



[Il giorno 20 novembre 2008, alle ore 18:00, presso l'Università Popolare di Galatina (Palazzo della Cultura "Zeffirino Rizzelli"), Gianluca Virgilio ha presentato *L'età dell'apprendimento e dello studio*, Edit Santoro, Galatina 2008). Riportiamo il testo dell'intervento. Chi voglia leggere *L'età dell'apprendimento e dello studio*, [clicchi qui](#)].

Gentili Signore e Signori,

permettetemi di ringraziare innanzitutto il prof. Pietro Giannini e il prof. Antonio Carcagnì dell'Università Popolare di Galatina per avermi invitato a tenere questa lezione. Un ringraziamento va anche alla dott.ssa Anna Antonica della Direzione Didattica del 1° Circolo Statale di Galatina, che ha voluto la pubblicazione di cui questa sera discuteremo. Questo libro, in effetti, è nato proprio nel 1° Circolo, come introduzione ad un corso destinato alle Maestre dal titolo *L'età dell'apprendimento e dello studio*, nel quale sono stati discussi, sulle orme di alcuni scrittori che si sono occupati di questi problemi (Platone, Quintiliano, Agostino, Montaigne, Rousseau, Leopardi, Semeraro, Galimberti) i principali temi della scuola, con particolare riguardo al rapporto insegnante-studente.

Dirò innanzitutto qualche parola sulla copertina del libro, che riproduce un quadro di Paul Cézanne, *Ragazzo con teschio*. Si vede un ragazzo in atteggiamento pensoso, che poggia il gomito su alcuni libri chiusi e medita guardando un teschio posto davanti a lui, su un tavolino.

L'età dell'apprendimento e dello studio

reca con sé la meditazione sulla nostra finitudine, sulla morte degli altri, ma soprattutto sulla nostra morte. Ho tratto il titolo dal libro di Thomas Bernhard,

L'origine,

Adelphi, Milano 1982, che a p. 20 afferma: "Il tempo dell'apprendimento e dello studio è in primo luogo un tempo di riflessione sul suicidio e solo chi ha dimenticato tutto può dire che questo non è vero". Probabilmente possiamo leggere anche questo nel quadro di Cézanne. Il pensiero della morte in un giovane è il segnale più certo che egli è giunto nel cuore dei processi legati all'apprendimento, che sono strettamente connessi alla presa di coscienza della finitudine della sua vita.

Il fine che abbiamo inteso raggiungere durante il corso era delineare una quadro del rapporto insegnante-studente, col proposito di ricercare le cause della conflittualità e del malessere scolastico che si esplicita nei frequenti episodi di violenza (suicidio, bullismo, vandalismo, raptus di follia omicida...). Tutti questi problemi vogliono dire, a chi sa intendere, che nella scuola si sta male. Perché?

Ho chiesto alle maestre di "ritornare" con la memoria ai tempi in cui loro stesse sedevano sui banchi di scuola, di tornare ad essere, almeno nel tempo della nostra discussione, "bambini o giovani per la seconda volta". L'esortazione a ritrovare la nostra giovinezza, in realtà, ci viene da Kierkegaard (*Esercizio del Cristianesimo*, in *Opere*, a cura di Cornelio Fabro, Sansoni Editore, Firenze 1972, pp. 786-787), il quale ci insegna che questa è la *condicio sine qua*

non di ogni approccio autentico alla realtà. Del resto, che l'insegnamento riavvicini naturalmente alla propria infanzia o giovinezza, concorda anche Marco Rossi Doria, quando afferma: "... mio Dio quanto avvicina questo mestiere alla propria infanzia, quanto, non si può neanche dire quanto" (

Di
mestiere faccio il maestro
, l'Ancora del Mediterraneo, Napoli 1999, seconda edizione del 2002, p. 118). Il richiamo ad "essere bambini o giovani per la seconda volta" non ha un senso regressivo o nostalgico (gli insegnanti non sono e non saranno mai dei giovani e tanto meno dei bambini), quanto quello di liberare finalmente il rapporto docente-studente da tutte le incrostazioni di cui la burocrazia ministeriale negli anni lo ha ricoperto, fino a snaturare questo rapporto quasi del tutto.

In che cosa consistano queste che io chiamo **incrostazioni ministeriali**, lo chiarisce bene Sandro Onofri, di cui si compiangere la morte prematura, che in

Registro di classe
(Einaudi, Torino 2000, pp. 9-10) scrive: "Piani didattici annuali, programmazioni comuni, test di ingresso, prove uguali per tutti sono il risultato di un inseguimento affannoso della modernità, che si tenta di acchiappare come viene viene, accettando il valore di miti la cui validità dentro la scuola è invece tutta da dimostrare: quello dell'oggettività, quello dell'omogeneità, quello della standardizzazione. Tutti criteri che, se possono andare bene in una logica di marketing e di produzione, adottati in un rapporto pedagogico non portano ad altro che allo schiacciamento delle differenze e delle individualità, sia degli alunni sia dei docenti. I quali, comunque, stanno lì, in mezzo ai ragazzi, e se sono bravi, se hanno qualcosa da dire, se hanno vissuto abbastanza e abbastanza intensamente, avranno ognuno un libro grande e diverso da insegnare ai propri studenti. E se invece non lo sono, se si trovano lì per caso, perché tanto un lavoro vale l'altro, perché mezza giornata libera è assicurata e i contributi vanno avanti lo stesso, allora non c'è schedina standard né test che possano compiere il miracolo dell'insegnamento. Una scuola davvero rinnovata dovrebbe, credo, preoccuparsi prima di tutto di assicurare la libertà necessaria all'espressione delle differenze, sia dei docenti sia degli alunni. E dunque agevolare l'originalità dei percorsi didattici e l'atipicità dei ritmi e dei sistemi d'apprendimento".

La burocrazia ministeriale non perde occasione per intervenire nel rapporto docente-discente con tutta una serie di richieste che non hanno altro scopo che quello di rompere le normali dinamiche dell'apprendimento, fondate su un rapporto creativo tra chi insegna e chi impara, per ricondurre quel rapporto entro schemi formativi ben precisi, atti a fare del docente un formatore e dello studente una materia plasmabile a piacimento, a seconda delle esigenze del mercato. A questo proposito, Angelo Semeraro in *Calipso, la nasconditrice* (Manni, San Cesario di Lecce 2003, p. 10), scrive: "La formazione che ha sostituito senza colpo ferire la più ricca semantica dell'

messa in forma
ex-ducere, allude ora a una
degli individui, alla loro sagomazione manipolatrice". Ebbene, noi insegnanti non dobbiamo *formare*

nessuno, noi dobbiamo

educare

, e cioè trarre fuori dai giovani il meglio che c'è in loro e aiutarli a crescere. Se pretendiamo di formare qualcuno, cioè di plasmare la materia vivente manipolandola, come dice Semeraro, dovremo pagare lo scotto della perdita della nostra libertà, che è quanto sta accadendo nella scuola italiana. Se pretendiamo che l'allievo si adegui ad un modello di istruzione, qualunque esse sia, noi non solo sacrificheremo l'infanzia, ma faremo anche l'infelicità di intere generazioni di giovani, ed anche la nostra, di adulti che si privano della libertà di

educare

. Non può esserci libertà, difatti, se esiste un modello unico di insegnamento e, in ogni caso, se ogni azione educativa deve essere volta ad equiparare uno

standard

, qualunque esso sia.

Quale deve essere, dunque, il corretto rapporto docente-discente?

Sulla questione ci soccorre Umberto Galimberti (*L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 34), secondo il quale l'educazione deve precedere l'istruzione: "La scuola svolge programmi ministeriali, perché ritiene che il suo compito non sia propriamente quello di

educare

, ma unicamente quello di

istruire

, essendo l'educazione, nella falsa coscienza dei professori, un derivato necessario dell'istruzione. Ma le cose non stanno propriamente così. E' se mai l'istruzione un evento possibile a educazione avvenuta. E l'educazione non è fatta solo di buone maniere, ma è una lenta acquisizione, attraverso riconoscimenti, della gioia di sé". Parole che dovrebbero farci riflettere: lo stare bene a scuola, il vivere serenamente il rapporto con gli insegnanti e con gli studenti, il poter esprimere liberamente la propria personalità, il potersi riconoscere attraverso il rapporto paritario con gli altri, il poter crescere secondo ritmi naturali e poter fare le proprie scelte naturalmente, la

cura di sé

, insomma,

come la intendevano gli antichi, viene prima di qualsiasi conoscenza nozionistica o specialistica.

Conviene chiedersi, a questo punto, in quale ambiente è possibile sviluppare una tale *cura di sé*, in quale ambiente diventa possibile l'educazione del giovane. La risposta ce la suggerisce Gianni Celati, che descrive bene quale dovrebbe essere l'atmosfera di una classe dove divenga possibile la crescita intellettuale equilibrata dell'individuo giovane inserito in un gruppo umano.

In una classe, si deve verificare, dice Celati

(*Racconti impensati di ragazzini*

, a cura di Enrico De Vivo, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 23-24), "... un fenomeno come quello di cui parla Platone nel

Simposio

– il dio Eros – qualcosa che favorisce l'amicizia, l'accordo delle voci o delle note. L'intonarsi secondo l'orecchio scaccia l'estraneità di quando ti senti nel vuoto tra gli altri...

Così probabilmente in una classe, quando i ragazzini scrivono il tema, molto dipende da una atmosfera senza pesantezze, che aduna le voci nell'orecchio e toglie di mezzo l'estraneità. Nello scrivere l'unica guida della tua intonazione non è certo una strategia letteraria, ma il fatto di sentire un buon accordo d'orecchio con qualcun altro. Cioè conta molto se intravedi una possibile atmosfera d'amicizia, con altri che possano mettersi sulla tua lunghezza d'onda. Altrimenti l'ascolto delle voci diventa molto problematico, e ogni volta ti viene da chiederti se gli altri capiranno cosa dirai, e allora non segui più il filo dell'impensato. Ti senti nel vuoto, nell'estraneità, e quelle voci su cui ti devi intonare diventano segni minacciosi di ciò che è "giusto" o "sbagliato" scrivere".

Solo in una scuola in cui vige l'accordo delle voci, l'amicizia tra coloro che partecipano del rapporto educativo, in cui si è sulla stessa lunghezza d'onda, in cui il singolo è intonato al gruppo, solo in una scuola simile, in un'atmosfera simile, è possibile che l'educazione, come cura di sé atta ad acquisire "la gioia di sé", come dice Galimberti, possa avvenire. L'istruzione viene dopo: non c'è amore del sapere se non c'è amore di sé.

Ma le parole di Celati ci suggeriscono anche altro. Celati è uno scrittore, a lui stano a cuore le sorti della scrittura. Ecco allora che la citazione di prima risulta essere anche una bella riflessione sulla pratica odierna della scrittura scolastica. Il clima che si instaura in una classe porta con sé anche un diverso modo di concepire la scrittura, oggi ridotta a una pratica dell'estraneazione, ad una "strategia letteraria", come dice Celati, a causa dell'invadenza dei pedagogisti ministeriali che dal chiuso delle loro stanze prescrivono a quali tipologie la scrittura degli studenti debba rispondere per essere – perché "sia prodotta", stavo per dire - una corretta scrittura. Tipologia A, B, C, D - scrivere sempre secondo le regole e la casistica finemente descritta e prescritta nei manuali - sono gabbie della scrittura, laddove, quello che conta davvero, dice Celati, è l'*impensato* che *viene fuori* (*ex-venio* descrive l'azione dello studente come corrispettiva *dell'ex-ducere*,

l'azione dell'insegnante che "tira fuori" dallo studente il suo sapere sepolto) dalla mente del ragazzino, finalmente in sintonia con l'insegnante e con la classe. Varrebbe la pena di leggere le bellissime pagine dello scrittore di lingua tedesca Robert Walser nel libro

I temi di Fritz Kocher

(Adelphi, Milano 1978),

nel quale questo

impensato

della vita continuamente fa capolino nei temi di un giovane studente. Uno di quei temi si intitola *Tema libero*

, che un tempo si dava qualche volta. L'invito agli insegnanti è a darlo di nuovo, per vedere cosa

ne vien fuori!

Ci ho provato nelle mie classi, e devo dire che mi è stato molto difficile convincere gli studenti che scrivere un tema libero non vuol dire darsi una traccia come la darebbe l'insegnante, ma seguire il corso dei pensieri, disposti a vedere dove esso porti. Come dire che è molto difficile educare alla libertà!

In conclusione, oggi occorre che la burocrazia ministeriale faccia un passo indietro e riconosca ai soggetti principali del rapporto educativo (studente e insegnante) l'autonomia, la esclusività, la insostituibilità del loro rapporto.

Non è possibile che nella scuola continuino ad esserci studenti come quelli descritti da Domenico Starnone (*Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 7), che parla di sé: "Tutta la mia vita di studente è stata, se ridotta all'osso, uno star buono, schivare all'occorrenza, arrendersi subito in caso di necessità. Parlare, naturalmente parlavo solo se interrogato." Non è possibile che nella scuola continuino ad esserci docenti annoiati, privati della loro creatività, costretti a lasciar fuori dalla scuola tutto il loro sapere come diceva di sé Sandro Onofri (

Registro di classe

, cit., p. 63): "E' ogni giorno più consistente il bagaglio che devo lasciare ogni mattina fuori dal cancello: nessuno dei miei poeti preferiti, nessuno dei miei film, nessuno dei miei musicisti preferiti... Entro, e porto in classe sempre più la mia maschera, non me stesso. Insegno non il mio sapere, coi suoi limiti ma anche con le sue urgenze, bensì un sapere impersonale, agnostico, ragionevole".

La scuola muore per asfissia, perché ad essa è stata tolta l'aria dello studio e dell'apprendimento libero e creativo di nuova cultura che è fondato unicamente sul rapporto tra docente e studente. Alla scuola non mancano solo i soldi - e quei pochi che ci sono ce li levano -, manca anche e soprattutto la libertà fondamentale sancita nell'articolo 33 della nostra Costituzione: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Il mio invito è che non ci si dimentichi mai di questo principio e che si faccia di tutto per salvaguardarlo, perché salvaguardando questo principio, si salva l'autenticità e l'originalità del rapporto tra insegnante e studente e, in definitiva, si salva la scuola.