di greco e latino) su questi presupposti e sulle loro ampie implicazioni potrebbe aprire la strada alla definizione della migliore innovazione per il liceo classico in relazione a molteplici aspetti: contenuti disciplinari, metodi didattici, strumenti (va affrontato il ruolo degli strumenti informatici, non nella mera dimensione tecnologica ma culturale ed epistemologica), ambienti di apprendimento, valutazione. Chiarisco tuttavia, preliminarmente e con forza, che mirare all'innovazione

Liceo classico e innovazione

ne, puntare allo sviluppo, alla valutazione e certificazione delle competenze degli studenti non significa affatto sminuire l'im-

portanza delle conoscenze né abbassare l'asticella: intanto perché la competenza presuppone la conoscenza (*una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto*: questa è la definizione ufficiale di competenza), in secondo luogo perché, oltre che la quantità, è la qualità delle conoscenze trasmesse e apprese che fa del liceo classico una scuola di livello ele-

vatissimo; e ancora, certificare quanto uno studente ha appreso e sa utilizzare in appropriati contesti è forse la forma più produttiva di selezione; e neppure cercare strade innovative significa in alcun modo abbandonare quanto della tradizionale didattica del classico è ancora (e sarà per lungo tempo) valido. Ma altrettanto chiaramente ripetuto che bisogna battere la strada dell'innovazione, tanto più che oggi si aprono nuove possibili vie: le reti di scopo, il recente piano di formazione offrono la possibilità ai docenti dei licei classici di ripensare la didattica a partire da valide esperienze già in atto e da condividere, magari attraverso quello che gli anglosassoni chiamano *joint practice development*. La stessa criticata valorizzazione dei docenti ha fatto emergere le pratiche innovative di molti colleghi: semmai in questo caso è corta la vista di quei dirigenti che non hanno poi messo in comune queste pratiche, fallendo così l'insperata opportunità di trasformare una potenziale fattore di rivalità interna per aggiudicarsi pochi euro in una favorevole possibilità di creare una comunità di pratiche.

E così, puntando sul fatto che gli *studia humanitatis* hanno un valore intrinseco più duraturo del bronzo (parafrasando Orazio e criticando quanti cercano nella cultura un immediato ritorno economico), su studenti che sono in linea di massima quelli con livelli di uscita migliori, su una didattica tradizionale che mantiene ancora un sua validità è possibile innovare senza rivoluzionare; mantenere insomma il meglio della tradizione scolastica italiana rinvigorendola con le positive novità frutto di riflessione fatta a partire dalla pratica didattica degli insegnanti e dagli apprendimenti degli studenti.

Reti di ambito e reti di scopo

■ La cosiddetta *Buona Scuola* prefigura una nuova organizzazione sul territorio e una nuova gestione delle risorse per la valorizzazione dell'autonomia scolastica, l'apertura alla realtà esterna e la cooperazione propositiva. L'aggregazione per ambiti – nell'ottica della legge – dovrebbe consentire alle scuole, nei diversi contesti, grazie alla sinergia di rete e all'utilizzo delle nuove tecnologie, di rafforzare le proprie competenze e svilupparne di nuove; di gestire e superare le problematiche; di avvalersi e condividere l'esperienza delle altre scuole partecipanti alla rete.

Le reti rappresentano, quindi, uno strumento di cooperazione fra istituzioni scolastiche autonome che si impegnano, in attuazione di un programma comune, a collaborare reciprocamente scambiando informazioni e realizzando molteplici attività, e ottimizzando, inoltre, l'utilizzo delle risorse per il raggiungimento di obiettivi strategici in linea con i target europei e in relazione al Rapporto di Valutazione e al Piano di Miglioramento delle singole scuole, con effetti sul servizio d'istruzione e formazione nel suo complesso. Le reti, infine, espressione e potenziamento dell'autonomia scolastica, dovranno concorrere all'adozione, tra l'altro, di più organiche ed efficaci iniziative di contrasto ai fenomeni di esclusione sociale e culturale (dispersione e abbandono scolastico; nuovi fenomeni della migrazione) e trovare le migliori strategie per l'inserimento scolastico delle disabilità, per il miglioramento della qualità degli apprendimenti, per il successo formativo e per assicurare una maggiore omogeneità della qualità dell'offerta formativa su scala nazionale.

Le indicazioni ministeriali (nota Miur n. 2151/2016) prevedono – attraverso la sottoscrizione di specifici accordi istitutivi ai quali le singole scuole arrivano con la delibera approvativa di ciascun Consiglio di istituto – due tipologie di *rete*: quella di *ambito* e quella di *scopo*:

- la rete di ambito (o di rappresentanza delle istituzioni scolastiche dell'ambito), avente carattere generale e funzione rappresentativa e di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole dell'ambito, che riunisce gli istituti statali e i paritari;
- la rete di scopo, che si costituisce spontaneamente, anche oltre l'ambito territoriale di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi che trovano riscontro nelle priorità individuate per il territorio dell'ambito o in più specifiche esigenze locali e/o nazionali. Queste reti, che si richiamano all'art. 7 del Dpr 275/1999, si realizzano con la formulazione di uno o più accordi di durata variabile con riferimento alle priorità richiamate dalla legge. Tali reti riuniscono le scuole sulla base dell'individuazione di un'area progettuale comune, in corrispondenza di ben determinate priorità evidenziate e in relazione a specifiche esigenze. Il ruolo di scuola capofila sarà ricoperto da un'istituzione scolastica individuata sulla base delle proprie esperienze, competenze e risorse professionali.

Tra le aree progettuali di particolare significato per le scuole, e che trovano nelle reti di scopo uno degli strumenti di realizzazione più idonei, le *indicazioni* segnalano a titolo esemplificativo: 1) rapporti scuola mondo del lavoro: alternanza scuola lavoro; laboratori per l'occupabilità; educazione all'imprenditorialità; iniziative che rispondono all'esigenza di sviluppare interessi e inclinazioni nei settori delle arti e dell'artigianato; 2) sistema di orientamento; 3) piano nazionale scuola digitale; 4) inclusione e contrasto alla dispersione scolastica; 5) disabilità e inclusione degli alunni stranieri; 6) attività di formazione per il personale scolastico.