

DIVAGAZIONI ETICHE SULL'ARTE DI INSEGNARE

SOMMARIO: 1. UNA CURIOSITÀ ETIMOLOGICA – 2. L'ATTUALE CULTURA SCOLASTICA – 3. LA MATURATA CONCEZIONE PEDAGOGICA – 4. L'INSEGNAMENTO COME ALLEANZA – 5. L'INSEGNANTE COME MODELLO – 6. IL PARADIGMA MAESTRO-DISCEPOLO

I pensieri che seguono non hanno la pretesa di insegnare ad insegnare. Assai più modestamente vorrebbero dare rilievo a ciò che, in tempi di continue discussioni e accese polemiche sulla riforma della scuola, sembra essere ignorato, e cioè al fatto che l'insegnamento è, soprattutto, relazione personale. Il *che cosa* e il *come* si debba insegnare è insufficiente per definire una proposta scolastica, che ha in *chi* la offre e in *coloro* che la accolgono il suo decisivo valore. Risulta allora prezioso ritrovare una concezione dell'insegnamento che debordi dal modello dell'informazione oggettiva e assuma la forma dell'alleanza tra i soggetti in gioco, soggetti che la pedagogia classica non temeva di chiamare maestro e discepolo.

1. UNA CURIOSITÀ ETIMOLOGICA

Lo spunto di questi pensieri deriva da una curiosità etimologica legata alla parola intelligenza. L'insegnamento, fino a prova contraria, è infatti la relazione tra due intelligenze, del docente e del discente, i quali si distinguono dagli altri animali terrestri per essere *animalia rationalia*. Ma proprio una certa accezione del termine intelligenza, finisce per far dimenticare che l'intelligenza non è mera operazione intellettuale, ma capacità di scelta. Comunemente si fa derivare il significato di intelligenza da *intus-legere*: leggere dentro. L'intelligenza è in tal senso vista come una sorta di scanner capace di decifrare e mandare in memoria i dati. Come per la potenza di un computer, l'intelligenza sarebbe tanto più grande quanto più velocemente funziona e quanta più memoria possiede. Lo studioso intelligente sarebbe quello che impara il maggior numero di dati, per fornirli poi nel minor tempo possibile.

Curiosando nell'etimologia, si trova invece con sorpresa che *intelligenza* deriva da *inter-legere*, e cioè: tra-scegliere¹. *Intelligente* è, secondo quest'altra accezione, non tanto colui che legge i dati, ma colui che tra i diversi dati è in grado di scegliere. L'intelligenza è scelta, libertà in esercizio.

È bene non cadere nell'ingenuità di pensare che questo modo di intendere l'intelligenza sia l'unico². Ciononostante, esso mette in luce un aspetto spesso lasciato in ombra, col risultato di farci intendere l'insegnamento – relazione di intelligenze – più come un'abilità tecnica che un'arte personale.

2. L'ATTUALE CULTURA SCOLASTICA

Benché le parole siano custodi dei significati della realtà, non basta certo l'etimologia per dire come stanno le cose. Inseriamo per questo la nostra ricerca entro il quadro culturale che meglio può determinare il significato delle parole. Accenniamo all'attuale congiuntura culturale, definita come epoca del post-moderno, e in particolare vediamo come venga compresa entro questo quadro la relazione pedagogica.

Il post-moderno, come lascia intendere la parola stessa, non può essere descritto senza riferirsi al moderno³. L'epoca moderna può essere descritta come la prorompente ascesa della razionalità analitico-scientifica. La sua duplice radice risiede nel pensiero di Galileo (1564-1642) e di Cartesio (1596-1650): con loro s'impone, rispettivamente, l'osservazione sperimentale e il calcolo matematico. La realtà, scrutata attentamente, viene ricondotta ad un modello matematico; non solo la realtà del mondo della natura, ma anche, con Hobbes e Spinoza, la realtà rispettivamente politica ed etica. Il successo pratico determinato dal connubio tra scienze sperimentali e matematiche, evidente negli enormi progressi della tecnologia, fa assaporare all'uomo moderno il brivido di poter raggiungere e disporre del segre-

¹ «*Intelligere*, comp. di *inter* 'fra' e *legere* 'scegliere': 'intelligente' è perciò 'chi sa trascegliere'» (G. DEVOTO, *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, Firenze, Felice Le Monnier, 1989, 226).

² La ricerca sull'intelligenza mette in luce una selva di possibili significati: M. COMOGLIO, «L'intelligenza: linee di ricerca e prospettive», *Orientamenti pedagogici* 39 (1992) 835-878.

³ M. PELLERFY, «Modernità, postmodernità ed educazione. Prime riflessioni orientative», *Orientamenti pedagogici* 43 (1996) 701-718.

to di ogni realtà. Emblematica in tal senso la scoperta negli anni '30 del XX secolo della corrispondenza biunivoca tra operazioni logiche elementari e circuiti elettromeccanici (in seguito elettronici) elementari (Shannon): con essa si è aperta l'era dei computer e dell'intelligenza artificiale.

Ma proprio nel momento in cui la razionalità matematica sembrava agguantare l'intelligenza umana, ci si è accorti della sua imprevedibilità. Gli anni '30 del secolo XX sono anche gli anni in cui si scopre che la matematica non si regge sulla sola logica e, tanto meno, sulla sola logica formale. Dalle maglie della razionalità analitico-scientifica non sfuggono solo i sentimenti, le emozioni, le relazioni personali; la stessa razionalità è guidata nel suo procedere da allusioni, metafore, intuizioni irriducibili a se stessa. Svanita la chimera moderna, la ragione ha rinunciato alla sua prova di forza, dando sfogo anzitutto alla sua delusione. Il postmoderno nasce all'insegna della debolezza della ragione.

«I padri del postmoderno non credono più negli dei, nei grandi racconti, negli antichi miti: con la caduta del muro di Berlino e del comunismo è poi definitivamente caduta anche la fede nel trionfo della ragione, nella decidibilità del valore di verità di ogni affermazione, nella inevitabilità del continuo progresso, nell'obiettività della scienza, nella forza salvatrice della tecnologia, nell'esistenza di un codice morale universale, nell'esistenza di un sé originale e trascendente nella sua essenza e autonomia. L'edificio che si credeva solido ed eterno è crollato miseramente in pezzi: la frammentazione e il disordine regnano ovunque e con questi pezzi dispersi possiamo solo pasticciare, fare del bricolage, cercare legami sotterranei. Non rimangono che discorsi, che si intrecciano tra di loro, senza alcun riferimento sostanziale, senza una realtà a cui corrispondere, senza una verità da cercare e trovare. I significati sono con continuità costruiti e smontati in un mondo formato soltanto da testi e intertestualità: posti, contapposti, accostati, mescolati. Non c'è posto per una ricerca di coerenza, di organicità, di struttura, di unità»⁴.

Il postmoderno non sembra tuttavia attraversato solo dai gemiti della ragione e dal chiacchiericcio dell'irrazionale, ma anche dai vagiti di nuovi modi di intendere la razionalità. Modi che in verità, più che nuovi, sono dovuti alla ripresa del pensiero premoderno. Il pensiero classico non conosce infatti una sola forma di razionalità: accan-

⁴ *Ivi*, 703.

to alla razionalità analitica si trova la dialettica, la retorica e, inoltre, la razionalità pratica, la razionalità che guida l'agire. Essa si distingue, secondo Aristotele, in *téchne* (fare, produrre) e *praxis* (agire). L'agire tecnico è rivolto alla produzione di oggetti; l'agire pratico riguarda il soggetto che lo compie. La perfezione del primo è l'abilità; la perfezione del secondo è la virtù. Proprio questa distinzione ci permette di comprendere l'evoluzione che l'insegnamento scolastico e, più ampiamente, l'educazione hanno avuto nel passaggio dal moderno al postmoderno⁵.

3. LA MUTATA CONCEZIONE PEDAGOGICA

La concezione moderna concepisce l'educazione come un'opera da fare. Ciascuno dei soggetti in gioco (insegnante e alunno) deve fare qualcosa, produrre dei risultati. L'insegnante deve fare lezione e l'alunno deve studiarla. Reciprocamente, l'alunno deve sapere la lezione e l'insegnante valutare l'apprendimento. Tra l'uno e l'altro ci sta la scuola. La relazione tra i due è uno scambio di informazioni. I due soggetti sono tenuti in relazione dagli oggetti che si scambiano; in primo piano stanno i contenuti da comunicare, i programmi da svolgere, i mezzi da usare, gli obiettivi da raggiungere, ecc.

Con l'avvento del postmoderno e la crisi della ragione analitico-scientifica nascono proposte scolastiche ispirate al nuovo clima culturale. Un curriculum scolastico, stando a quanto suggeriscono i pedagogisti postmoderni, deve risultare: «radicalmente eclettico, ricorsivo nella sua complessità, intuitivo dal punto di vista autobiografico, esteticamente intersoggettivo, fenomenologico, esperienziale [...], speranzoso nella sua dimensione costruttiva, radicale nel suo movimento decostruttivo, liberante nei suoi intenti postrutturali, rinvigorente nella sua spiritualità, ironico nelle sue caleidoscopiche sensibilità»⁶.

Difficile immaginare quali itinerari scolastici possano derivare da tali prospettive: sembra in ogni caso che più che a un curriculum, a un per-corso orientato a un fine, essi assomiglino a un vagabondaggio senza meta. In tale ipotesi, l'insegnamento scolastico, rinunciando ad

⁵ Per quanto segue vedi: J. MASSCHELEIN, «L'éducation comme action. A propos de pluralité et de la naissance», *Orientamenti pedagogici* 37 (1990) 760-771.

⁶ P. SLATTERY, *Curriculum development in the postmodern era*, New York, Garland, 1995, 267, citato in: M. PELLERÉY, «Modernità, postmodernità ed educazione. Prime riflessioni orientative», *Orientamenti pedagogici* 43 (1996) 702.

ogni velleità educativa, finirebbe per divenire informazione. Non siamo ormai del resto nell'era dell'informatica? Ma l'eclissi della ragione moderna lascia come un'unica alternativa la rinuncia all'educazione?

4. L'INSEGNAMENTO COME ALLEANZA

Come dicevamo, l'attenuarsi di un certo tipo di ragione sembra avere indotto la riscoperta di altre. In particolare, si è scoperto che la razionalità pratica non si risolve nel fare, ma nell'agire. In questa logica, invece che come opera, l'insegnamento va concepito come azione. Il passaggio dall'opera all'azione trasferisce il baricentro dell'insegnamento dall'oggetto ai soggetti in gioco. L'educazione viene ad essere colta non come il trasferimento dall'uno all'altro di qualcosa, ma come l'azione che ciascuno dei due compie al cospetto dell'altro. In primo piano viene la relazione che intercorre tra i soggetti. Da operazione tecnica, l'insegnamento assume la figura di un'alleanza. Ciascuno dei contraenti acconsente di agire al cospetto dell'altro; ciascuno dei due acconsente a che l'altro agisca al suo cospetto⁷. Va notato che tutto questo non è comunemente e comunque mai del tutto vissuto consapevolmente. L'alleanza peraltro viene stipulata assai prima che i due possano rendersene conto. Andare a scuola significa stipulare un'alleanza.

Da questa concezione dell'insegnamento come alleanza deriva una suggestione pedagogica che potrebbe avere qualche interesse⁸. Si tratta della rivalutazione della pratica nei processi educativi, non solo morali ma anche intellettuali come quello dell'insegnamento.

Una pratica umana è definita generalmente come una forma di attività umana che sia caratterizzata da un livello adeguato di coerenza e complessità, che si svolga in forma collaborativa e che sia socialmente riconosciuta e stabilita. Una pratica di questo tipo racchiude in sé valori e significati che possono essere colti se a essa si è iniziati,

⁷ L'importanza della relazione per l'apprendimento è segnalata sia dalla psicologia che dalla pedagogia. Stando però a una ricerca condotta sugli insegnanti, l'attività di gestione della classe è considerata meno importante rispetto alla preparazione dell'attività didattica, alla sua conduzione e alla valutazione dell'apprendimento e dell'efficacia dell'insegnamento: cf A. BORSESE-R. PENTIMALLI, «Sulla percezione del compito educativo», *Orientamenti pedagogici* 45 (1998) 78-87.

⁸ M. PELLERÉY, «Modernità, postmodernità ed educazione. Prime riflessioni orientative», *Orientamenti pedagogici* 43 (1996) 711-717.

se ci si esercita in essa, se ci si confronta con modelli che non solo la rappresentano, ma ne esprimano livelli di eccellenza⁹.

Può essere concepito così l'insegnamento? Se sì, l'insegnamento verrebbe riscattato dall'essere ritenuto una tecnica e assurgerebbe al livello di arte virtuosa. Sembra proprio che l'insegnamento sia la professione che per eccellenza debba essere intesa come pratica virtuosa¹⁰. Il tipo di alleanza che esso pone in gioco supera il livello di altre alleanze pur rilevanti, quali possono essere quelle stipulate con medici e avvocati. A differenza di queste due categorie infatti, che non sono tenute a rendere partecipe il paziente o il cliente della loro arte, l'insegnante è chiamato continuamente a parteciparla agli alunni. La differenza dell'insegnante diventa ancor più specifica per la reciprocità e la continuità dell'impegno. Nel faccia a faccia quotidiano e continuato l'allievo non semplicemente ascolta che cosa dice l'insegnante, ma scruta come l'insegnante agisce. Oserei dire che ciò che passa nell'insegnamento non è tanto la lettera pronunciata, quanto lo spirito di chi la pronuncia. Un'esposizione della lezione alla rinfusa non comunica solo confusione, ma anche l'incapacità dell'insegnante di scegliere ciò che va comunicato. Il percorso fatto per spiegare un concetto non è solo un chiavistello che una volta aperta la porta può essere gettato, ma una strategia che insegna il modo per raggiungere il significato delle cose. In questa ottica anche gli errori, i fallimenti non sono semplicemente degli insuccessi rispetto alla mèta, ma rivelatori del rischio e del dramma della vita.

Il fondamento della specifica professionalità dell'insegnante appare, dunque, costituito non solo dal rapporto che un adulto attua nei riguardi di un giovane uomo, che deve essere iniziato alla vita sociale e collettiva, ma anche, e talora soprattutto, dalla stessa condizione umana, da ambedue condivisa nella sua radice più profonda e comune, e dalla relazione, segnata da reciprocità, che si stabilisce tra due persone, nonostante le evidenti e necessarie asimmetrie nella conoscenza, nella competenza, nella responsabilità. Ciò che fa, dunque, di questa attività umana un impegno altamente morale è che essa è direttamente rivolta verso altre persone con caratteri di continuità e sistematicità. Giudizi e condotte derivati da che cosa si intende per equo, giusto, retto, virtuoso o meno, sono sempre presenti. Nel trattare i vari problemi pratici o contenutistici e nei comportamenti e

⁹ *Ivi*, 715.

¹⁰ M. PELLEREV, «Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento», *Orientamenti pedagogici* 39 (1992) 743-756.

nelle scelte concrete l'insegnante indica esplicitamente o implicitamente che cosa si debba o si possa intendere per onestà, giustizia, tolleranza, considerazione per gli altri. L'allievo o l'allieva, come più volte sottolineato, lo «coglie» osservando, imitando, discutendo ciò che l'insegnante fa in classe¹¹.

Tra le molteplici dimensioni in cui si dispiega l'azione dell'insegnamento se ne possono indicare due: l'esemplarità della spirito di ricerca dell'insegnante e la sua attenzione a suscitare la responsabilità dell'alunno. L'azione di insegnare, dicevamo, non è mera operazione tecnica, ma esercizio dello spirito umano, libertà in azione. L'insegnante è la guida che, aprendo la via dell'ascesa, mostra come si effettua la scelta dei passi e quali condizioni spirituali accompagnano l'effettuarli. La guida non compie tuttavia la scalata per sfoggiare la sua abilità, ma per abilitare l'allievo a salire. Parte essenziale di questa abilitazione è suscitare la volontà dell'allievo di ascendere, risvegliare la sua creatività¹². L'importanza della volontà nei processi di apprendimento era in voga negli anni '40 e '50 del XX secolo. Successivamente, sotto l'influsso della cultura postmoderna, che ha privilegiato la spontaneità, l'emozione, il sentimento, l'educazione della volontà è stata abbandonata. Gli esiti che ne sono derivati stanno tuttavia suscitando un rinnovato interesse per il tema¹³. Lo studio non è solo acquisizione passiva di dati, ma attivo incedere dello spirito umano. Quanto sia decisiva la volontà, anche più del quoziente di intelligenza, si potrebbe verificare considerando i motivi dell'abbandono scolastico.

5. L'INSEGNANTE COME MODELLO

Nell'abilitazione dell'agire volontario dell'alunno gioca un ruolo decisivo l'attrazione esercitata dal modello, rispetto al quale la libertà dell'alunno può appunto modellarsi. Come l'alpinista che adegua il corpo alla sporgenza della roccia o la ballerina che lo modella sulle

¹¹ *Ivi*, 751-752

¹² C. D'ALESSIO, «Lo sviluppo della creatività a scuola: proposte formative», *Orientamenti pedagogici* 39 (1992) 151-171; H. FRANTA - A. R. COLASANTI, «Verso un'istruzione formativa: contributi per una prassi scolastica incoraggiante», *Orientamenti pedagogici* 40 (1993) 1019-1037; K. POLACEK, «Un modello di creatività per l'educazione», *Orientamenti pedagogici* 38 (1991) 553-569.

¹³ M. PELLERÉY, «Vollí, sempre vollí, fortissimamente vollí. La rinascita della psicologia della volontà», *Orientamenti pedagogici* 40 (1993) 1005-1017.

note della musica, così l'insegnante incarna nell'insegnamento la fisionomia che lo spirito assume per addentrarsi nella verità del reale. Evidentemente, non è automatico essere Reinhold Messner o Carla Fracci. Ciò che è inevitabile è che, comunque, l'alleanza con l'allievo impedisce all'insegnante di essere neutrale.

La riuscita dell'insegnante, ovvero la sua capacità di abilitare lo spirito dell'allievo alla marcia dell'insegnamento, non è addebitabile alle sole sue forze. L'azione dell'insegnante s'inserisce in una trama di azioni che la rendono sempre e comunque co-azione. Il termine esprime bene l'ambivalenza che sempre influisce sulle azioni personali. Esse sono possibili perché altre azioni cooperano a renderle possibili: l'insegnante può insegnare perché c'è l'organizzazione della scuola, un'insieme organico cioè di azioni, che sono condizione di possibilità dell'insegnamento degli insegnanti. D'altra parte, ciò che è condizione di possibilità è anche, sempre in qualche modo e talvolta in modo deleterio, condizionamento. Può essere interessante accennare ai condizionamenti che più negativamente possono incidere sullo spirito dell'insegnante¹⁴.

Tra i fattori di impedimento alla realizzazione efficace della relazione educativa vanno ricordate le «emozioni sociali negative», che se per un verso possono denotare un funzionamento psichico insufficiente e una capacità relazionale inadeguata dell'insegnante, per altro verso rimandano all'ambiente in cui l'insegnante si è formato e in cui insegna. Alcune ricerche psicoanalitiche evidenziano come insegnanti che abbiano avuto esperienze sociali negative, incontrano serie difficoltà nel gestire la relazione con gli alunni, riuscendo difficilmente a sottrarsi al transfert o alla ricerca di compensazioni. La negatività delle emozioni sociali può essere acuita dall'ambiente stesso in cui avviene l'insegnamento. Un clima competitivo e conflittuale tra colleghi, una classe ostile rispetto all'insegnante o al suo ruolo inducono sentimenti che minacciano la giusta autostima dell'insegnante, privandolo del rinforzo e della gratificazione derivanti dal riconoscimento altrui. Ciò può indurre ad aggravare l'insoddisfazione e la mancata identificazione col proprio ruolo.

Un altro possibile ostacolo alla realizzazione del proprio ruolo di insegnante è la scarsa competenza. In linea con il taglio di questa riflessione, sarebbe interessante considerare non tanto l'incompeten-

¹⁴ M. PELLERÉY, «Controllo e autocontrollo nell'apprendimento scolastico: il gioco tra regolazione interna ed esterna», *Orientamenti pedagogici* 37 (1990) 473-491.

za intellettuale, che pur ha il suo peso, ma l'incompetenza della volontà. L'esperienza insegna, sempre più col passare degli anni, che l'insegnante (come del resto i genitori) devono esercitare in alto grado la virtù della pazienza, che nel suo più nobile significato significa patire l'altro, patire affinché l'altro possa attivare la sua libertà¹⁵.

Tra i fattori sociali impedienti la realizzazione efficace della relazione insegnante occorre ricordare anche il sovraccarico e lo stress¹⁶. La professione di insegnante, in particolare, insieme a quella di assistente sociale, psicologo, consulente, religioso, ecc., è tra quelle più a rischio di burnout.

Il burnout è una sindrome di esaurimento emozionale, di spersonalizzazione e di riduzione delle capacità personali che può presentarsi in soggetti che per professione si occupano della gente. Si tratta di una reazione alla tensione emozionale cronica creata dal contatto continuo con altri esseri umani, in particolare quando essi hanno problemi e motivi di sofferenza¹⁷.

Non esistono molte ricerche sul burnout degli insegnanti, in specie per quanto riguarda l'Italia. Da alcune indagini straniere è comunque accertato che il lavoro del docente è un'attività particolarmente gravosa per l'apparato cardio-circolatorio, quello respiratorio e di fonazione, e la colonna vertebrale¹⁸.

6. IL PARADIGMA MAESTRO-DISCEPOLO

L'incursione nello spirito dell'insegnante mette in luce quanto sia arduo il compito che gli è richiesto per essere all'altezza dell'alleanza educativa in cui si trova. Ma proprio per il fatto che si tratta di una relazione e non di un'attività in proprio dell'insegnante, bisogna considerare che per quanto egli possa volere, e volere nel modo

¹⁵ La metafora della gravidanza e del parto sarebbero da questo punto di vista eloquenti.

¹⁶ G. MAGRO, «Quando l'insegnante 'si brucia'. Stress e burnout nella professione docente», *Orientamenti pedagogici* 44 (1997) 129-149.

¹⁷ C. MASLACH, «La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri», Assisi, Cittadella, 1992, 20, citato da: G. MAGRO, «Quando l'insegnante 'si brucia'. Stress e burnout nella professione docente», *Orientamenti pedagogici* 44 (1997) 131.

¹⁸ «Una ricerca condotta all'Università di Monaco di Baviera ha accertato che un insegnante su due corre un alto rischio di crisi cardiaca» (G. MAGRO, «Quando l'insegnante 'si brucia'. Stress e burnout nella professione docente», *Orientamenti pedagogici* 44 [1997] 143).

migliore, l'alleanza produce effetto solo se i due contraenti s'impegnano in essa. C'è un abilitarsi della libertà dell'allievo che non può essere in alcun modo prodotto dall'insegnante. E tuttavia l'insegnante è colui che può creare le condizioni per questo sorgere della libertà altrui.

La considerazione di questo momento 'magico', favorito dall'azione dell'insegnante, ma sospeso alla libertà dell'alunno trova riscontro nella figura archetipa della diade Maestro/Discepolo, ampiamente ripresa e diversamente riletta lungo la storia nelle varie culture¹⁹. Agganciate alla figura Maestro/Discepolo stanno almeno tre intuizioni, che illuminano i dinamismi principali del processo educativo.

La prima intuizione, sulla quale ci soffermeremo perché più attinente al nostro interesse, presenta il processo educativo come determinato da un salto qualitativo, attraverso il quale la maturazione del discepolo da evoluzione naturale si trasforma in azione libera. L'attenzione va in questo caso sulla figura del Maestro, in quanto accompagnatore del discepolo fino alla soglia del salto. Una seconda intuizione è quella che centra l'attenzione sul discepolo, sottolineando la dimensione soggettiva, personale e rischiosa dell'itinerario educativo. Danno espressione a questa intuizione i miti arcaici e le fiabe magiche in cui il protagonista viene rappresentato, a vario titolo, come un eroe. La terza intuizione fa leva sulla durata del viaggio, ed esprime la lunghezza del processo educativo, che a partire dal viaggio iniziatico dell'immaturo trapassa nel pellegrinaggio dell'adulto.

L'intuizione dell'eroe e quella del viaggio sono state riprese in epoca contemporanea quali metafore, rispettivamente, dell'autoeducazione e della formazione permanente. Sulla figura del Maestro sembra invece scesa una cortina, determinata in un primo momento dalla contestazione di ogni figura di autorità, ai tempi del famoso '68, e in seguito dall'assenza di figure autorevoli. Il contesto attuale mostra gli effetti di questa assenza laddove si rinuncia ad educare, perché smarriti di fronte al compito educativo e sfiduciati rispetto alla risposta attiva dei giovani. La loro crescita viene considerata un destino che si deve compiere, sul quale si può intervenire semmai in modo tecnico: genetica, medicina, psichiatria, sociologia, antropologia culturale e perché no, la magia, si contendono i responsi.

¹⁹ M.T. MOSCATO, «La figura del viaggio e l'archetipo del maestro», *Orientamenti pedagogici* (1997) 335-359.

Per certi versi, che l'educazione sia sottoposta a un destino è anche vero: il Maestro è impotente di fronte a quella forza indomabile che è la libertà del discepolo. L'azione educativa, per quanto imperiosa come le onde del mare, è destinata a infrangersi contro la resistenza del nucleo profondo della libertà umana. In tal senso l'azione educativa può fallire e di fatto, per quanto è possibile giudicare, molte volte fallisce. Per quanto impotente, il Maestro possiede tuttavia il potere di rivelare al discepolo il destino che lo attende. La cultura italiana conosce la figura del Grillo Parlante, il quale, seppur incapace di trattenere Pinocchio dalle tentazioni sbarazzine, non smette con la sua vocina di ammonirlo e ridestarlo al compito che gli spetta. Lo schema è già rinvenibile nella Bibbia, per esempio nel racconto veterotestamentario del libro di Tobia, in cui l'angelo Raffaele/Azaria, senza sostituirsi al giovane Tobia, gli insegna la condotta e le azioni necessarie alla conquista della sposa e alla guarigione del padre. Lo schema è riprodotto nelle fiabe cinematografiche contemporanee. Nella fiaba disneyana del Re Leone, una scimmia, che riveste il ruolo del Maestro/Sacerdote, va alla ricerca del giovane leone dimentico della sua responsabilità di Principe/Erede e gli rivela il suo destino di vendicatore del Leone Padre e di futuro re. Lo stesso schema è rinvenibile nel ciclo filmico di grande successo di Guerre Stellari. Lì, il Maestro Yedi rivela al giovane Yedi la sua identità, lo istruisce e lo addestra precedendolo in un duello mortale con il Sovrano Malvagio.

Ciò che è curioso notare è che spesso l'archetipo del maestro viene rappresentato in modo bizzarro, ridicolo, talvolta deforme quando non mostruoso. La preziosità del maestro non è apparente e talvolta neanche protetta. Il Maestro rischia di essere preso, come il buon Grillo, a martellate. A dispetto dell'apparenza e della debolezza, il Maestro «si rivela come uno che ha le chiavi di corretta lettura di un "destino" personale (quello del Discepolo) che egli tuttavia non può compiere né controllare senza l'assenso attivo e la corresponsabilità del Discepolo stesso. A sua volta il Discepolo prende coscienza della sua vocazione solo quando la figura del Maestro gli si fa incontro, perché il suo destino eroico non potrebbe essere compiuto senza l'intervento del Maestro»²⁰. È interessante notare come anche in talune fiabe cinematografiche contemporanee, il destino del discepolo valichi il successo personale e sentimentale e abbracci la salvezza del

²⁰ *Ivi*, 354.

mondo. In questa ottica l'alleanza tra Maestro e Discepolo trascende le affinità biologiche, affettive e sociali, assumendo una valenza religiosa. Entrambi rispondono a un destino che sta oltre le loro vicende personali e si colloca nell'orizzonte universale del prossimo e nella sfera religiosa del divino.

Il Maestro svolge dunque nei confronti del Discepolo una funzione che potremmo definire 'profetica'. Un esempio emblematico delle implicazioni di tale funzione è quella di Virgilio nei confronti di Dante. Il viaggio di costui nella Divina Commedia illumina la figura, ad un tempo necessaria e contingente, del Maestro. Accenniamo a un figura meno complessa che illumini la dimensione profetica del Maestro. La possiamo trovare nella Bibbia, e precisamente nella vicenda del rapporto tra il giovane Samuele e il sacerdote Eli (1Sam). Eli insegna a Samuele a riconoscere la voce di Dio. Va notato come le condizioni psicofisiche e morali di questo sacerdote non siano certo ottimali. Vecchio e in qualche modo complice dell'immoralità dei figli, non per questo Eli viene meno al suo compito educativo. Incapace di essere egli stesso ciò che intuisce potrà essere il discepolo, Eli lo accompagna fin dove può. Il discepolo lo sopravvanzerà, al punto che presto le parti si invertono: Samuele diviene ora il profeta della vita di Eli. Il Maestro viene meno, ma la speranza non è infranta. L'alleanza ha consentito al discepolo di nascere alla libertà: il Maestro non viene meno, continua nel discepolo.

ARISTIDE FUMAGALLI
Via Pio XI, 32
Seminario Arcivescovile
21040 Venegono Inf. (Va)