

**Che vuol dire essere un maestro.
Spunti (disordinati) per una riflessione**

di Rosalba Conserva

Nel ricordo che un adulto ha della scuola che ha frequentato da ragazzo può succedere che ritorni viva la figura di un 'maestro', una persona di cui si apprezzava il coraggio, la determinazione... (anche i difetti - quelli che allora considerava difetti - nel ricordo diventano virtù). Una di quelle persone non comuni che muovono sentimenti, colmano un'assenza di pathos, che spingono all'amore per la conoscenza e comunicano il senso problematico della vita e della conoscenza; una persona che si gioca tutto pur di essere coerente con le proprie idee, che dà risposte non banali al bisogno dei giovani di vivere essi stessi o attraverso un altro 'eccezione alla regola'.

L'incontro, da studenti, con una forte personalità può essere distruttivo o fecondo. Dipende - forse - dalle variabili con le quali una simile novità si combina - variabili esterne o interne alla scuola -; se nel contesto entro cui si realizza la relazione 'perturbante' maestro-allievo sono presenti elementi (persone o situazioni) che compensano, riequilibrano sul piano della 'normalità' (attraverso rapporti non destabilizzanti) una presenza 'destabilizzante'.

Chiunque sia il *maestro* - un 'vero maestro' o soltanto un 'bravo insegnante' - il suo rapporto con gli allievi ha questo di peculiare: essi si incontrano ogni giorno (o quasi): sia l'uno che gli altri sanno che si incontreranno lì, a quell'ora, che lo vogliono o no.

L'incontro tra persone che lavorano a un identico progetto, entro un'aula di scuola (o di università), non è ciò che differenzia la scuola da altri luoghi di lavoro. La differenza sta nel fatto che questo progetto ha come oggetto e finalità le *stesse persone* che ci lavorano, vale a dire che il cambiamento, che qui uso come sinonimo di *apprendimento*, è indice della qualità o dell'intensità della loro relazione.

Ci sono tanti 'professionisti', nel campo dell'istruzione, che preparano le loro lezioni con cura - si aggiornano, magari scrivono libri... -, però non trattano le cose che sanno suscitando negli altri la *meraviglia*; essi controllano o evitano del tutto l'emotività.

Se molti sono gli insegnanti che conoscono bene le cose che insegnano e che si aggiornano (sui libri, nelle università, e così via), ce ne sono altri (meno numerosi) che amano accrescere il loro sapere *con gli allievi*, che amano imparare di più per merito loro. Rispetto al 'bravo insegnante', il quale costruisce la stima dell'allievo grazie alla qualità delle sue spiegazioni, il 'maestro' cura - come condizione primaria dell'esercizio del suo ruolo - la qualità della relazione reciproca tra sé e l'allievo, anche l'affettività.

Che siano 'maestri di vita' o semplicemente 'bravi insegnanti', stiamo parlando di *soggetti politici*. Essi lo sono per definizione. Il fatto stesso che agiscono per *cambiare* le persone che sono state loro affidate è un atto politico. Nel senso che ogni cosa che un maestro dirà e farà, relativa al suo insegnamento, poiché passa attraverso di lui, e cioè attraverso la sua epistemologia, è una *interpretazione*.

Anche il *metodo* che userà per 'trasmettere' conoscenza - e non soltanto i contenuti - è un atto politico: con la scelta di un metodo, favorirà (e qualche volta determinerà) il successo scolastico di molti, di pochi...; e ciò indipendentemente dal fatto che il maestro ne abbia consapevolezza.

Potremmo allora chiederci se è giusto o no che un genitore scelga i 'maestri' del proprio figlio. Che pretenda cioè la continuità fra il suo modello di educazione (in senso lato) e il modello che la scuola fornirà al bambino, allo studente; se è giusto che un genitore voglia sapere non soltanto se il maestro è padrone della materia che insegna ma anche *che tipo di persona è*, quali sono le sue *idee*. E chiediamoci anche se queste domande è giusto che se le pongano coloro i quali detengono il *potere politico*.

Il pensiero va a Socrate, a quella figura esemplare di *parresiastes* ('colui che dice la verità'), e ai tanti filosofi e scienziati i quali accettano il rischio di essere derisi e anche il rischio di morire, pur di dire, in privato e in pubblico, la *verità* (cfr. M. Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli 1996).

Con la pratica del dialogo, Socrate portava i suoi interlocutori ad ammettere che la *parresia* (la 'verità', il 'parlare franco') è un problema di coincidenza tra *logos* e *bios*, di "rapporto armonico" tra razionalità dei discorsi e stile di vita. E Socrate ne era *testimone*: la sua - scrive Platone - era un'armonia "dorica", vale a dire "coraggiosa".

Quello che ne seguì è storia che tutti sappiamo.

Dal mondo classico al mondo moderno, sono tante le storie di filosofi, di scienziati i quali hanno scelto di fare del loro mestiere "un mestiere pericoloso": essi non si limitano a interpretare il mondo: vogliono anche *cambiarlo*.

Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci (Sellerio 2000) è il titolo di un libro di Luciano Canfora.

Nell'ultimo capitolo, Canfora scrive:

"In una conferenza tenuta a Praga nel 1935, Edmund Husserl formulò questa diagnosi: 'I conservatori e i filosofi stanno combattendo gli uni contro gli altri, ed è certo che il combattimento si svolgerà nella sfera del potere politico'. Volgendo uno sguardo all'indietro, egli soggiunse: 'Già dagli inizi della filosofia incomincia la persecuzione. Gli uomini che consacrano la loro vita alle idee sono messi al bando della società'. E con uno scatto di ottimismo, che oggi potrebbe apparire anacronistico o comunque poco collimare con la realtà, concludeva: 'Ciononostante, le idee sono più forti di ogni altra potenza empirica'. L'anno successivo Husserl venne privato dal regime nazista della qualifica di professore." (p.190)

"Le idee sono più forti di ogni altra potenza empirica": chiunque abbia fatto studi sulla natura dell'apprendimento questo lo sa bene. Non c'è quindi da meravigliarsi se - come è sempre accaduto - certi strati della società, e anche singole famiglie, possano temere della forza destabilizzante dell'istruzione.

Torniamo ora al rapporto maestro-allievo; alla circostanza in cui il maestro è una persona 'speciale', che esercita sull'allievo un grande fascino.

"Per essere un buon maestro - scrive Wittgenstein - non basta ottenere dei risultati buoni, o addirittura sorprendenti, durante l'insegnamento. Perché è possibile che un maestro elevi i suoi scolari ad un'altezza per loro innaturale quando essi si trovano sotto il suo influsso diretto, ma non sia capace di guidare il loro sviluppo portandolo fino a quell'altezza; così che essi precipitano appena il maestro abbandona l'aula."

(Qui Wittgenstein - *Pensieri diversi* (Adelphi 1988) - parla della figura del maestro e allo stesso tempo parla (forse) di sé, della scontentezza che accompagnò e seguì la sua breve esperienza di maestro di scuola.)

Sappiamo tutti che la relazione maestro-allievo è una relazione per necessità asimmetrica: *differenti* sono infatti ruoli e quantità e qualità delle conoscenze.

Secondo la tradizione occidentale, osserva Aldo G. Gargani (*Il filtro creativo*, Laterza 1999) *l'autorevolezza* è ciò che caratterizza la figura del maestro. Con la sua parola, egli si fa interprete e continuatore di forme storiche di conoscenza, e sa distinguere le sue opinioni dai fatti. La sua parola "combacia col modello di una razionalità che opera su significati preesistenti e prestabiliti" (p.46). Di fronte all'opacità dei misteri del mondo egli interviene con il linguaggio della certezza. Insomma, la 'verità' è nei 'fatti', è nell'*oggetto* del suo insegnamento, è nella disciplina che conosce bene e che insegna, e sulla quale costruisce meta-discorsi.

Venuta meno, nella società cosiddetta postmoderna, quasi ogni certezza - continua Gargani - sono venuti meno i meta-discorsi che hanno caratterizzato il mondo occidentale (p.47). Il maestro non è più il depositario imperturbabile di un sapere "tutto fuori di sé" il maestro è colui che *problematizza* la conoscenza, anche attraverso se stesso, attraverso la sua opinione. Mentre ottiene un effetto contingente, egli suscita anche, o

rafforza, la sua aura di esemplarità, e insinua nel discepolo "qualcosa che va *oltre la letteralità* del messaggio comunicato" (p.49).

Trattandosi di un rapporto di relazione, la *esemplarità* - per quello che significa in termini di comunicazione dell'essere, aggiunge Gargani - esiste se il discepolo è *pronto a riconoscerla*: "E' soltanto quando il discepolo è pronto che sorge la figura del maestro". Nel discepolo prende forma la verità che il maestro comunica e che il discepolo ha già dentro di sé: inconsapevolmente l'attendeva.

Liberando l'allievo dalla "inautenticità", il maestro salva innanzitutto se stesso.

"Se qualcuno gli chiedesse perché fa questo, il maestro potrebbe rispondere che vuole vivere, che per vivere ha bisogno di afferrare l'esistenza autentica del discepolo, perché è soltanto la volontà autentica del discepolo che lo aiuta a vivere, a salvarsi; mentre ogni mascheramento da parte del discepolo, consapevole o no, deliberato o no, circonda la vita del maestro di un veleno; alla fine fa morire il maestro." (p.53)

Alle osservazioni fatte all'inizio (la natura 'destabilizzante' del rapporto maestro-allievo) vorrei aggiungere una considerazione più generale, relativa al mondo che Bateson chiama 'creaturale': in natura, tutto è definito da *soglie*. Di conseguenza, può succedere che una singola variabile, allorché venga massimizzata, diventi 'patologica'.

A questo punto del nostro discorso, conviene riformulare la domanda sul maestro il quale pone tanta cura alla *relazione*: quali conseguenze potrà avere, nel processo educativo, una cura della relazione portata a livelli estremi - per esempio un eccesso di 'affettività' -, e che porti il maestro a *sottrarre* tutta la sua (e l'altrui) attenzione all'*oggetto*, vale a dire alla ragione per cui quella relazione si è resa necessaria?

Quando parlo di 'oggetto' intendo, per semplificare, le 'nozioni' che il maestro deve 'trasmettere', che deve cioè tradurre in conoscenza *per l'altro* (e, ovviamente, in esperienza nuova *per se stesso*: relativamente alle cose che egli sa e a come meglio potrà, domani, insegnarle).

Se la *oggettività* non esiste, esiste tuttavia un terreno comune e contingente di interessi, una urgenza, un insieme di priorità: è ciò che qui ho chiamato 'oggetto', sul quale si riversa l'attenzione dei soggetti e che li accomuna, che dà senso alla loro relazione, quale che sia questo 'oggetto' - una regola grammaticale, la poetica di Leopardi, la fisica delle particelle, ecc.

Per concludere, torniamo a Gargani, alle pagine del libro dove Gargani riporta una storia (pp.54-55). C'è un maestro di Taoismo - Chang-tzu - e un suo allievo - Hui-tzu.

Chuang-tzu e Hui-tzu passeggiavano sulla riva del fiume Hao.

"I pesciolini vengono fuori per nuotare a loro piacimento - disse Chuang-tzu -. Questa è la loro felicità."

"Tu non sei un pesce - obiettò Hui-tzu -. Come conosci la felicità dei pesci?"

"Tu non sei me - replicò Chuang-tzu. - Come sai che non conosco la felicità dei pesci?"

"Io non sono te - insisté Hui-tzu - e certamente non ti conosco, ma certamente tu non sei un pesce: la conclusione è che tu non conosci la felicità dei pesci."

"Prego di attenerci alla domanda originaria - disse Chuang-tzu. - Tu hai detto: 'Come conosci la felicità dei pesci?' Me l'hai chiesto perché sapevi che io la conoscevo. L'ho conosciuta su questo fiume Hao."

Il maestro - osserva Gargani - riconduce l'allievo "dalle concatenazioni verbali circa la verità a una scena di verità dalla quale egli non si è mai allontanato": è come se dicesse: 'guarda, invece di pensare!'.

La verità, in questo caso, "è paradigma di se stessa, ma si reduplica", perché diventa esemplare di un *paradigma di verità*. (p.57)

(Potremmo dire, con altre parole, che il maestro ribadisce il rapporto di autorità, rapporto che egli ha fondato sulla sua capacità di non allontanarsi dall'oggetto.)

La costruzione della *identità culturale e sociale*:
due citazioni come spunto per una ulteriore riflessione.

(a cura di R.C.)

"Esistono momenti, forse sono la maggioranza, in cui un'identità collettiva è assolutamente necessaria. All'interno di un gruppo, di una comunità si costituiscono e si selezionano elementi comunicativi condivisi, che hanno un potere fortemente rassicurante: in un contesto del genere l'impressione è quella di riuscire a 'parlare con la nostra voce', di capire e di essere capiti.

Certo, è un'impressione, ma non del tutto. Poiché si basa su strutture largamente accettate, la comunicazione in questi casi diventa più facile, più agevole, e ciò ci fa sentire meno soli e meno inconoscibili".

Giorgio Bert e Silvana Quadrino, *L'arte di comunicare*, Cuen, Napoli 1998 (pp. 104-105)

"Vi sono passaggi-rito che caratterizzano la vita istituzionale e civile degli uomini organizzati dallo stato moderno. L'esempio per eccellenza è la scuola, la quale ci dice che l'identità sociale di ogni individuo è data dal grado di sapere appreso. La scuola include il *sapere* nella forma del dominio segnando i passaggi sociali attraverso il rito dell'esame, attraverso cioè l'accertamento delle nozioni e delle competenze. Con tale modo di procedere, il provare emozione e paura per l'esame non è altro che un aspetto necessario del rito [...]. Con l'istituzione scuola, che permea una parte decisiva della vita di ciascuno, l'apprendimento del sapere è mescolato, con il rito di sottomissione, alla forma del dominio sociale. Il passaggio-rito ha più a che fare con la sicurezza che con la libertà."

Alfonso M. Iacono, *Autonomia, potere, minorità*, Feltrinelli, Milano 2000 (pp.162-163)