

IL DESIDERIO CHE NON SI INSEGNA, SI ACCENDE

*Come l'adulto, senza volerlo, spegne la fame di cercare,
e come può invece tenerla viva*



Un ragazzo non nasce senza desiderio. Nasce, semmai, come desiderio puro: tende la mano prima ancora di sapere che cosa vuole afferrare, chiede perché prima ancora di essere in grado di capire la risposta, si sporge verso il mondo con una fame che non ha bisogno di essere insegnata. Il compito dell'educatore, allora, non è mai stato quello di accendere ciò che già arde. È, semmai, quello di non spegnerlo. Eppure è proprio qui che si gioca uno dei tradimenti più silenziosi e meglio intenzionati della relazione educativa: l'adulto che, per amore, per ansia, per fretta di far bene, riempie ogni spazio in cui il desiderio del ragazzo potrebbe nascere, e lo lascia, senza saperlo, senza fame.

Questo saggio non parla di motivazione, né di tecniche per «coinvolgere» gli studenti o i ragazzi dell'oratorio. Parla di qualcosa di più originario: della differenza tra un adulto che consegna contenuti e un adulto che accende desideri. E parla, soprattutto, delle forme quotidiane – spesso invisibili a chi le compie – con cui il primo gesto prende il posto del secondo.

Prima figura: la risposta che precede la domanda

Quando l'adulto, per premura, non lascia mai al ragazzo il tempo di sentire la propria mancanza

SCENA

Un padre osserva il figlio fermo davanti a un problema di matematica, la penna immobile, lo sguardo perso. Passano pochi secondi – non arrivano a dieci – e già la spiegazione parte: passaggio per passaggio, dimostrazione dopo dimostrazione, fino alla soluzione servita e confezionata. Il ragazzo annuisce, copia, il compito è salvo. Ma qualcosa, in quei pochi secondi rubati, non è successo: non è nata la domanda.

SVELAMENTO

Sotto la premura di questo gesto si nasconde un meccanismo preciso: l'adulto non tollera il silenzio del non sapere, né il proprio né quello del ragazzo. Il silenzio gli sembra un vuoto pericoloso, da colmare al più presto, e scambia la propria insofferenza per generosità. In realtà sta anticipando un movimento che appartiene, per intero, a chi impara: il movimento che va dalla mancanza percepita alla ricerca di ciò che manca. Riempiendo il vuoto prima che il ragazzo lo senta come proprio, l'adulto non gli dà una risposta: gli toglie una domanda.

Non è soltanto insofferenza per il silenzio. È, più spesso, un timore non dichiarato: quello di apparire un adulto che non sa accompagnare, che lascia solo il ragazzo davanti a una difficoltà. La generosità della risposta anticipata nasconde così un bisogno di rassicurazione reciproca – il bisogno dell'adulto di sentirsi ancora necessario, indispensabile a chi accompagna. Ed è proprio questo bisogno, mai riconosciuto come tale, a rendere la figura così difficile da correggere: chi la vive raramente la vede come propria, perché la esperisce sempre come amore, non come fretta.

LUCE

La tradizione filosofica più antica sapeva che il sapere nasce da un moto interiore che nessuno può innescare dall'esterno con la forza. È stato osservato, fin dalle origini del pensiero occidentale, che tutti gli esseri umani per natura tendono a conoscere: un'inclinazione che non va instillata, ma solo protetta perché possa manifestarsi¹. La forma pedagogica più antica coerente con questa intuizione non è la lezione che spiega, ma la domanda che accompagna: un adulto che, invece di rispondere subito, chiede a sua volta, e lascia che sia l'altro a percorrere la propria strada verso la luce – un metodo che l'antichità chiamava, non a caso, «maieutica», l'arte di aiutare a partorire un pensiero che è già, in germe, di chi lo cerca². Una pedagogia più recente, nata dalla critica moderna all'istruzione precoce, ha chiamato questo stesso principio «educazione negativa»: non insegnare troppo presto, non sostituire con la parola dell'adulto l'esperienza che il ragazzo deve ancora attraversare da solo, custodire il tempo dell'apprendimento invece di comprimerlo³. Anche la meraviglia filosofica più antica nasceva così: non da una spiegazione ricevuta, ma da uno stupore che restava, per un tempo necessario, senza risposta.

APERTURA PEDAGOGICA

Restituire dignità pedagogica a questa figura significa, molto concretamente, imparare a contare fino a dieci – o fino a trenta – prima di rispondere. Significa restituire al ragazzo la domanda che lui stesso aveva appena

¹Aristotele, *Metafisica*, I, 1, 980a: sull'inclinazione naturale dell'essere umano a conoscere.

²Platone, il metodo maieutico socratico, cfr. *Teeteto*, 149a e sgg.; nello stesso dialogo (155d) si trova anche l'origine della meraviglia filosofica.

³Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* (1762), sul principio dell'"educazione negativa": non anticipare con l'insegnamento ciò che il bambino deve ancora scoprire da sé.

cominciato a formulare, con un semplice «tu che cosa ne pensi?», e accettare che il silenzio che segue non è tempo perso, ma tempo in cui il desiderio sta, finalmente, prendendo forma.

Seconda figura: il sapere ridotto a prestazione

Quando il conoscere smette di essere una fame e diventa un dovere da assolvere

SCENA

Una ragazza di terza media studia storia la sera prima della verifica. Ha il libro aperto, la voce che ripete a mezza bocca le date, gli occhi che corrono avanti e indietro sulla stessa pagina. Non sta cercando di capire che cosa sia accaduto e perché: sta cercando di sopravvivere a un voto. Quando l'interrogazione sarà finita, quelle date scivoleranno via quasi subito, come acqua che non ha trovato terreno in cui restare.

SVELAMENTO

Il meccanismo che si è messo in moto, in questo caso, non riguarda solo la scuola: riguarda ogni contesto – familiare, ecclesiale, sportivo – in cui l'apprendimento viene misurato solo dal suo esito verificabile. Il sapere, che per sua natura è eccedente, gratuito, capace di aprire oltre ogni bisogno immediato, viene ridotto a una prestazione da consegnare: si studia non perché si desidera sapere qualcosa del mondo, ma perché si teme la conseguenza del non sapere abbastanza.

Ciò che rende questa figura particolarmente insidiosa è che la prestazione, a differenza dell'obbligo dichiarato, si presenta sempre travestita da opportunità: «è per il tuo bene», «ti servirà», «così imparerai a impegnarti». Il linguaggio della crescita personale, usato senza discernimento, può diventare esso stesso una forma di *ananke* – una necessità esterna che si maschera da cura. Il ragazzo interiorizza allora un'equazione pericolosa, quella tra il proprio valore e il proprio rendimento, che nessuna buona intenzione riesce, da sola, a disinnescare.

LUCE

La tradizione filosofica greca distingueva con cura due registri del volere che oggi tendiamo a confondere: da una parte l'*eros*, il desiderio che nasce da una mancanza sentita come propria e che si muove verso ciò che promette pienezza; dall'altra l'*ananke*, la necessità che costringe dall'esterno, che non nasce da un vuoto interiore ma da una pressione a cui ci si deve piegare⁴. Quando l'apprendimento diventa prestazione, l'*ananke* ha preso il posto dell'*eros*: si obbedisce a una scadenza, non si risponde a una fame. E un pensiero pedagogico più recente, riflettendo sull'esperienza scolastica, ha osservato che l'interesse autentico – quello che sostiene un impegno duraturo e non semplicemente reattivo – non può mai essere imposto dall'esterno come uno sforzo penoso, ma nasce solo quando un contenuto viene percepito come connesso a qualcosa che già importa a chi apprende⁵.

APERTURA PEDAGOGICA

L'apertura pedagogica, qui, chiede all'adulto un esercizio scomodo: separare, nel proprio linguaggio quotidiano e nei propri criteri di valutazione, il piano della verifica da quello della scoperta. Significa, per esempio, lodare la domanda inattesa più del compito perfetto, e accettare che un ragazzo appassionato a un solo argomento – magari inutile ai fini del programma – sta vivendo un'esperienza pedagogicamente più preziosa di dieci verifiche superate senza un briciolo di fame.

Terza figura: il desiderio dell'adulto travestito da desiderio del ragazzo

Quando l'aspettativa di chi accompagna occupa lo spazio interiore di chi dovrebbe scegliere

SCENA

Una madre accompagna il figlio alla scelta della scuola superiore. Parla con entusiasmo del liceo classico che avrebbe voluto frequentare lei, delle soddisfazioni che immagina per lui, delle porte che quella scelta aprirebbe. Il ragazzo ascolta, annuisce, e alla fine sceglie proprio quel liceo. Nessuno, in questa scena, ha alzato la voce. Nessuno ha imposto nulla con la forza. Eppure, a guardare bene, il desiderio che ha deciso non era interamente suo.

⁴La distinzione classica, nella tradizione filosofica greca, tra *eros* come mancanza generativa e *ananke* come necessità esterna.

⁵John Dewey, sulla teoria dell'interesse in educazione: cfr. *Democracy and Education* (1916) e *Interest and Effort in Education* (1913).

SVELAMENTO

È la figura più difficile da riconoscere, perché non passa mai attraverso un ordine, ma attraverso un entusiasmo che sembra dono. L'adulto proietta sul ragazzo un desiderio che gli appartiene – una realizzazione mancata, un'ambizione non compiuta, un'immagine di successo che lo rassicura – e lo chiama, in buona fede, «orientamento». Il ragazzo, che ama e vuole essere amato, spesso non distingue tra il proprio desiderio e quello che l'adulto ha bisogno che lui provi: li fonde, li scambia, e crede sua una strada che in realtà stava semplicemente accontentando qualcun altro.

LUCE

Una riflessione pedagogica contemporanea, dedicata proprio all'esperienza della scuola, ha messo a fuoco come il desiderio autentico non possa mai essere comandato dall'esterno, ma solo risvegliato: nessuno può ordinare a un altro di desiderare, così come nessuno può ordinare a un altro di amare; si può soltanto rendere visibile, con la propria vita, che desiderare vale la pena⁶. Una riflessione filosofica del secolo scorso ha proposto, a questo proposito, una distinzione preziosa: quella tra il bisogno, che nasce da una mancanza e si esaurisce non appena viene colmato, e il desiderio nel senso più proprio, che invece resta sempre eccedente rispetto a ciò che lo soddisfa, orientato verso un altro che non si possiede mai del tutto⁷. L'adulto che proietta le proprie aspettative scambia, senza saperlo, il desiderio del ragazzo – che dovrebbe restare aperto, personale, mai del tutto prevedibile – con un bisogno che l'adulto stesso ha già deciso di soddisfare attraverso di lui. E questo vale anche – anzi soprattutto – per l'adulto che, senza saperlo, sostituisce col proprio slancio quello che dovrebbe nascere altrove: la premura più generosa, quando non lascia spazio all'errore e alla ricerca autonoma di chi accompagna, finisce per essere una forma sottile di appropriazione.

APERTURA PEDAGOGICA

L'apertura pedagogica qui è, prima di tutto, un esercizio di verità verso se stessi: prima di proporre, prima di orientare, chiedersi con onestà «questo desiderio, di chi è?». E poi, concretamente, lasciare che il ragazzo possa scegliere anche ciò che a noi adulti pare meno luminoso, senza far pesare la delusione: solo un desiderio che può essere anche sbagliato è, davvero, un desiderio proprio.

Quarta figura: il tempo saturo, senza vuoto

Quando l'agenda piena di un ragazzo diventa un cortile senza aria

SCENA

Un'adolescente ha, questa settimana, tre allenamenti, due lezioni di musica, un doposcuola di potenziamento, un gruppo parrocchiale e un compleanno da organizzare. Ogni pomeriggio ha un nome e un orario. Quando le si chiede, di rado, «che cosa ti piacerebbe fare, oggi, se potessi scegliere?», la domanda la spiazza: non ha mai avuto il tempo di scoprirlo.

SVELAMENTO

Dietro questa agenda compilata con amore c'è, quasi sempre, una paura precisa: la paura del vuoto, temuto come anticamera della noia, e la noia temuta come anticamera del pericolo – del cellulare usato male, delle cattive compagnie, del tempo «sprecato». L'adulto, per proteggere, occupa; e occupando, toglie al ragazzo lo spazio interiore in cui, paradossalmente, il desiderio ha bisogno di formarsi. Perché il desiderio non nasce nel pieno, ma nel vuoto: è nell'attesa non riempita, nel pomeriggio senza programma, che un ragazzo può accorgersi di che cosa, davvero, gli manca – e cominciare a cercarlo.

LUCE

La tradizione filosofica antica custodiva, per questo, un concetto che la modernità fatica a comprendere: lo spazio del tempo libero non come vuoto da colmare, ma come condizione stessa della contemplazione, della scoperta, della cultura che si coltiva per se stessa e non in vista di altro⁸. E una riflessione più recente sulla vita interiore ha

⁶Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

⁷La distinzione fenomenologica, nella riflessione filosofica del Novecento, tra bisogno (che si esaurisce colmandosi) e desiderio (eccedenza mai colmata, orientata all'alterità) è un riferimento tematico generale alla tradizione fenomenologica sul desiderio come "infinito".

⁸La tradizione classica sulla *scholè* come tempo libero contemplativo: cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro X.

osservato che il silenzio non è mancanza di parola, ma condizione perché nasca una parola vera, personale, non semplicemente ripetuta: solo chi ha attraversato un vuoto può poi dire qualcosa che gli appartiene davvero⁹. Vale la pena notare che questo vuoto non è mai stato pensato, nella tradizione più autentica, come assenza pericolosa: è piuttosto lo spazio necessario perché qualcosa di proprio, e non semplicemente ricevuto, possa infine prendere forma.

APERTURA PEDAGOGICA

L'apertura pedagogica, qui, non chiede di eliminare gli impegni, ma di custodire – con la stessa cura con cui si custodisce un appuntamento importante – uno spazio realmente vuoto nella settimana di un ragazzo: un pomeriggio senza attività, senza obiettivo, senza prestazione da dimostrare. È lì, in quel vuoto protetto e non temuto, che l'adulto può scoprire, ascoltando semplicemente che cosa il ragazzo sceglie di fare quando nessuno gli chiede nulla, il primo segno di un desiderio che comincia a essere suo.

Quinta figura: il fuoco acceso

Quando l'adulto educa il desiderio non spiegandolo, ma mostrandolo vivo in sé

SCENA

Un insegnante entra in classe con un libro sotto il braccio, non previsto dal programma, e comincia a raccontarne una pagina con gli occhi che brillano davvero. Non sta verificando nulla, non sta assegnando nulla: sta, semplicemente, mostrando che quel libro gli importa. In quell'aula, per qualche minuto, qualcosa cambia: non è il contenuto della pagina a restare impresso, ma il fatto che un adulto, davanti a loro, desiderasse ancora qualcosa con tutto se stesso.

SVELAMENTO

È questa la scena che rovescia tutte le precedenti, e che restituisce al gesto educativo la sua forma più originaria. Ciò che accende il desiderio di un ragazzo non è mai, in primo luogo, un contenuto ben spiegato: è la testimonianza credibile di un adulto che, davanti a lui, desidera ancora – che ha fame di conoscere, di capire, di vivere – e non lo nasconde. Il ragazzo non impara a desiderare perché gli viene insegnato un metodo, ma perché vede, con i propri occhi, che desiderare è possibile, ed è bello.

LUCE

Una delle pagine più antiche e più semplici della tradizione cristiana racconta di due discepoli che camminano verso un villaggio, delusi e senza più fame di nulla, finché un compagno di strada sconosciuto non comincia a parlare con loro: solo dopo, ripensandoci, si accorgeranno che qualcosa, dentro di loro, ardeva mentre lui parlava lungo il cammino¹⁰. Non è la dottrina spiegata a riaccendere il loro passo, ma la presenza viva di chi cammina con loro condividendo un fuoco che è suo prima di essere insegnato. È la stessa intuizione che la spiritualità di sant'Agostino racchiude in una formula divenuta patrimonio comune: il cuore umano è inquieto, e resta inquieto – cioè desiderante – finché non trova ciò per cui è stato fatto¹¹. E nella pedagogia salesiana, la scelta di stare nel cortile con i ragazzi, di correre e giocare con loro prima di parlare loro di Dio: l'«amorevolezza» non è una tecnica di avvicinamento, ma la forma concreta con cui un adulto rende visibile, con il proprio corpo e il proprio tempo, che quei ragazzi valevano il suo desiderio¹².

APERTURA PEDAGOGICA

L'apertura pedagogica di questa figura conclusiva è, insieme, la più semplice e la più esigente di tutto il saggio: non chiede tecniche nuove, ma chiede all'adulto di lasciarsi vedere mentre desidera. Di non nascondere l'entusiasmo per un libro, per un mestiere, per la fede, per la vita, dietro la scorza della professionalità distaccata. Un ragazzo che vede un adulto ancora capace di stupore, di meraviglia, di fascino per qualcosa, riceve – senza una sola spiegazione – la prova più convincente che desiderare, in questo mondo, vale ancora la pena.

⁹Romano Guardini, sulla funzione generativa del silenzio nella vita interiore.

¹⁰Luca 24, 13-35, l'episodio dei discepoli di Emmaus.

¹¹Sant'Agostino, *Confessioni*, I, 1: l'inquietudine del cuore umano come forma originaria del desiderio.

¹²Don Bosco e la pedagogia del cortile salesiano.

Vademecum

- Lasciare un silenzio prima di rispondere.
- Lodare la domanda, non solo il risultato.
- Chiedersi di chi sia il desiderio che si propone.
- Custodire uno spazio vuoto, non programmato.
- Lasciarsi vedere mentre si desidera qualcosa.

Chiusura

Resta, alla fine, una fragilità che nessuna delle cinque figure può cancellare: l'adulto che scrive queste pagine è, lui per primo, esposto ogni giorno alla tentazione di riempire invece che accendere, di rispondere invece che accompagnare, di proteggere invece che lasciare cercare. Non esiste un educatore che abbia risolto per sempre questo rischio: esiste, semmai, un educatore che accetta di ricominciare ogni giorno a chiedersi se, in quel gesto, sta trasmettendo un desiderio vivo o soltanto un contenuto ben confezionato.

E forse è proprio in questa fragilità condivisa che i cinque saggi di questo percorso si tengono per mano. “Il coraggio di essere fragili” ha chiesto all'adulto di non temere la propria vulnerabilità davanti ai ragazzi. “La domanda che l'adulto non fa più” gli ha chiesto di restare, senza risposte pronte, dentro le domande più grandi. “Educare senza possedere” gli ha chiesto di aprire le mani invece di trattenere. “Essere testimoni, non modelli” gli ha chiesto di vivere ciò che annuncia, invece di esibirlo come un'immagine irraggiungibile. E questo ultimo saggio non fa che portare a compimento lo stesso movimento: un adulto che smette di occupare ogni spazio – con le risposte, con la prestazione, con le proprie aspettative, con l'agenda piena – per lasciare che, in quello spazio finalmente libero, un desiderio autentico possa, un giorno, accendersi da solo.

Bibliografia ragionata

Fonti bibliche

Luca 24, l'episodio dei discepoli di Emmaus, come scena del desiderio riacceso dalla presenza più che dalla spiegazione. Citato per allusione tematica; la dicitura esatta CEI 2008 andrebbe verificata parola per parola prima di ogni citazione testuale diretta.

Fonti filosofiche e pedagogiche

Aristotele, l'apertura della Metafisica, sull'inclinazione naturale dell'essere umano a conoscere.

Platone, il metodo maieutico socratico e la distinzione tra eros e necessità nel Simposio.

Jean-Jacques Rousseau, Emilio, o dell'educazione, sul principio dell'educazione negativa.

John Dewey, la teoria dell'interesse come motore autentico dell'apprendimento, contro lo sforzo puramente estrinseco.

Massimo Recalcati, L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento, sul desiderio come ciò che non si comanda ma si risveglia.

La tradizione fenomenologica del Novecento sulla distinzione tra bisogno e desiderio come eccedenza orientata all'alterità.

La tradizione classica sulla scholè, il tempo libero come condizione della contemplazione e non come vuoto da colmare.

Romano Guardini, sulla funzione generativa del silenzio nella vita interiore.

Sant'Agostino, Confessioni, sull'inquietudine del cuore umano come forma originaria del desiderio.

Don Bosco e la pedagogia del cortile salesiano, l'amorevolezza come presenza condivisa prima ancora che come parola.