

# QUANDO IL DESIDERIO SI FA APPRENDIMENTO

di Maurizio Muraglia

*Un insegnante che cerca di insegnare  
senza ispirare nell'alunno  
il desiderio di imparare  
sta martellando un ferro freddo.*  
Horace Mann

## Una tematica non esplicitata

Il tema del desiderio negli ambienti scolastici raramente è trattato in modo esplicito. Più frequentemente assume il linguaggio della burocrazia pedagogico-ministeriale o della cultura professionale di cui sono portatori gli insegnanti. Sentiremo dunque parlare di *motivazione allo studio*, di *interesse*, di *impegno*, di *disponibilità*, di *partecipazione*. Ma in una di quelle griglie di valutazione che solitamente vengono predisposte per coltivare l'illusione dell'oggettività non troveremo mai la parola desiderio, forse proprio per la sua semantica sfuggente a qualsiasi tentativo misurativo. Sappiamo bene che la Misurazione e la Comparazione rappresentano i *mantra* dei nostri sistemi scolastici, che inseguono efficienza e produttività e su queste chiamano le istituzioni a rendicontare: gli anglosassoni la chiamano *accountability*.

Il desiderio non è misurabile. Lo si può intravedere tra i banchi da qualche indizio, forse proprio l'impegno, l'interesse, la partecipazione di cui si parlava poc'anzi, ma il desiderio *in quanto tale* rimane una risorsa interna, una dimensione dell'io che sfugge ad una possibilità di certificazione, per usare un altro termine che rivela l'ansia di misurabilità e oggettività che attraversa i nostri ambienti educativi. Pertanto una riflessione pedagogica (che magari dopo questo contributo approdasse ad una didattica) sul desiderio non può che assumere carattere indiziario e muoversi, metodologicamente, a partire da una domanda preliminare, anzi da due: desiderio provato da chi? e per che cosa?

Il preliminare è ineludibile. Prima di tentare di capire *come* sia possibile indurre desiderio o constatare desiderio (mi guardo bene qui soltanto dal pronunciare l'altro *mantra* pedagogico del nostro tempo: "valutare" il desiderio), è necessario provare a comprendere *cosa* sia possibile desiderare nel tempo dell'istruzione e degli apprendimenti formali. E non soltanto da parte di chi impara, ma anche da parte di chi insegna. Infatti l'esperienza dice che è la reciprocità del desiderare che può fondare una relazione educativa ricca di significato. E questa sarebbe la risposta alla prima delle due domande poste in precedenza.

Ma andiamo alla seconda: verso che cosa è rivolto il desiderio di chi impara e chi insegna? Imparare è desiderabile? Insegnare lo è altresì? Mi sentirei di rispondere affermativamente riandando alla dinamica tipica del bambino curioso e del genitore che gli "insegna" il mondo. Una volta acquisito il linguaggio, un bimbo desidera spontaneamente esplorare l'ambiente che lo circonda, prima attraverso i sensi, pian piano con le domande che la percezione gli suggerisce. Quanto, da genitori o da nonni, o anche da zii, ci siamo affaticati a rispondere a tutti i perché formulati dai piccoli? Specularmente, attraversata una certa soglia anagrafica, non inizia negli adulti ad affacciarsi il desiderio di consegnare la propria esperienza ai più giovani? In forma narrativa, in forma argomentativa, a volte anche in forma predicatoria. Quale che sia la forma, sembra un desiderio ineludibile, direi ancestrale (si pensi alla tradizione orale in ambiente popolare), quello di passare il testimone<sup>1</sup>.

Desiderio di conoscenza

Dare e ricevere, dunque. La dinamica del desiderio scolastico potrebbe essere ricondotta a questa polarità elementare. Desiderare di conoscere, desiderare di consegnare conoscenza. Fermiamoci un po', prima di abbandonare il preliminare, su questa parola: conoscenza. Sembra davvero il terreno principe, la motivazione suprema dell'esistere della scuola. È vero, siamo più abituati a parlare di apprendimento, utilizziamo il verbo "imparare", più recentemente abbiamo elaborato il concetto di "competenza", ma in fondo la matrice di questi significati sta proprio nella parola "conoscenza". Conoscere si configura come esperienza primaria dell'umano. L'umano evolve nella sua capacità di acquisire conoscenza sulla base dell'esperienza rielaborata dalle categorie interpretative che via via è andato affinando. Conoscere diventa l'attività più alta dell'umano, ci ricorda Dante nel xxvi canto dell'Inferno: «[...] fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e canoscenza». L'Ulisse dantesco è caratterizzato per l'*ardore* capace di rendere i suoi compagni *aguti*, e tale ardore, che non si fa fatica a parafrasare con *desiderio*, è rivolto al «[...] divenir del mondo esperto / e de li vizi umani e del valore».

Con Dante dunque la conoscenza si configura quale *esperienza del mondo e degli uomini* (vizi e virtù). Conoscere il mondo, conoscere l'uomo. È un po' il

---

<sup>1</sup> Profondamente istruttiva, sull'argomento che qui si affronta, è la lettura del saggio di F. SAVATER, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.

progetto socratico che ha supportato secoli di filosofia. Per questo non può esserci dubbio sul valore primario e fondante della conoscenza e sulla legittimità del desiderio di conoscere quale molla fondamentale dello sviluppo umano. E non può che essere questo l'oggetto primario del desiderare scolastico, sia da parte di chi impara sia di chi insegna: conoscere. È dunque da qui che occorre partire per la nostra esplorazione.

## Bisogni o desideri?

C'è un'altra espressione pedagogico-ministeriale che circola in ambiente scolastico e che ha una certa parentela con questo discorso sul desiderio: bisogno formativo. Val la pena indagarla, perché amano usarla – meglio, scriverla – anche gli insegnanti. A cosa ci si riferisce quando si parla di bisogni formativi? Certo, a nessuno salterebbe in mente di parlare di “desideri formativi”, forse perché la parola desiderio finirebbe per depotenziare la spinta, come dire, oblativa del compito educativo. Sto qui per corrispondere a desideri? Invece la nozione di bisogno appare probabilmente più cogente, cioè più capace di stimolare la deontologia degli insegnanti. Ai bisogni formativi occorre corrispondere perché sono più urgenti. Poi però, andando a leggere gli scritti burocratici dei docenti per capire di quali bisogni si tratta, ci si imbatte in aree di discorso che hanno a che fare certamente col conoscere e con l'apprendere. Gli allievi hanno “bisogno” di conoscere, e pertanto la scuola “deve” predisporre tutto quel che serve per favorire il conoscere. Oggi il costruito pedagogico-ministeriale più adoperato è quello di “ambiente di apprendimento”: un ambiente che favorisce l'esplorazione, la curiosità, la cooperazione, lo sviluppo di pratiche anche creative<sup>2</sup>.

Bisogni formativi, dunque. Piuttosto che desideri. Si ha la sensazione che l'utilizzo del termine “bisogno” piuttosto che di desiderio configuri in un certo modo il rapporto tra insegnanti e studenti: poiché tu hai bisogno di qualcosa, io tento di dartelo. Lungi da quest'impostazione l'idea che anche l'insegnante abbia, quale bisogno formativo, il bisogno di insegnare. Gli allievi portano un bisogno, gli insegnanti (forse con un ahimè implicito) devono corrispondervi. La risemantizzazione del concetto di bisogno in desiderio potrebbe probabilmente colorare di luce nuova la vicenda dell'insegnare e dell'imparare.

## Desiderio di riconoscimento

Ma che tipo di desideri si possono coltivare in un ambiente dove la fanno da padrone lo sforzo, la fatica, l'impegno, la disciplina? Qualcuno risponderebbe, non a torto, che la fatica e la disciplina sono necessari alla realizzazione dei desideri. Quante volte abbiamo detto ai nostri allievi che senza fatica nessun no-

---

<sup>2</sup> Così viene delineato nelle *Indicazioni ministeriali per il primo ciclo di istruzione* (DM 254/2012).

stro desiderio può realizzarsi? Dunque occorre stare al gioco: praticare la necessaria violenza su se stessi per potere realizzare i propri desideri.

Ma oltre all'innato desiderio di conoscenza, che tipo di desideri può essere ospitato da bambini e adolescenti? Certamente l'esperienza insegna che un desiderio importante è quello di essere riconosciuti. Riconoscimento delle proprie capacità, del proprio modo di essere e di imparare. E a questo forse si può aggiungere il desiderio di relazione, con i compagni e con gli insegnanti. Stare bene e riuscire bene. Quale alunno negherebbe questo doppio livello di desideri? Magari tra i più grandicelli si potrebbe trovare chi ha abbandonato da tempo il desiderio di stare bene a scuola, ritenendolo addirittura impossibile per definizione. Ma sul riuscire bene penso che non possano esserci dubbi. Il linguaggio psicologico in questo caso parla di senso di autoefficacia. Uscire dagli studi sentendosi degli emeriti stupidi credo non possa interessare a nessuno studente. Pertanto si può arrivare alla conclusione che chi studia desidera che si riconosca il proprio impegno e la propria bravura.

E chi non studia? Non ha desideri? Nessuno potrebbe affermarlo, anche se spesso a scuola si sente dire che gli alunni sono apatici, non desiderano niente, non hanno interesse per niente. Oppure si sente dire che i desideri di questo genere di allievi non abbiano niente a che fare con la cultura, il che è anche possibile. Qualcuno azzarda addirittura l'affermazione che persino il conoscere in quanto tale non faccia parte dei desideri di questi alunni. In tal caso saremmo di fronte a un vero e proprio processo di de-umanizzazione, che renderebbe tanti nostri ragazzi dei sub-umani incapaci di voler conoscere alcunché. Una vera piaga culturale e sociale. E politica, se vogliamo.

## Desiderio di stare bene e andare bene

A questo punto la riflessione deve spostarsi verso gli assetti relazionali, educativi e didattico-metodologici capaci di mantenere, far spuntare o rispuntare il desiderio di riuscita dei ragazzi. O comunque il desiderio confuso di qualcosa che magari non è neppure definibile quale riuscita negli studi, ma resta comunque desiderio di un *quid* che abbia un senso: sarà benessere, sarà relazione, sarà comprensione, sarà tutto quel che una ragazza o un ragazzo non ritrovano in ambiente familiare e, sia pur in modo confuso, cercano a scuola. Andare bene e stare bene: se si facesse un'inchiesta tra bambini e ragazzi su quel che desiderano, non si potrebbe sfuggire a questo.

Facciamo adesso un breve intermezzo intrufolandoci in una seduta collegiale di docenti con scopi valutativi: un consiglio di classe intermedio o uno scrutinio quadrimestrale. Definisco la fase valutativa quella in cui ci si pronuncia sulla realizzazione dei desideri di tutti, alunni e docenti. I docenti valutano sia l'andare bene sia lo stare bene, e sono molto felici quando trovano entrambe le cose, ma non sempre avviene così. Alle volte capita che Sabrina vada bene ma non stia bene, oppure che stia bene ma non vada bene. E queste dicotomie vengono discusse tra i docenti, che giustamente chiamano in causa la famiglia.

Pensiamo ai ricevimenti dei genitori, fatti per rispondere alla duplice domanda: “come *va* mio figlio?”, “come *sta* mio figlio?”. Non è il caso qui di approfondire l’orizzonte di attesa dei genitori, che purtroppo non raramente, soprattutto in ambienti socialmente elevati (?) è preda di spirali competitive e beccheramente misurative: “quanto *ha preso* mio figlio?”

La catastrofe avviene quando l’alunno va male e sta male. Cioè vede frustrati i due desideri di fondo. Ma gli insegnanti più sensibili non fanno fatica, talvolta, a sciogliere l’apparente dicotomia: potrebbe andare male perché sta male, o star male perché va male, riconciliando, com’è giusto che sia, la dimensione psicologica e la dimensione culturale dell’esperienza scolastica. Il terreno dei desideri a scuola infatti non può tenere separata la dimensione cognitiva da quella emotiva. La nostra Sabrina che sta male andando bene o va male stando bene palesemente non sta realizzando uno dei due desideri fondamentali e vive un’esperienza scolastica zoppa. Occorre interrogarsi su Sabrina e probabilmente tentare, anche con la collaborazione della famiglia, una riconciliazione delle due polarità del desiderio.

Se ci si pensa, star bene e riuscire bene non può che essere anche il desiderio degli insegnanti. Ma su questo tornerò – sia pur rapidamente perché il tema (cioè la soddisfazione professionale dei docenti italiani) richiederebbe ben altri approfondimenti – alla fine di questo contributo.

## Desiderio di sensatezza

I desideri di benessere e di autoefficacia, dunque. Da legare. Ma c’è un problema di fondo. Cosa intendere per benessere? Come si coniuga il benessere con i temi della fatica e dello sforzo di cui si parlava prima? Ecco che ricompare l’armamentario lessicale evocato all’inizio di questa riflessione: motivazione, interesse, impegno, persistenza nella volontà. Tutta materia di difficile declinazione se non sostenuta da altri armamentari lessicali: passione, curiosità, emozione, entusiasmo. La deontologia dello studente può essere invocata fino a un certo punto. Se non si inducono massicce dosi di quell’altro armamentario, è difficile che si possa parlare di benessere scolastico. Abbiamo esperienza di legioni di allievi bravi ma annoiati, con valutazioni alte ma con nessun interesse per ciò che studiano. E di opinionisti illustri ancora convinti che questo passaggio dalla noia infinita sia necessario per “capire dopo” l’importanza di quel che è stato fatto a scuola. Dunque la scuola come purgatorio e l’Eldorado di là da venire. Prendo le distanze da questa impostazione.

È evidente: a scuola la fatica è ineludibile. Il desiderio di star bene non è interpretabile quale desiderio di far niente. Anche l’insegnante più coinvolgente conosce per esperienza la noia e la stanchezza dei suoi allievi. E l’accoglie. Ma occorre intendersi sui termini. E introdurne magari un altro: sensatezza. Tra la fatica insensata e quella sensata corre un abisso, e la differenza tra le due fatiche gli allievi la conoscono bene. Faticare senza scopo, per memorizzare in modo acritico, per scorrere pagine e pagine di libri di testo senza alcuna scre-

matura, per il solo dovere di “sapere” e “ripetere”, non può in nessun modo corrispondere al desiderio di star bene. O meglio, può corrispondervi nella misura in cui induce nell’allievo la rinuncia alla fatica. Ma non è questo l’approdo augurabile. La fatica sarà ineludibile, ma altrettanto ineludibile è il senso che chi insegna deve dare a quella fatica. In altri termini, va declinato il concetto di “benessere culturale”, allargando quanto più possibile l’accezione di “cultura”.

Ci sono ambienti scolastici in cui la cultura veicolata dalle discipline non ha nulla da dire agli allievi: che pertanto stanno male e vanno male. Ma non siamo mai in assenza di cultura. Ogni allievo ha una cultura di riferimento, che possiamo aggettivare come vogliamo, ma che pur sempre di cultura si tratta, e il desiderio di vederla riconosciuta dalla scuola rimane, sia pur latente. Non si tratta di un riconoscimento acritico. Chi insegna utilizza la cultura delle discipline per dialogare con la cultura di riferimento degli alunni, e forse questa è la via per corrispondere ai desideri di tutti gli allievi.

## Omogeneità e disomogeneità tra allievi e docenti

Un tema che si poneva in modo acuto mezzo secolo fa e che oggi sembra essere stato mandato in soffitta è quello del rapporto di omogeneità o disomogeneità culturale tra discenti e docenti. A me pare un tema ancora attuale. I fenomeni di abbandono e dispersione scolastica, elevati soprattutto al Sud, si riconducono in genere al disagio socioculturale degli ambienti di provenienza degli alunni. È una verità. Ma parziale. In realtà rimane sempre attuale anche la questione della disomogeneità culturale tra alunni e docenti, che nel nostro tempo si colora anche della questione digitale (nativi e immigrati digitali). In ambienti popolari dove è presente una forte deprivazione socioculturale, la sfida professionale per gli insegnanti chiama in causa anche la differenza di linguaggi, atteggiamenti e stili di vita tra chi insegna e chi impara. La necessità di *mediazione culturale* in questi ambienti è più forte, e la corrispondenza dei desideri tra insegnanti e studenti più problematica<sup>3</sup>.

Esiste a questo proposito un filone di ricerca chiamato “pedagogia popolare”, riconducibile all’opera di Celestin Freinet, da cui trae le mosse il Movimento di Cooperazione Educativa. Così come esiste la “pedagogia degli oppressi” riconducibile a Paulo Freire<sup>4</sup>. Insieme all’opera di Lorenzo Milani e di altri educatori del Novecento, possiamo rubricare queste esperienze come tentativi di corrispondere a maglia più larga, ovvero in modo inclusivo come oggi suole dire, ai desideri di tutti gli allievi. Non tanto ai bisogni, un po’ paternalisticamente,

---

<sup>3</sup> L’erotica dell’insegnamento proposta da M. RECALCATI nel suo *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento* (Einaudi, Torino 2014), seppur piena di spunti interessanti per il rapporto tra i docenti e le loro discipline e certamente pertinente in ordine al nostro discorso, non può essere una risposta a questo genere di sfide.

<sup>4</sup> Cfr. P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1968.

quanto ai desideri. Ma la corrispondenza ai desideri di benessere e di riuscita di tutti gli allievi, nell'attuale sistema scolastico del nostro Paese, presenta ostacoli importanti, che è bene evidenziare prima di concludere questa riflessione.

## Ostacoli (quasi) insormontabili

La scuola italiana soffre da decenni di un male endemico: l'immobilismo pedagogico<sup>5</sup>. La transizione dalla scuola di élite alla scuola di massa non si è mai realizzata pienamente. Le indagini tutt'oggi segnalano l'incapacità della scuola di creare mobilità sociale. Le politiche scolastiche degli ultimi vent'anni hanno asservito il sistema pedagogico al sistema politico generando un accavallamento di disposizioni normative – a volte per il solo sgradevole gusto di marcare la discontinuità col governo che precedeva, quando ancora le politiche sulla scuola non erano come oggi di un unico colore politico – che ha del tutto disorientato gli insegnanti, rallentandone o addirittura bloccandone la crescita professionale e motivazionale. La riflessione culturale, ad esempio sulle priorità formative delle discipline, si è arenata dopo il documento dei Saggi pubblicato vent'anni fa<sup>6</sup>.

L'investimento formativo sugli insegnanti italiani è all'anno zero. L'enfasi ministeriale sulla formazione obbligatoria ha creato eserciti di insegnanti pieni di attestati ma privi di desideri. Tutto quello di cui qui si è discusso non sembra appartenere alla maggioranza dei docenti: il desiderio di consegnare la propria esperienza culturale, di ricercare insieme agli allievi, di praticare in modo creativo e curioso i sentieri della conoscenza. Per stare bene e riuscire bene. Sì, anche i docenti avrebbero desiderio di stare bene e riuscire bene. Ma sembrano fagocitati dalle rendicontazioni e dalle liturgie valutative infarcite tristemente di numeri, punteggi e medie aritmetiche. Sembra più importante valutare (e magari fosse "valutare") il conoscere che il conoscere stesso<sup>7</sup>. Si ritiene che le priorità formative dei docenti abbiano a che fare con questioni di contorno: la gestione delle emergenze (tipo BES, DSA e dintorni), la gestione del digitale, la lingua straniera, l'alternanza tra scuola e lavoro, la gestione delle problematiche valutative<sup>8</sup>.

Ma il tema dei desideri trascende tutto questo ed è la vera questione di fondo. Come accendere il desiderio di imparare e di insegnare, posto che senza il se-

<sup>5</sup> Suggestivo l'interessante lettura di G. STELLA, *Tutta un'altra scuola! (Quella di oggi ha i giorni contati)*, Giunti, Firenze 2016.

<sup>6</sup> *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Loescher, Torino 1997.

<sup>7</sup> Val la pena ripercorrere, per trovare una formidabile obiezione di coscienza a tutto questo, l'esperienza narrata mirabilmente da F. LORENZONI nel suo *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

<sup>8</sup> Ragiono su questi temi nel mio *La vera priorità della formazione in servizio*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 2, 2017, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

condo è impossibile che si inneschi il primo? Quali sono i presupposti per rimettere il conoscere, la curiosità del conoscere, l'istinto del conoscere, il desiderio del conoscere, al centro dell'esperienza educativa? Lo sforzo è grande, dopo decenni di incuria. Ma è l'unico necessario, e va prodotto da un'alleanza importante, tra studenti, docenti, genitori e decisori politici che siano però all'altezza del compito. Che cioè abbiano prestigio culturale e si circondino di figure che hanno seria contezza delle dinamiche dell'insegnare e dell'imparare. Non sembra ciò cui abbiamo assistito almeno negli ultimi quindici anni.