

Iniziamo con questo articolo un percorso in quattro tappe che vuole provare ad aprire la “scatola” della scuola sottraendola ai rischi dell'autoreferenzialità e provando ad esporla ai venti che spazzano o accarezzano il mondo. Una scuola autoreferenziale, chiusa in se stessa, ermeticamente isolata dal mondo fa comodo soprattutto a chi non vuole che il mondo stesso cambi, a chi non accetta il detto “non scholae sed vitae discimus”. Pensiamo invece che la scuola abbia la forza di aprir-

si al mondo senza perdere la sua specificità: che consiste nell'espore i bambini e i ragazzi al soffio contaminante delle culture. Dunque proveremo a usare le metafore dei venti relativi ai punti cardinali per capire a quali dimensioni dell'umano dovrebbe aprirsi la scuola, senza smarrirsi nel territorio come una delle sue innumerevoli agenzie ma mantenendo le culture al centro della sua proposta quotidiana. Le culture che per fortuna, come i venti, non conoscono confini. (R.M.)

Venti del Nord

DA INGMAR BERGMAN AD ASTRID LINDGREN:
UNA SCUOLA APERTA ALLE GRANDI DOMANDE

Il vento del Nord è il freddo essenziale che riduce i paesaggi a una trasparenza minimale, che potenzia la vista spazzando le nubi, che insegna le domande profonde che giacciono sotto i ghiacci e che non saranno mai dissolte. Ad essere cullate o furiosamente spazzate dal vento del Nord sono le profonde domande di senso del *Silenzio* o di *Luci d'inverno* o il coraggio che sfida la morte nel *Settimo sigillo*. Si può deridere finché si vuole la tragicità che associa Ibsen a Munch, Schopenhauer a Strindberg e che si ritrova in **Bergman** quasi come sintesi visiva della disperazione. Ma gli interrogativi che questa tradizione porta fino a noi non possono non penetrare nelle mura delle nostre scuole.

Perché siamo nati? Perché moriamo? Perché c'è tanto dolore nel mondo? O meglio: perché io dovrò morire (e la domanda di Ivan Il'ic)? Che cosa sarebbe cambiato se non fossi nato? Sarò mai felice? Sono queste le domande di senso che ogni bambino, ogni adolescente, ogni gio-

Raffaele Mantegazza

vane porta con sé tra i banchi delle nostre aule. Quali risposte trova a scuola? E prima ancora: queste domande hanno legittimità nei curricula e nella quotidianità scolastica?

È bene cominciare con il ricordare che le culture sono nate per cercare di fornire risposte a queste domande o meglio di formularle in modo sempre più preciso e corretto; il primato è della domanda, non della risposta. Possiamo allora proporre a scuola una cultura scientifica e tecnologica che sembra avere tagliato i ponti con questa dimensione della ricerca di senso che

pur era ancora presente in Bacon e in Bruno? Se uno scienziato come Piergiorgio Odifreddi può dire che la religione è una malattia, una disfunzione della psiche, diagnosticando dunque la presenza sul nostro pianeta di cinque miliardi di malati, significa che qualcosa non funziona nella nostra (o nella sua) idea di scienza. Perché anche se fosse vero la rappresentazione falsa e consolatoria che vede la scienza nel Medioevo liberarsi dalle pastoie dell'*ipse dixit* e dalle tele di ragno dei metafisici, cosa resta oggi di questa presunta liberazione dall'oscurantismo? È stata ereditata dall'arroganza di una scienza che ha bisogno di patologizzare tutto ciò che le è estra-

Ingmar Bergman (Uppsala, 14 luglio 1918 – Färö, 30 luglio 2007), regista, sceneggiatore, drammaturgo, scrittore e produttore cinematografico svedese. Figlio di un pastore protestante, figura che ricorre di frequente nella sua opera, si impone all'attenzione della critica internazionale con il film *Il settimo sigillo* (1956), geniale affresco medievale, nel quale l'autore riflette su vita e morte, sul senso dell'esistenza, sul rapporto fra uomo e Dio. Tra le altre opere, *Il posto delle fragole*, *Susurri e grida*, *Fanny e Alexander*.

Venti del Nord

Ci sono domande di senso che ogni bambino, ogni adolescente, ogni giovane porta con sé tra i banchi delle nostre aule. Quali risposte trova a scuola?

neo e differente? È finita nelle miserie di una scienza che si arrabatta a dimostrare che i miracoli non sono scientificamente sostenibili (e infatti sono miracoli!) o che l'ipotesi di una "Intelligenza ordinatrice" dietro l'evoluzione non è scientifica (e infatti è religiosa!)? È alla base di una scienza che misura, cataloga, diagnostica ogni forma di dissenso, di comportamento non conforme, di guizzo autentico, con i vari acrostici sempre più improbabili, dai Dsa ai Bes?

Gli epistemologi vorrebbero insegnarci a distinguere tra vere e false domande, e le domande su Dio, sulla morte, sul senso, sul fine ovviamente farebbero parte delle seconde. Ma cosa posso farci se continuamente mi pongo queste domande? Andare dallo psicanalista che, alleato con il principio di realtà, me le estirperà dalla mente? Se

oltre al "perché" causale (sono qui perché l'azione del mio piede sull'apparato frenante della mia auto ha esercitato un'azione uguale e contraria ecc.) ho disperato, umano bisogno del perché "finale" (sono qui perché amo la mia fidanzata che qui mi aspetta) con il suo infinito rimando ad altri perché (amo la mia fidanzata perché ho bisogno di amare; ho bisogno di amare perché...) significa che sono malato di metafisica oppure che chiedo alla scienza di essere all'altezza di quello che è sempre stato il suo compito: aiutare l'essere umano a vivere una vita dignitosa?

Non è difficile leggere dietro le posizioni che vorrebbero educare alla certezza eliminando l'alea, il rischio il dubbio, da un lato la riaffermazione della neutralità della scienza e della tecnica, dall'altro la riduzione di tutte le domande al paradigma del quesito tecnico; due conseguenze che si possono sintetizzare nella posizione di Edward Tel-



Astrid Lindgren (Vimmerby, 14 novembre 1907 – Stoccolma, 28 gennaio 2002), prolifica scrittrice di libri per bambini. Nata, seconda di quattro figli, nella regione dello Smaland, trascorre la sua infanzia nella fattoria di famiglia, in un clima molto sereno. Quegli anni felici furono la principale fonte di ispirazione per i suoi libri. *Pippi Calzelunghe* ed *Emil* sono le sue opere più note. La Lindgren inventò la storia di Pippi per caso, spinta dall'esigenza di raccontare una fiaba ogni sera alla propria bambina. Le sue opere sono state pubblicate in più di 100 paesi.

ler che, dopo avere collaborato al progetto Manhattan per la realizzazione dell'atomica da usare contro Hitler, reagì alla resa della Germania chiedendo all'amministrazione Truman di trovare un nemico su cui sganciare la bomba perché uno scienziato ha il diritto di sperimentare le sue invenzioni: e il resto è politica, e la scienza non se ne deve occupare.

Possiamo davvero pensare che la cultura sia così compartimentabile da lasciare queste domande all'insegnamento della filosofia o della religione (purtroppo non ancora: delle religioni)?

Ma le grandi domande a scuola riguardano anche il senso della scuola stessa, dell'esperienza scolastica nel suo complesso. Vale ancora la pena tenere aperte le scuole? Ha ancora senso frequentarle? Se Sandra Mondaini affermava "posso dire con orgoglio di non avere mai studiato un solo giorno"; se il cantante Enrico Ruggeri sostiene che "non ha senso alzarsi alle 7 del mattino per andare a dire signor-sì", se un ispettore ministeriale disse ai ragazzi di una classe III media "non studiate troppo perché negli Stati Uniti hanno aperto un manicomio per i primi della classe", se un dirigente di una associazione di industriali può dire senza pudore alla radio che "per poter lavorare non serve il voto di laurea alto, basta accettare qualsiasi 18 e poi laurearsi in fretta", tutto questo significa che alla scuola sta accadendo qualcosa di inedito: essa deve giustificare il suo stesso diritto all'esistenza.

Crediamo che questa domanda di senso vada intesa in tutta la sua profonda radicalità e non si debba fuggire dinanzi ad essa. La narratrice **Astrid Lindgren** ci regala con lo straordinario personaggio di Pippi Calzelunghe una provocazione alla quale la scuo-

la non può sottrarsi. La ragazzina che vive da sola a Villa Villacolle infatti va a scuola per un giorno per poi concludere che è una fatica inutile. Quando la maestra le chiede quanto fa due più due, risponde: “Se non lo sai tu, non aspettarti che lo sappia io”; e quando la maestra le dice che due più due fa quattro commenta: “Se lo sapevi già, perché me lo hai chiesto?”. Perché dunque andare a scuola? Perché non imparare che due più due fa quattro da Wikipedia? E in fin dei conti: perché mai imparare che due più due fa quattro se ci sono i calcolatori?

Per rispondere a questa domanda occorre porsi un'altra: la scuola italiana oggi è una macchina da scrivere oppure è il dado Knorr? L'apparente nonsenso della domanda è presto spiegato: la macchina da scrivere era un oggetto che svolgeva una mansione chiara, e una sola (scrivere un testo in modo rapido, efficace e pulito); quando sono stati inventati i personal computer e i programmi di videoscrittura, essa è stata messa in soffitta: non serviva più, perché c'era altro che svolgeva il suo compito con più efficacia. Può forse valere la stessa cosa per la scuola: forse la scuola è superata, perché il compito a cui essa attendeva è oggi svolto in modo più preciso e più efficace da altre agenzie. La crisi epocale della nostra scuola è proprio qui: nel suo poter essere pensata come inutile; e se pensiamo alla scuola unicamente come “un posto in cui si va per imparare” ci avviciniamo pericolosamente alla macchina da scrivere, perché è noto a tutti che i ragazzi e le ragazze imparano ovunque: all'allenamento di calcio, dalla nuova canzone dell'idolo musicale, su “Google Answers”. Chiudiamo dunque le scuole, facciamo altro, noi e i ragazzi, lasciamo perdere

questa fatica inutile, questo gioco del far finta di non sapere quanto fa due più due per chiederlo ai bambini assennati che tanto vorrebbero essere altrove.

Ma il dado Knorr era presentato da un vecchio spot come “il dado che sa fare il dado”, cioè come un dado che non voleva so-

videre, in classe è *essenzialmente* sociale, è qualcosa che deve essere condiviso; a scuola imparano tutti o nessuno, a scuola tutti acquisiscono il sapere: tutti, “non uno di meno”, e il compito del buon allievo è quello di coniugare e far stare in equilibrio la propria crescita culturale individua-



stituirsi ai sapori, mettersi a fare il pollo o il minestrone, ma sapeva fare bene una cosa, una sola, appunto il dado, e perciò era insostituibile. Possiamo allora pensare a una scuola che “sa fare la scuola”, ovvero che sappia qual è il suo specifico, quel “qualcosa” che sa fare solo lei e che la rende indispensabile? Possiamo restituire alla scuola il senso che rischia di avere perduto individuando quel “qualcosa” che solo essa sa aggiungere all'esperienza del mondo e della vita un bambino di sette anni o di un'adolescente di diciassette? A nostro parere questo “qualcosa”, che è poi il senso dell'esperienza scolastica e l'unico motivo per tenere ancora aperte le scuole, è la socializzazione del sapere. I ragazzi e le ragazze non vanno a scuola per imparare ma *per imparare insieme ad altri e ad altre*, il che significa che il sapere, che altrove è considerato in modo egoistico come un possesso del singolo, possibilmente da non condi-

le e personale e la propria capacità di socializzare il sapere. Ma “socializzare” a scuola non significa solamente questo: confrontarsi con la “socializzazione del sapere” significa, proprio a partire da tale esperienza di condivisione, comprendere e sperimentare che ogni apprendimento e ogni metodologia, tutto ciò che si impara e come lo si impara, ha radici sociali e non si lascia distaccare dall'organizzazione sociale. “Ciò che gli uomini sanno, ed il modo in cui lo sanno, dalle loro autostrade ai centri abitati, ai luoghi di lavoro, fino al loro amore ed alla loro paura, è

Possiamo restituire alla scuola il senso che rischia di avere perduto individuando quel “qualcosa” che solo essa sa aggiungere all'esperienza del mondo e della vita un bambino di sette anni o di un'adolescente di diciassette?

Venti del Nord

determinato anche, ieri come oggi, dalla loro convivenza” (Max Horkheimer, *Studi di filosofia della società*, Torino, Einaudi, 1972, p. 90). La scuola deve mostrare e praticare la radice sociale di ogni apprendimento e di ogni insegnamento.

Pippi Calzelunghe non vuole crescere, un po' come Peter Pan: e infatti propone ai suoi due amichetti Tommt e Annika di mangiare le Cunegunde, magiche caramelle che non fanno crescere: “Piccole e belle Cunegunde, non voglio mai diventar grande” bisogna dire sgranocchian-dole. “Mi raccomando ‘grande’, non ‘grande’” dice Pippi, lasciando aperta la porta all’idea che tutto sia un gioco, una fantasia, un calembour. Ma la voglia di non crescere, la sindrome di Peter Pan, è forte, oggi, anche perché gli adulti non danno una gran immagine di se stessi, anche a scuola. Il vento del Nord



allora, mettendo insieme la tragicità delle domande sull’esistenza e sulla morte tipiche dei film di Bergman con la sfrontatezza leggera delle provocazioni che Pippi Calzelunghe invia al mondo adulto, ci aiuta a capire che la scuola recupera il suo senso se affronta proprio quelle domande profonde che hanno fatto nascere le culture, e lo fa attraverso le discipline. Perché la risposta alla domanda “perché sono nato” o “che cosa è la morte” è certo nel *Timeo*, nella *Divina Commedia* o nel Vangelo di Marco ma anche nelle

Timeo, dialogo filosofico scritto intorno al 360 a.c. da Platone. È lo scritto che maggiormente ha influenzato la filosofia e la scienza. Tre i problemi approfonditi: quello cosmologico dell’origine dell’universo, quello fisico della sua struttura materiale e infine quello escatologico, circa la natura umana. Il *Timeo* ha rappresentato per molti secoli lo schema di fondo utilizzato da filosofi e teologi per spiegare la realtà. Assieme al *Crizia*, è il dialogo che ha dato origine al mito di Atlantide.

Max Horkheimer (Stoccarda, 14 febbraio 1895 – Norimberga, 7 luglio 1973), filosofo tedesco, tra i più importanti esponenti della scuola di Francoforte. Nato in una famiglia di una agiata borghesia ebraica, nel 1933 fuggì in Svizzera a seguito dell’inasprirsi delle politiche censorie del nazionalsocialismo. Il suo pensiero si configura come una critica globale alla moderna civiltà occidentale. Si veda anche: *Dialettica dell’illuminismo* ed *Eclissi della ragione*, entrambi del 1947.

equazioni di II grado, nella prospettiva centrale, nel congiuntivo, nel *present continuous*, nel legame covalente polare. Non c’è disciplina che non porti in sé un proprio modo di rispondere alle domande che ci fanno essere uomini e donne, così come non esiste reale distinzione tra le cosiddette “culture umanistiche” e “culture scientifiche” perché gli studia humanitatis hanno bisogno di rigore scientifico e non esiste scienza senza passione per l’umanità.

Il vento del nord soffia forte, è freddo, gelato. Ci spinge a chiudere le finestre per non prendere il raffreddore. Eppure i Lapponi sanno benissimo che solo lasciando aperte le finestre ed esponendosi ai graffi della tramontana si tutela veramente la propria salute. Compito della scuola è allora lasciare aperte le domande; non chiuderle né con arroganti esclusioni né con risposte dogmatiche o stereotipate. Perché tanto il vento del Nord, se trova serramenti chiusi, si infila dalle fessure e sotto le porte. E allora sì, che può fare male.

Nel prossimo numero de *La rosa dei venti*: “Venti dell’Ovest. Da Walt Whitman a Bruce Springsteen: una scuola a partire dagli alunni”.