

Per una seria cultura generale comune: una proposta di Lucio Russo

Con il suo ultimo libro, *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Lucio Russo, fisico, docente di Calcolo delle probabilità e storico della scienza, affronta con rigore argomentativo e nitida scrittura una serie di temi che dovrebbero figurare al centro del dibattito pubblico, troppo attento, invece, a seguire le chimere imposte dalle mode del momento e dagli imperativi del sistema mediatico di produzione e diffusione delle idee.

Sono temi di grande rilevanza sia per una migliore comprensione della cultura europea, esaminata sotto il rapporto del suo inestinguibile debito con la civiltà classica, sia per una quanto mai opportuna riflessione sugli attuali percorsi formativi ed una loro possibile ridefinizione, capace di rovesciare il paradigma dominante del gretto utilitarismo della “scuola delle competenze”.

L'autore, avvalendosi di una solida documentazione capace di coinvolgere e collegare ambiti disciplinari diversi, dimostra che le civiltà greca e romana hanno contribuito in modo determinante a dare forma e linfa vitale a tutte le declinazioni della cultura – scienze naturali , matematica, filosofia, pensiero politico, diritto, storiografia, linguistica, arte, letteratura – e hanno giocato un ruolo chiave nell'elaborazione di concetti fondamentali (come quello di “democrazia”) per la storia e il pensiero dell'Occidente, almeno fino a tutto il XIX secolo.

Questo sguardo complessivo ed unitario ha il grande merito di fare giustizia di alcuni luoghi comuni, primo fra tutti quello che istituisce un'artificiosa separazione tra studi scientifici ed umanistici che – proprio nel loro rapportarsi alle fonti classiche – rivelano più punti di contatto di quanto la *vulgata*, anche pedagogica, riconosca.

Ancora: Lucio Russo respinge come generica ed inadeguata quella diretta filiazione tra cultura classica e civiltà europea che viene esplicitata nell'immagine piuttosto diffusa delle «radici» che non riesce a dare conto di un dato fondamentale: i moderni non si sono limitati a fare del mondo classico la base del proprio mondo, ma hanno continuato ad attingere in modo significativo «al serbatoio di idee fornito dalle antiche fonti». Il concetto di «radici» trascura, inoltre, la discontinuità di un divenire storico che procede spesso per balzi od arresti improvvisi e che ha reso necessario il recupero, anche dopo secoli (il Rinascimento ne è l'esempio più noto), di molte conquiste intellettuali. Dunque, il debito della civiltà occidentale verso il mondo classico è passato attraverso mediazioni diverse e selezioni talora discutibili e si configura come una scelta operata da studiosi che a quelle fonti hanno dovuto fare riferimento per

affrontare con efficacia le questioni intellettuali, politiche, artistiche che via via si ponevano.

A riprova di questa sua tesi, Lucio Russo cita il «collasso culturale» rappresentato dalla conquista romana della Grecia e dei regni ellenistici ed invita il lettore ad andare oltre la sin troppo celebre frase di Orazio (*Graecia capta ferum victorem cepit*) e a considerare che i Romani non disponevano, all'epoca, di una cultura che consentisse loro di assimilare veramente quella greca. Si può dunque ragionevolmente ritenere che la storia del pensiero moderno avrebbe preso altre direzioni, se fosse stato possibile attingere direttamente alle opere filosofiche contemporanee all'affermazione della conoscenza scientifica, senza dovere passare per la selezione operata dagli intellettuali romani. In particolare, si erano andati progressivamente perdendo elementi essenziali del metodo scientifico.

Stabilito, attraverso un'ampia gamma di esempi relativi a campi diversi del sapere, il corretto rapporto tra le fonti classiche e la cultura europea in termini di scelte consapevoli e non di derivazione naturale od etnica, il problema di fondo che il saggio affronta è quello di una possibile riproposizione della cultura classica come cardine di una nuova sintesi «in grado di unificare la cultura». È in questa esigenza di ricostruzione di una seria cultura generale condivisa che faccia del rapporto con la classicità, sostanzialmente interrotto negli ultimi decenni, il proprio perno che il viaggio dell'autore alla ricerca dei fondamenti della civiltà occidentale coinvolge direttamente il tema educativo.

Il problema posto da Luigi Russo è di primaria importanza: afferisce, infatti, alla necessità di individuare un asse portante nei percorsi formativi. Nell'epoca in cui la cultura «si presenta come un magazzino di beni concepiti per il consumo, tutti in competizione per accaparrarsi l'attenzione insopportabilmente fugace e distratta dei potenziali clienti»,¹ la scuola non poteva sfuggire alla frammentazione e disgregazione del sapere che favorisce la sua riconfigurazione in «supermercato della formazione», attento ad allettare lo studente-consumatore. Luigi Russo – che a tale trasformazione ha dedicato, già una ventina d'anni fa, un testo notevole che ha perso ben poco della sua attualità –² sottolinea il legame profondo fra mutamento della scuola e «sviluppo impetuoso dell'industria dell'intrattenimento» e riconduce questa singolare relazione ai radicali cambiamenti indotti da un nuovo sistema economico e dalla ridefinizione di alcuni paradigmi sociali che hanno generato da un lato la

¹ Z. Bauman, *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*, Laterza, Roma-Bari, 2016, p.19.

² L.Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano, 1998.

riduzione delle competenze richieste ai lavoratori e, dall'altro, un aumento del loro tempo libero e delle loro possibilità economiche. Ben lontano dal vagheggiare i tempi in cui un'alta formazione era prerogativa delle classi elevate, con corollaria recriminazione sul decadimento connaturato alla "scuola di massa", Russo individua lucidamente l'occasione mancata, costituita dall'ingresso nell'istruzione pubblica delle classi popolari. Sulla scia delle politiche attuate negli USA, si è teso anche in Europa a trasformare le scuole secondarie in luoghi generici di intrattenimento e socializzazione, trasferendo i percorsi di livello prima alle Università, poi alle scuole di dottorato, con la grave conseguenza di privilegiare le singole specializzazioni a spese dell'acquisizione di una buona cultura generale comune. Molto correttamente, l'autore coglie uno dei punti nodali di questo slittamento nell'atteggiamento assunto dalle forze politiche orbitanti nell'area della sinistra che hanno dato corpo teorico e condizioni concrete ad un tragico equivoco, sostanziatosi nel nostro Paese in riforme sciagurate che, da Berlinguer a Renzi, hanno inferto un colpo mortale ad una scuola pubblica di qualità. Tali partiti, come sottolinea puntualmente Lucio Russo, «associando il tradizionale asse culturale riservato alle classi privilegiate al privilegio stesso, si sono infatti paradossalmente posti l'obiettivo non di fare accedere le classi popolari ai livelli più alti d'istruzione (eventualmente da ridefinire nei metodi e nei contenuti), ma di eliminare tali livelli dalla scuola pubblica», in perfetta sintonia – quando non anticipazione – rispetto alle politiche neoliberiste. Inoltre, un'impostazione riduttivamente sociologica non ha permesso di vedere le grandi trasformazioni sociali e antropologiche dei nostri tempi in cui non vale più la corrispondenza immediata tra appartenenza socio-economica privilegiata e monopolio culturale. Nota con una certa ironia Russo che, oggi, chi ambisce ad acquisire i più raffinati strumenti intellettuali si situa ben lontano dalle *élites* economiche e politiche.

Che la questione sia centrale e vada ben oltre le attuali congiunture ed il precipitare della crisi educativa, lo attesta il peso che essa occupa nella riflessione di Antonio Gramsci,³ consapevole che la partecipazione di larghe masse popolari alla scuola media avrebbe favorito una pericolosa – in quanto illusoriamente democratica, ma funzionale, in realtà, alla cristallizzazione delle differenze sociali – tendenza alle facilitazioni e al rallentamento della disciplina negli studi e consapevole altresì delle «inaudite difficoltà» da superare per creare un nuovo strato di intellettuali.

³ Vedi sopra, p. 28 . Sull'argomento, il contributo gramsciano intorno alla ricerca del principio educativo resta il fondamento imprescindibile con cui continuare , oggi, a confrontarsi: cfr. A Gramsci, *Quaderni dal carcere. Gli intellettuali*, Ed.Riuniti, Roma,1971, pp. 138-148.

La tesi principale sviluppata da Russo in questo libro – la possibilità che la cultura classica possa rivestire di nuovo, anche se con modalità diverse, il ruolo unificante svolto in passato – si incontra ancora una volta con le considerazioni del pensatore e militante politico sardo che nello studio del latino e del greco, congiunto a quello delle rispettive storie e letterature, aveva individuato un principio educativo, in quanto l'ideale umanistico, diffuso in tutta la società, era elemento essenziale della vita e della cultura nazionali. Attraverso queste lingue, viveva, anche al di fuori della scuola, tutta una tradizione culturale, una specifica concezione della vita e dell'uomo, entrata in crisi la quale lo studio delle lingue classiche e la scuola stessa erano entrate in crisi. Dunque, già negli anni in cui Gramsci, rinchiuso nel carcere fascista, sviluppava le sue note sulla scuola e la cultura, le intelligenze più vigili si ponevano il problema di individuare un fulcro formativo che fosse all'altezza di quello rappresentato in passato dal greco e dal latino. Quanto a lui, riteneva che questi non potessero più svolgere tale ruolo, ma era altrettanto conscio che sarebbe stato compito arduo trovare un sostituto che desse equivalenti risultati di educazione e formazione generale della personalità in quel periodo – dalla fanciullezza al momento della scelta professionale – in cui lo studio deve essere svincolato da scopi pratici immediati per potere assolvere al suo compito formativo.

Chiunque si sia interessato seriamente di scuola, avendo ben presente la necessità di inquadrare la questione in una più ampia dimensione educativa, nonché culturale, senza subire il ricatto di orientamenti politici od ideologici tendenti a fare della scuola una delle istituzioni cardine della riproduzione sociale, ha sempre posto al centro della propria ricerca l'individuazione di un asse culturale capace di dare quell'orizzonte unitario senza il quale i singoli saperi non rinviando che a se stessi, venendo meno, così, alla loro funzione educativa. La definizione di tale asse presuppone una ricognizione dei bisogni educativi che non può prescindere dalla comprensione delle attuali dinamiche sociali e non certo per allinearsi ad esse, perché la nozione stessa di *educazione* porta in sé l'idea di un'uscita, di un distacco dalla situazione data. In tempi recenti, il filosofo e docente liceale Massimo Bontempelli ha individuato, per la nostra società dominata da un meccanismo economico mondiale autoreferenziale che appoggia su logiche di utilitarismo e competitività, la necessità di «un'educazione al disinteresse e alla cooperazione», e «alla memoria delle possibilità antropologiche cancellate», sacrificate sull'altare del mercato e della tecnica.⁴

⁴ M. Bontempelli, *Quale asse culturale per il sistema della scuola italiana?*, Petite Plaisance, Pistoia, 2001, p.10.

Benché Bontempelli attribuisca agli studi storici, insegnati in ogni indirizzo scolastico, il ruolo di asse culturale di una nuova scuola, la sua proposta non mi sembra affatto in contrasto con quella di Russo, tanto più che entrambe muovono dalla medesima urgenza di individuare un modello di riferimento comune radicato in una solida tradizione culturale che, sottraendo l'apprendimento alla parcellizzazione delle conoscenze irrelate e alla fluidità dei contenuti, educhi allo spirito critico e fornisca un orizzonte di senso. Non è certamente casuale che Bontempelli, per illustrare la propria tesi della storia come efficace termine di confronto unitario per i vari ambiti disciplinari, ricorra ad esempi tratti dalla civiltà classica. Saperi diversi come la geometria di Euclide, la statica di Archimede, l'astronomia di Aristarco e la filosofia di Epicuro possono trovare, infatti, una collocazione concettuale unitaria all'interno del mondo storico ellenistico.⁵

Non solo: la storia come possibile asse culturale mi pare possa integrare un aspetto non secondario che il lavoro di Russo si limita ad accennare e del quale egli per primo, interrogandosi su un principio unificante per una cultura condivisa, riconosce la criticità. La cultura classica sembra, infatti, potere aspirare ad un ruolo chiave solo nei percorsi liceali ed in particolare nel Liceo Classico, l'unico che procuri gli strumenti linguistici per leggere direttamente le opere greche. Ora, è più che mai necessario fornire a tutti non tanto conoscenze specialistiche rapidamente superate dagli ininterrotti mutamenti tecnologici e lavorativi, quanto «una formazione generale e polivalente», i cui contenuti devono scaturire da scelte culturali e non dalle richieste del mercato del lavoro. È proprio questo assunto a riportare al centro di una opportuna riprogettazione dei fondamenti e delle finalità cognitive ed educative dei diversi *curricula* scolastici il legame con la civiltà classica. Innanzitutto, per il saldo ancoraggio ad una grande tradizione culturale e ad una dimensione "disinteressata" dello studio che essi garantiscono e per la loro capacità di aprire agli studenti orizzonti che la società dominata dall'economia autoreferenziale rimuove: la prospettiva storica di lungo periodo invece del consumistico appiattimento sul presente, l'educazione alla razionalità scientifica in luogo della dilagante suggestione di teorie prive di riscontri sperimentali, l'attenzione verso la condizione umana piuttosto che per le richieste dei mercati.

Luigi Russo è ben consapevole che per dare corpo a questa proposta controcorrente, la cultura classica richiede di essere profondamente rivisitata: si aprono qui alcune pagine veramente preziose per i docenti, ricche di indicazioni metodologiche e di spunti interessanti per l'attività in classe, tali da confermare

⁵ Ivi, p.12

definitivamente che innovazione didattica non rima necessariamente con digitalizzazione. Indicazioni e spunti da ripensare e rielaborare per i diversi indirizzi delle scuole superiori, nella doverosa prospettiva di superare gli odierni specialismi tecnicistici e la banalizzazione e semplificazione dei contenuti. Di validità generale (dovrebbe, anzi, essere il fondamento dell'insegnamento delle discipline linguistiche), è l'invito a dare priorità alla lettura delle opere, rispetto alla quale lo studio grammaticale non può che rivestire carattere strumentale, modalità necessaria di accesso ai testi piuttosto che valore in sé. Se gli studenti del Classico (e, per il latino, dello Scientifico) possono accedere direttamente agli scritti letterari, scientifici e filosofici dell'antichità, non c'è ragione per cui l'Antigone di Sofocle, naturalmente tradotta e opportunamente contestualizzata e presentata dall'insegnante, non possa riguardare, con il suo grande tema etico del conflitto tra l'obbedienza ai legami del sangue e il rispetto dovuto alla legge dello Stato, anche i ragazzi del Professionale, suscitando riflessioni capaci di ampliare il loro sguardo sul mondo e su se stessi e di sollecitare interrogativi sul senso dell'esistenza. Per non parlare della necessità di invertire il rapporto tra scienza e fantascienza, di stabilire un corretto confine tra le due che l'industria dell'intrattenimento e certa divulgazione pseudo-scientifica hanno forzato fino a confuse, quando non preoccupanti, contaminazioni. Quale miglior antidoto, se non l'acquisizione del metodo dimostrativo e sperimentale messo a punto da Euclide, sempre più trascurato nell'insegnamento della matematica e al quale la scienza europea deve i suoi fondamenti epistemologici? Osserva giustamente Lucio Russo che l'abbandono di tali metodi non ha solo ricadute immediate sulla didattica, ma si accompagna ad un più generale declino della capacità di condurre ragionamenti astratti, vale a dire ad un pericoloso impoverimento di capacità intellettuali e linguistiche.

Non solo: l'autore stabilisce un'avvincente relazione tra metodo dimostrativo ed elaborazione del concetto di democrazia che proprio la didattica illustra in modo significativo. Infatti, trasmettere un risultato non dimostrato è operazione necessariamente autoritaria, mentre lo studio dei teoremi pone maestro ed allievo sullo stesso piano, in quanto quest'ultimo è tenuto ad accettare solo le affermazioni delle cui dimostrazioni può controllare l'esattezza. Come non ricordare la tesi della filosofa americana Marta Nussambaun, secondo la quale lo svilimento della cultura umanistica può essere disastroso per il futuro stesso della democrazia?⁶ Il libro di Luigi Russo ci invita, d'altronde, ad allargare il significato di "umanistico", sottolineando a più riprese quanto sia artificiosa l'opposizione tra discipline "classiche" e scientifiche, distinzione che un

⁶ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013.

intellettuale dell'antica Grecia non avrebbe proprio capito. Il superamento di questa infondata contrapposizione è condizione necessaria, d'altra parte, per la messa a punto di un principio educativo comune a tutti gli indirizzi scolastici. Invece di abolire il Liceo classico, come qualche "rottamatore" puntualmente e demagogicamente suggerisce, sarebbe il caso di cominciare a progettare una licealizzazione di tutti i percorsi formativi...

Fernanda Mazzoli
