

Ma che vuol dire «buona scuola»?

Giuseppe Bertagna

Studente, etimologicamente, è «chi sta conducendo l'esperienza dello studium». Questo sostantivo indica uno stato interiore che i greci avevano chiamato *scholé* e che i latini avevano reso in generale con *otium*, mentre, se riferito in particolare alle pratiche di apprendimento (Quintiliano), con *lusus*, gioco. Sì, gioco, proprio a segnalare un'evidenza che si impone anche oggi: i bambini imparano più cose che in tutta la vita successiva semplicemente giocando. Il gioco, infatti, contiene in sé una caratteristica che condivide con qualsiasi apprendimento significativo: è autograticificante; spinge alla ripetizione, e, ripetendosi, migliora chi lo pratica. Basta osservare anche i giovani, non solo i bambini, per verificare, del resto, come non ci sia sudore e fatica che si rifiuti quando davvero si apprende come se si stesse giocando; tutte le difficoltà sono superate con leggerezza e anche l'esercizio più noioso e monotono, diventa ricco di senso, pedaggio pagato volentieri per godere dello studium, dell'*otium*, della *scholé* di cui è condizione necessaria.

Potremmo dire, insomma, che lo stato dello «studente» è quello contrario a «chi sta conducendo l'esperienza» dell'«imperium», direbbe Marc Fumaroli. L'imperium, infatti, come è noto, ha a che fare con luoghi e stati interiori in cui prevalgono le azioni di forza, potere, obbligo, minaccia, comminazione di pene, astuzia opportunistica, azioni tutte tese a perpetuarlo in chi lo possiede, quasi fosse una proprietà individuale esclusiva. Che siano azioni subite od esercitate per conto di uomini o di istituzioni conta poco. Sempre genere di «imperium» si tratta.

Vivere lo studium nelle esperienze di *scholé/otium/lusus* è, invece, il contrario. Significa rimandare ad azioni che non si possono generare e esercitare davvero se costretti, minacciati, sottomessi, obbligati, ricattati o impauriti. Non è possibile non si dice praticare, ma anche solo

pensare, infatti, il «forzato dello», l'«obbligato allo», «il ricattato verso lo» studium. Sarebbe una contraddizione logica, etica e psicologica, neanche un ossimoro espressivo, perché le motivazioni estrinseche e strumentali, qui, intense, potenti e pervasive quanto si vuole, sono sempre, nel merito, fallimentari. Fanno svanire qualsiasi possibile «godimento» nell'apprendimento.

L'«imperium», infatti, a qualunque livello lo si concepisca e si concretizzi, a livello educativo, è stato e continua ad essere campo di pedagogia nera, di consolidamento di poteri personali o istituzionali, di minacce, ricatti, abusi, terrori, opportunismi utilitaristici, furbizie, violenze¹. Solo una buona pedagogia bianca può promuovere le esperienze di studium/scholé/otium/lusus.

Lo studium, come la *scholé*, l'*otium* e il *lusus*, sebbene in maniera diversa e più o meno radicale, hanno sempre tutti a che fare con la dinamica esperienziale ed intellettuale del *thaumàzein* greco o *admiratio* tomista. Tale dinamica è, allo stesso tempo, per ogni persona, causa del processo di ricerca della verità ed anche effetto della scoperta di ogni verità, pur se piccola, tramite il *logos*. Un'esperienza, questa, che, sia all'inizio del processo di ricerca sia quando la scoperta della verità pone momentaneamente fine a tale processo, ma solo per riaprirne subito un altro, coinvolge sempre l'intero di ogni persona. Infatti, viverla, rimanda, insieme, ad una particolare postura del corpo, ad una situazione psichica positiva, di benessere, che motiva all'azione e alla vita, ad un compiacersi da gusto estetico e da compiutezza del sentimento morale, nonché alla inesauribile ripetizione intellettuale della

1. K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (1977), tr. it. di S. Franchini, Mimesis, Milano 2015; A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé* (1979), tr. it., Einaudi, Torino 1996; Id., *La persecuzione del bambino* (1980), tr. it., ivi 1987; Id., *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico* (1981), tr. it., ivi 1989.

domanda che differenzia la vita degli uomini rispetto a quella di tutti gli altri animali conosciuti, anche superiori: «perché»?

Che non si riesca a rispondere in maniera definitiva e condivisa ai «perché» che proliferano e si ripropongono quasi per contagio a livelli a volta a volta inediti e differenti, è meno importante del fatto che ciascuno se li ponga fin da bambino e continui a ricercarvi una risposta che non si rivela mai esaustiva, ancorché, nel complesso, affidabile, e ciò semplicemente perché ogni risposta è sempre nuova in quanto correlata ai contesti, ai tempi, ai punti di vista, ai luoghi, alle storie, agli strumenti di analisi che si hanno disponibili, alle esperienze che è dato vivere e di cui a volta a volta si dispone e ci si serve.

Non si tratta di atteggiamenti che, in psicologia, si definirebbero nevrotici. È semplicemente, ricordava sant'Agostino, l'affermazione vissuta della differenza esistente tra curiositas e studiositas.

La prima, dispersione mentale su infinite minuzie che si rincorrono, esibizionismo culturale che galleggia e fluttua senza ancoraggi di fondazione (ratio come causa) e senza finalizzazioni prospettive (ratio come ordinatio ad aliquid, ovvero mezzo per un fine). Quindi, incapace di verità e, come ribadirà anche l'Aquinata, di se-curitas («cura di sé»). Mera agostiniana experiendi noscendique libido: bramosia vuota ed aproblematica di conoscere senza mai, tuttavia, uno sguardo profondo all'oltre (o al sotto o al di sopra). La seconda che è, in tutto, il suo esatto contrario.

La prima, niente di diverso da un insieme di nozioni apprese alla maniera «servile» (Platone, Teeteto 175d-e, 176a), che non si radicano né nella mente né tanto meno nella vita, quasi fossero le pianticelle dei platonici giardini di Adone, che, innaffiate e illuminate giorno e notte, crescono, ma anche muoiono, in fretta. La seconda che ricorda, invece, l'«agricoltore assennato», mai impaziente, che diffida «delle piante bell'e fatte in otto giorni» e che conosce e sceglie la dura fatica del coltivare (Fedro 271 b-c; 277 e – 278 b).

Guardiamo adesso la realtà che sperimentiamo ogni giorno, nelle classi. Quanti nostri studenti sono davvero tali, ovvero «praticanti dell'otium/scholé/lusus/studium»?

Non molti a vedere il 20% circa di dispersi in età scolare, i cosiddetti dropout o pushout, letteralmente i “cacciati fuori”. Ma ancora meno se si considera il numero purtroppo sempre più consistente di giovani che non trovano più motivazione nei confronti della scuola; che sono capaci, ma disinteressati agli argomenti scolastici; che interrompono temporaneamente il percorso di studi perché non trovano più nella scuola qualcosa che li stimoli; che continuano a frequentare la scuola, ma senza trarne beneficio alcuno, anzi scivolando verso comportamenti trasgressivi e disadattanti; che rimangono in classe, perfino diligenti, ma con la testa, il cuore e le mani sempre via; che rendono intenzionalmente al di sotto delle loro potenzialità.

Che si entri davvero nel sistema scolastico, come diceva Alfred Whithead, come interessanti punti interrogativi, aperti all'esplorazione di sé, del mondo, degli altri e del futuro, e si esca come ottusi punti esclamativi appiattiti su una nuda vita presente, senza thaumazein, senza passione per l'otium, senza più ragione della ragione? Che la scuola, davvero, al posto di essere quella buona dell'otium/scholé/lusus/studium, «soffochi precocemente», come pensava Einstein, la «divina curiosità che ogni bambino sano possiede»? Che davvero, come è accaduto per tantissimi, da Mozart ad Einstein a Turing, da Steve Jobs a Bill Gates, dai fratelli Page (di Google) a Mark Zuckerberg e Joy Ito del Mit, si riesca a riscoprire le soddisfazioni della scholé solo fuori, o cacciati, dalla scuola? E non solo perché, tutte queste persone di successo anche intellettuale, insieme, per fare altri esempi, a personaggi che hanno governato grandi nazioni (Winston Churchill, J. F. Kennedy, Lyndon B. Johnson, George W. Bush), sono stati «cattivi studenti», quanto perché, oggi, globalizzazione, migrazioni e nuove tecnologie hanno reso sempre più evidente l'impossibilità strutturale di far coincidere la possibilità di rilanciare i tratti della scholé mantenendo la scuola tradizionale che abbiamo ereditato.

Comenio stigmatizzava il fatto che «nell'insegnare ai giovani parecchi adottano un metodo così duro, che le scuole sono considerate uno spauracchio per i fanciulli e una tortura per le menti» (Grande didattica, IX, § 7). Si sarebbe ingenerosi, però, a pensare che, oggi, la scuola

cada nell'errore già giudicato irreparabile da Aristotele di «educare nelle discipline con la forza» (Politica VIII, 1337b). Orbilio non è più di moda, e scepra e ferulae sono fortunatamente presenti solo nei (pochi) musei scolastici esistenti. Da tempo si cerca di «evitare (...) che colui che non può ancora amare gli studi, li odi e tema oltre la tenera età l'amarezza ricevuta da piccolo» (Quintiliano, Inst. Orat. I,1,20). Le scienze dell'educazione non sono rimaste ferme ai tempi della verga. La metodologia e la didattica si sono largamente perfezionate. Alla pedagogia del semplice insegnamento è succeduta una vera e propria esplosione della pedagogia dell'apprendimento. Dovrebbero esserci ormai tutte le condizioni per non assimilare in alcun modo la scuola al pistrinum di comeniana memoria.

Anzi, ad essere sinceri, pur di dimostrarne la gradevolezza, troppa pedagogia della scuola contemporanea ha teorizzato perfino una specie di «cronolatria» e di «ingincchiamento secolare»².

Cronolatria perché, pur di «renderla attraente», si auspica una scuola appiattita sul presente dello studente, quasi non ci fosse più un passato denso da recuperare e un futuro ricco di problemi e di responsabilità da preparare³.

Inginocchiamento secolare perché ormai entra nei curricula scolastici solo ciò che l'economia e la

società attuali impongono. Una strutturazione più da «conversazioni televisive», magari con relativi zapping, che da scuola in senso proprio; inoltre, con studenti pensati incapaci di volere, loro, per se stessi, l'apprendimento, perché bamboleggiati e imboniti da un insegnamento consumistico che si vuole sempre piacevole e seduttivo.

Eppure, sia nella forma arrendevole di agenzia custodiale di intrattenimento sia in quella più consona di luogo in cui si tesaurizzano le migliori ricerche professionali sull'efficacia dell'insegnamento, la scuola che conosciamo, nel suo complesso, sembra scontare una distanza sempre maggiore tra intenzioni di servizio all'apprendimento di tutti e risultati di marginalizzazione qualitativa o quantitativa di troppi. Forse è giunto il momento di immaginare «buona» solo una scuola che si congedi senza rimpianti dagli ordinamenti, dalle regole amministrative e dalle scelte culturali e didattiche del secolo scorso.

Giuseppe Bertagna

2. Sono i medesimi difetti rimproverati alla teologia postconciliare da J. Maritain, *Il contadino della Garonna* (1966), tr. it., Morcelliana, Brescia 1967.

3. H. Giesecke, *La fine dell'educazione. Individuo, famiglia, scuola* (1985), tr. it. F. Voltaggio e F. Mattei, Anicia, Roma 1990, pp. 100 e ss.

FOTOGRAFARE LA COMMEDIA – Premio di fotografia per le scuole superiori



Le immagini di copertina di *Nuova Secondaria* di quest'annata 2017/2018 sono scelte tra quelle che hanno partecipato alle ultime due edizioni del concorso *Fotografare la Commedia*.

Le terzine della *Commedia* dantesca sono come fotogrammi: con l'accostamento di poche parole sprigionano

una straordinaria forza poetica e immaginativa.

Da qui nasce l'esperimento *Fotografare la Commedia*: un premio di fotografia per le scuole superiori ideato da un'équipe di studenti e docenti della Fondazione Sacro Cuore di Milano, che invita a fissare la *Commedia* in fotografia.

Un'inedita contaminazione tra la potenza poetica della *Commedia* di Dante, che ancora affascina e sa farsi ascoltare, e la fotografia, strumento espressivo che con la sua immediatezza e la sua forza di coinvolgimento si impone come medium del nostro tempo.

L'idea del Premio *Fotografare la Commedia* nasce da un'intuizione di alcuni docenti della Fondazione Sacro Cuore durante le normali ore di lezione in una I Liceo Classico. Il progetto ha preso forma e si è sviluppato grazie ad una libera e seria collaborazione tra alcuni professori e studenti, e al sostegno della Fondazione Sacro Cuore, che ha riconosciuto nell'iniziativa la stessa spinta all'innovazione della didattica che la scuola persegue già da alcuni anni. La partecipazione al Premio è aperta a tutti gli studenti delle scuole superiori.

Per informazioni e iscrizioni:

www.fotografarelacommedia.it

www.sacrocuore.org

L'immagine di copertina del n. 1 è di

Chiara Ambrosio

Liceo Scientifico Sacro Cuore, Milano