

## **MAGISTER VITAE: EDUCARE OGGI SECONDO UNA PROSPETTIVA ERMENEUTICA**

**Dott.ssa Vincenza Muratore**  
**Dott.ssa Margherita Maniscalco**  
**Dott.ssa Stefania Pitingaro**  
**Dott. Francesco Fazio**

Grazie.

Vincenza Muratore

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.256>

*Fecha de Recepción: 17 Febrero 2015*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015*

### **ABSTRACT**

This contribution, in broad terms, intends to offer an original vision of the educational process, according to a hermeneutic perspective, in which education is not possible without an interpersonal relationship.

It is in relation to the other, in fact, that one is able to make informed choices, especially in reasoned free. A freedom, this, which is characterized as the capacity to be realized according to the potentials that are within each, as dates, constitute by nature.

In this context that the role of the teacher, not as a common teacher, but rather as a "magister vitae", able to give and take, to tickle the souls of pupils, in order to form the self-promotion of the subject's personality learner. A magister vitae capable of educating, engaging a little 'more time and love, showing your weaknesses and your limits, encouraging schoolchildren to the search for truth, always making sure that this is valid and authentic. A search of the truth, which is characterized as an expression of freedom, an essential ingredient of interpersonal relationships, such as one between teacher-pupil that, despite the passage of time, preserves the signs of the teachings given

### **RIASSUNTO**

Tutti noi nasciamo, ma nessuno nasce libero: a nessuno è concesso di scegliere dove, come e quando nascere; Heidegger parla, infatti, di *originaria finitezza*.

La nascita dell'uomo è caratterizzata da una certa datità, che consegna l'uomo all'intero anonimo, che lo accompagna fino a quando egli stesso non sarà capace di prendere coscienza di sé, di giungere ad una vita autentica.

Il mezzo, lo strumento per realizzare il passaggio dall'inautenticità all'autenticità è individuabile nell'educazione; essa, infatti, consente all'uomo di crescere nel terreno fertile delle relazioni.

I rapporti con gli altri, infatti, si configurano come il "luogo" per esercitare la propria libertà, caratteristica fondamentale per dar vita ad un *sé autentico*, reale e non più ignoto.

In questo fondamentale passaggio, si inserisce il ruolo del *magister vitae*, colui che aiuta a raggiungere il "Bene" all'interno di una relazione diadica, fatta di scambi cooperativi, ed interpersonali. Un rapporto, non occasionale né formale, ma un vero e proprio "apprendistato" nel quale lo scolaro acquisisce gli strumenti cognitivi, affettivi e relazionali per attribuire significati sempre nuovi ed originali alla realtà circostante ed il *magister* si impegna a gestire le antinomie legate al rapporto autorità/libertà.

Un'autorità nel senso pieno dell'etimologia della parola, essere "*autore di autori*", ed una "*libertà liberante*", nel senso che ciascun uomo è libero di realizzarsi secondo la propria volontà, ma soprattutto secondo le proprie potenzialità.

È in questo scambio dialogico che l'educazione assume le caratteristiche di un "dono", inteso come atto di amore che ha come fine la realizzazione dell'altro, attraverso l'espressione piena di tutto se stesso, in una logica di scoperta, di costruzione della "verità". Una verità che non è assoluta, ma che si costruisce passo dopo passo, per mezzo sia delle competenze, non aride e sterili, del *magister* ma anche e soprattutto attraverso le sue doti umane che fanno di lui un uomo, un educatore, un *magister vitae* che nemmeno il tempo potrà far dimenticare.

**Parole chiave:** finitezza - educazione - libertà - autopromozione - dialogo - maieutica.

## **ARTICOLO**

Un dato inconfutabile, che riguarda tutti gli esseri viventi, è che il nostro ingresso nel mondo avviene per una iniziativa che non è nostra. Ciò significa che originariamente c'è un limite alla nostra libertà, nel senso che noi non siamo liberi di essere, non possiamo prendere l'iniziativa di essere. La filosofia ermeneutica attribuisce a ciò un termine preciso: *originaria finitezza*.

Il filosofo tedesco Martin Heidegger diceva che siamo stati gettati nell'esistenza' (*Geworfenheit*); non soltanto non scegliamo di esistere, ma non scegliamo neanche il tempo e lo spazio geografico e ciò segna la nostra originaria appartenenza ad una storia.

La consapevolezza di sé nasce quando si comincia a pensare in prima persona, verosimilmente nel periodo adolescenziale, rifiutando quella condizione che non si è scelta per tentare di raggiungere una certa libertà.

La prospettiva ermeneutica, e in particolare il filosofo tedesco Gadamer<sup>2</sup>, discepolo di Heidegger, dice che fin quando noi restiamo consegnati al mondo dell'anonimato, al mondo del "*si dice che*", "*si pensa che*", viviamo in una dimensione dell'esistenza inautentica, spersonalizzata, che si contrappone alla vita autentica, quella della vera esistenza. Questo passaggio è fondamentale nella pedagogia in quanto l'educazione è sempre un'educazione del "*sé autentico*", oltre il "*sé concreto*".

Ma che cos'è nella sua essenza l'educazione? Per rispondere a questa domanda è necessaria una profonda competenza dell'educatore, complessa tanto quanto il fenomeno educativo. Egli, non solo ha bisogno di entrare in dialogo con tutte le scienze dell'educazione, comprese le scienze filosofiche, ma deve, inoltre, comprendere che, prima di sapere cos'è l'educazione, è necessario aver chiaro che l'essenza dell'uomo è la sua vita intellettuale.

L'educazione è un avvenimento personale che accade sempre in una relazione interpersonale, è una nuova nascita; "*nasce per la seconda volta un uomo o una donna*", da un bambino nasce una persona.

Un bambino è già persona, che non ha manifestato le varie potenzialità personali, le qualità essenziali della persona quali l'intelligenza, la libertà e la capacità di entrare in relazione vitale o signi-

ficativa con altre persone. Queste si acquisiscono poco per volta all'interno del fenomeno educativo. Ma l'educazione, a differenza dell'apprendimento, che può essere anche di tipo autodidattico, non è un fatto spontaneo, solitario, ma è un avvenimento che ha sempre bisogno del rapporto duale tra educatore ed educando, di una relazione interpersonale.

Il filosofo francese Emmanuel Mounier<sup>3</sup> diceva che una persona per vivere una buona qualità di vita ha bisogno di tutte le relazioni di cui ha bisogno. Sembrerebbe una frase scontata, ma la maggior parte dei disturbi che ci impediscono di vivere una buona qualità di vita dipendono dalle relazioni con i nostri simili, dalle loro qualità e dalla loro strutturazione.

In sintesi, l'educazione è un processo che si compie quando un soggetto è capace di fare una prima scelta di libertà. Bisogna distinguere, però, la libertà nel suo significato naturale, spontaneo, non consapevole, dalla libertà culturale che implica, invece, una consapevolezza.

La libertà culturale presenta tre forme precise: la concezione libertaria della libertà (faccio quello che mi pare e piace), la concezione liberale della libertà di Voltaire (ognuno può fare ciò che vuole a patto che non disturbi gli altri) e la concezione liberante della libertà (libertà di realizzarsi secondo la volontà di ognuno). Quest'ultima è la forma di libertà che l'educatore deve coltivare nei suoi allievi; ognuno di noi diventa veramente libero solo quando comincia ad essere sé stesso.

L'educatore è un *magister vitae* proprio perché il suo ruolo, come dice Gadamer, è quello di aiutare il passaggio dalla dimensione inautentica, alla dimensione autentica dell'esistenza, da una dimensione sconosciuta ad una dimensione nota nella quale sviluppare sviluppare ed esprimere tutte le nostre potenzialità.

Jean Paul Sartre, filosofo, drammaturgo e narratore, considerato il fondatore dell'esistenzialismo francese, diceva che ognuno non è mai ciò che è, ma ogni giorno diventa ciò che è<sup>4</sup>. Il tempo della vita è un tempo in cui si vanno esprimendo le nostre potenzialità, cioè, un tempo in cui si tramuta in atto ciò che si è in potenza, in cui si colma, sempre di più, quella *zona prossimale di sviluppo* che Vygotskij<sup>5</sup> considera come una sorta di fascia intermedia tra abilità cognitive già possedute e potenziali traguardi da raggiungere.

Il "Bene" non è ciò che io sono concretamente in questo momento, ma ciò che io posso essere; quel poter essere autentico è la possibilità che mi è propria del raggiungimento di un fine secondo la mia forma personale, secondo la mia propria natura.

Il maestro, il cui nome deriva dal vocabolo latino *magister* (magis-ter = tre volte più), è quella persona che, per aver acquisito un bagaglio di cognizioni ed esperienze, risulta all'altezza di contribuire in tutto o in parte all'altrui preparazione e formazione.

Il *magister vitae* è colui che sceglie di essere definito dalla volontà di promuovere l'educando, nel senso di aiutarlo a raggiungere il "Bene" secondo sua propria natura. L'educando è il soggetto dell'educazione, l'educatore, invece, è cooperatore.

In sintesi, ogni fenomeno educativo è sempre un avvenimento personale che accade in una relazione interpersonale, secondo un rapporto diadico che vede, da un lato l'educando protratto a realizzarsi da se stesso secondo natura, dall'altro l'educatore, cooperatore di questa natura, che per operare con autenticità deve offrire tutto se stesso al suo interlocutore.

A tal proposito, è interessante il pensiero espresso dal filosofo tedesco Immanuel Kant, la sua affermazione della libertà, intesa come "chiave di volta" dell'agire morale, in virtù della quale la ragione umana si afferma come volontà, cioè come facoltà di determinare la causalità dell'agire mediante la rappresentazione di regole presenti nell'interiorità della coscienza, pensiero che rimanda a riflessioni di ordine pedagogico di grande rilievo.

Nello specifico del rapporto educativo, nel quale il *magister* e i discepoli sono impegnati in un comune percorso di crescita culturale, i connotati della morale Kantiana diventano più che mai attuali. Da qui la necessità di un agito didattico che miri non alla mera trasmissione di contenuti discipli-

nari, ma alla costruzione di strumenti cognitivi che pongano gli allievi nella condizione di interpretare e gestire, autonomamente, la complessità della realtà<sup>6</sup>.

Secondo le teorie educative contemporanee, infatti, l'educazione è caratterizzata dalla capacità del soggetto di saper comprendere, saper valutare e saper decidere su tutto ciò che egli fa.<sup>7</sup> Se ciò non avviene non vi è educazione: l'allievo, perché si possa dire "educato", deve essere in grado, attraverso una valutazione personale, di decidere cosa fare di ciò che è stato appreso e intellettualizzato. Si tratta di un ulteriore livello metodologico, una teoria dell'educazione, intesa come metaformazione, nella quale i contenuti sono posti in relazione alla capacità che il discente ha di utilizzarli.<sup>8</sup>

Il *magister* ha il dovere, dunque, di attivare quei processi educativi necessari affinché gli apprendimenti siano successivamente utilizzati, per organizzare e comprendere la realtà circostante, complessa e articolata.<sup>9</sup> Ma la sua volontà non può agire sulla base di leggi e precetti morali che vengono dettati dall'esterno. Un siffatto codice morale, secondo Kant, è indegno della ragione umana. Egli scrive: «*Non dobbiamo considerare certe azioni come doverose perché sono precetti di..., ma dobbiamo considerarle come precetti di... perché sono interiormente doverose*»<sup>10</sup>.

A nostro parere, quindi, il *magister* non può agire esclusivamente per dovere di servizio ma dovrebbe ispirarsi agli imperativi categorici del filosofo tedesco: «*Sii una persona morale, datti delle regole interamente razionali di comportamento*». Nell'opera di Kant, infatti, attraverso tali imperativi, si evince in che "forma" va vissuta la propria libertà, ma non viene esplicitato "che cosa fare"; non ci sono vincoli particolari, gli imperativi non fanno riferimento a specifici contenuti e non sono in alcun modo legati a premi o a castighi.

Il *magister*, pertanto, essendo del tutto svincolato da vincoli esterni, deve agire con affetto paterno, come se gli alunni della sua classe fossero tutti suoi figli, cosciente dell'importanza che la sua azione educativa ha nel processo di crescita e formazione dell'allievo. Il *magister*, in quanto persona morale, deve trovare nella sua propria moralità l'unica e più ambita ricompensa. Egli deve saper gestire le antinomie del sapere pedagogico e in particolare quella centralissima tra autorità e libertà.

Se l'educazione è crescita, acquisir forma, ciò implica una guida, un senso, una direzione, materiale e formale. Un *magister* che guida, aiuta, sorregge, indica, è un modello che è "fine-in-vista", lievito stesso del processo educativo. Nel frattempo però l'educazione è anche collaborazione da parte dell'educando, è assunzione convinta e spontanea di fini e forme ed è elaborazione libera di questi. L'educazione, quindi, si scandisce tra guida (autorità) e autonomia (libertà).

Il rapporto autorità-libertà è sempre stato un elemento di problematicità dell'educazione stessa e quella tra maestro e scolaro è un caso specifico di antinomia tra questi due elementi. La moderna interpretazione del principio di autorità, considerato nel suo aspetto disciplinare, va integrata nell'aspetto più strettamente educativo. Autorità deriva da *auctor* e *augere*, che significa essere autore di un'opera e riconoscerla come propria.

Secondo Gonzales-Simancas l'autorità di un educatore sta nel servire gli altri come *autore di autori*. Per formare gli autori bisogna essere autori, cioè aver trovato dentro se stessi l'essenza dell'educazione, quindi avere le convinzioni sane su ciò che è la natura umana ben intesa. Solo quando si cerca di essere autore per formare gli autori si apre la strada alla verità ed al vero bene di altre persone, solo allora si possiede autorità e si è in grado di esercitarla in modo invitante.<sup>11</sup> L'autorità non s'impone ma si propone, attraverso il dialogo e l'esempio. Il maestro non acquista valore perché, come tale, ha il potere di comandare sugli scolari e quello che egli afferma è valido solo perché è dettato dalla cattedra. La sua notorietà più che formale deve essere sostanziale, deve essere suffragata ed alimentata da cultura autentica. Gli scolari, infatti, lo rispettano solo per quello che egli sa e per il modo in cui riesce a comunicarlo.

I concetti di autorità e libertà, quindi, non sono contrastanti ma integrativi, e l'educazione deve parallelamente preparare al rispetto dell'autorità e all'esercizio della libertà nel pensiero e nell'azio-

ne, necessari per lo sviluppo della formazione e della personalità dello scolaro. Autorità e libertà non sono quindi del tutto antinomiche, come a molti piace ancora credere, ma processi formativi paralleli che, condizionandosi a vicenda, si attuano in concreto nel rapporto fra insegnante e scolari, con il duplice e unico fine che è la formazione mentale e morale degli allievi stessi.

Il maestro assume, dunque, un ruolo autoritario, che viene mitigato dai valori dell'educazione, strumento di democrazia intesa come diritto di ciascun uomo a realizzarsi integralmente, partecipando alla costruzione, attiva e consapevole, del proprio futuro. Un'educazione così intesa, quindi, non si propone tanto di trasmettere un ventaglio di conoscenze più o meno ben formulate e definite, quanto di offrire un metodo per elaborare, nel corso della vita, un sapere in costante evoluzione, cioè un *apprendimento a essere*.<sup>12</sup>

Il filosofo greco Platone è arrivato addirittura a definire l'educare come uno «*scrivere nelle anime*».<sup>13</sup> La vera autorità non dipende dal potere che una persona ha su un'altra, ma nasce dal prestigio che quella persona si è guadagnata per quello che è. In quest'idea sostenuta da Platone risiede la descrizione dell'atto educativo come un *e-ducere*, un tirare fuori ciò che l'anima con la quale dialoghiamo reca in sé. Il maestro deve *educere* e l'educazione è tirare fuori da dentro, trarre alla luce dalla potenza all'atto, ciò che è nell'educando, costituito, dato per natura.

Ma limitare l'educazione soltanto a questo aspetto sarebbe veramente riduttivo, la personalità degli scolari, infatti, non si struttura e costituisce nei propri tratti soltanto come svolgersi e dispiegarsi di dotazioni innate e congenite, native, ma si compone e costituisce, soprattutto, come la risultante dell'interazione fra elementi nativi ed effetti di esperienze concrete.

L'educazione, dunque, non è soltanto «*educere*» ma anche proposta di esperienze. Educare significa invitare a rispondere<sup>14</sup>, suscitare una risposta attiva ed interiore al dato esteriore, perché soltanto in questa forma si apprende e si cresce in umanità. In particolare, educare alla libertà significa sapere sempre meglio qual è la verità delle cose e delle persone, essere padroni dei propri atti e del proprio essere grazie alle virtù che si sono acquisite e che si vanno perfezionando. Libertà non significa «poter» fare tutto, ma «dovere e volere» far tutto quello che è specifico della e nella propria natura.

L'educatore deve saper testimoniare, con tutto se stesso, un *modus vivendi*, che forgi un essere umano che sia in grado di distinguere ciò che è «bene» da ciò che è «male». In altre parole, deve sollecitare l'intelligenza e la volontà di chi gli è stato affidato per farlo crescere in libertà. Ognuno di noi è una creatura libera, ma la libertà va formata, perché non coincide, come negli animali, nella spontaneità, e non cresce come una pianta, semplicemente innaffiandola, ma bensì prendendosene cura, proprio come accade alla rosa del «Piccolo Principe» di Saint-Exupery.<sup>15</sup> Educare alla libertà diventa, dunque, il fine dell'educazione.

Per Platone, la conquista autentica di un'anima avviene in un dialogo vivo con un maestro che è disposto a spendersi come persona, per comunicare all'altro ciò che lui ha vissuto teoricamente e praticamente. Egli vuole arrivare intenzionalmente all'altro, non soltanto per fargli capire ciò che dice, ma perché questo serva per il suo sviluppo umano. Educare è dunque uno «*scrivere nell'anima*»: chi vuole dedicarsi a tale arte deve conoscere la verità e aver compreso la natura dell'anima a cui si dirige, per poterle proporre l'alimento adeguato.

Fare l'insegnante non è un mestiere eguale agli altri ed è una professione che non ha prezzo, il cui impegno educativo mira a preparare le condizioni perché l'altro arrivi ad esprimere e ad affermare tutto se stesso. Una buona educazione comincia dal coinvolgimento del cuore dei soggetti chiamati in causa (educatori ed educandi) poi continua giorno dopo giorno, restando vicino all'altro specie quando la tensione emotiva cresce.<sup>16</sup>

Se si vuole davvero educare, bisogna amare ciascuno dei propri figli, dei propri alunni, questa è l'unica «ricetta» infallibile. E' la dignità della persona a richiederlo, perché essa esige sempre e uni-

camente il termine di un amore di donazione.<sup>17</sup> L'educazione è come il dono della vita: l'atto di educare non è tanto un compito specialistico, quanto qualcosa che compete anche e innanzitutto alla logica dell'amore. Si comunica solo ciò che si ama!<sup>18</sup>

L'educazione non può essere un mestiere in tutto uguale agli altri: in educazione si impegna sempre un po' più di tempo, un po' più di anima e di amore; si raccolgono gioie e dolori che è assai difficile contabilizzare.

Le azioni dell'educatore non devono essere atti spontanei, ma azioni umane e coscienti, dirette ad un fine molto alto: che l'altro conquisti il bene attraverso il retto esercizio della libertà. Educare è, in fondo, far scoprire il senso della libertà: ingrediente essenziale della vita di ogni uomo, valore fondamentale.

Educare alla libertà e nella libertà è un diritto degli alunni ed un dovere della scuola, specialmente della scuola di oggi, intesa come luogo in cui l'individuo può soddisfare i suoi bisogni, instaurare buoni rapporti con gli altri, vivere in un clima di libertà sentendosi animato, accettato e rispettato.<sup>19</sup>

Il vero educatore, il *magister vitae*, è colui che è contemporaneamente povero e ricco, perché al momento di donare, cerca qualcosa: la collaborazione dell'altro. Se non chiedesse all'educando di aiutarlo gli ostacolerebbe il cammino, perché ognuno ha bisogno di crescere affrontando e risolvendo i propri problemi e le proprie difficoltà.

Un rapporto è educativo quando è perfettibile, il che non vuol dire che per educare si deve essere perfetti, ma che la professione dell'educatore richiede la conoscenza delle proprie debolezze, delle proprie qualità e dei propri limiti. «*Solo so di non sapere*» è il pensiero con cui il filosofo greco Socrate si avvicina ai suoi interlocutori, in un incontro che non può mai risultare indifferente, soprattutto per questi ultimi. Socrate sa qualcosa, sa che non sa.

Il vero saggio non è colui che mette in moto l'intelligenza, ma l'amante del sapere. Quella di Socrate non è una proclamazione scettica bensì la proposta più autentica con cui intendere la ricerca come cammino verso la verità: egli non mente quando dice di «sapere di non sapere», ma mostra la coerenza tra il metodo e il contenuto di quello che egli ritiene essere il vero sapere.

Socrate dialoga perché crede che la verità stessa sia dialogica. Il sapere nasce dal dialogo ed è dialogo: è vita pensabile solo in un clima di amicizia e di amore. L'educando è una persona, non una cosa; non è un «oggetto» ma, appunto, un «soggetto», dotato di vitalità, attività, personalità originale e creativa in proprio. Egli cresce, apprende, si sviluppa, pensa, agisce ed opera per energie costitutive intrinseche, interiori. L'educazione, quindi, ha il compito di promuovere tali energie o meglio, deve far sì che esse si auto-promuovano.

È il classico concetto della *maieutica* socratica: l'educatore autentico non dà la «verità» e la virtù, ma sollecita il soggetto che va educando a produrre, a generare in se stesso, nel proprio spirito, la verità e la virtù, ed a manifestarle, verificando se siano autentiche e valide. L'educazione consiste nell'autopromozione della personalità del soggetto che si educa. Educare, in tale senso, è un «far scoprire» il senso e l'utilizzo della libertà come ingrediente essenziale della natura spirituale di ogni persona, unica ed irripetibile perché creata con determinate caratteristiche.

Riprendendo l'immagine platonica, si potrebbe dire che l'educatore, quando scrive nell'anima, deve provocare una sorta di «solletico» per risvegliare e attivare tutte le potenze spirituali di quel libro specialissimo che è l'anima, nella quale l'uomo ha scelto di riversare tutta la sua arte. Scrivere nelle anime, solleticarle e risvegliarle non è certo facile, non poche, infatti, sono le difficoltà del rapporto educando-educatore, derivanti dalle diverse età mentali, dalla difficile comunicabilità spirituale tra due esseri, dall'intraducibilità di diversi modi di intendersi di esprimersi. Problematicità che rendono spesso difficile e ardua l'opera educativa, che si risolve allora in un dialogo con se stessi o, per dire meglio, in un monologo e in una ipertrofia dell'individuo isolato in se stesso. Ma come due metalli si saldano solo per effetto dal calore cui sono sottoposti, così le anime possono fondersi per

un atto di reciproco amore, per attrazione, per simbiosi. Queste condizioni rendono possibile l'atto educativo.

L'insegnante non è uno «svolgitore di programmi», ma un educatore: egli *insegna sempre*, anche quando non svolge un'ordinata serie di pensieri e non assegna compiti su ciò che insegna. Anche un rapido cenno, un avvertimento, un consiglio, un rimprovero, perfino un gesto, uno sguardo, possono essere significativi tanto da costituire un "insegnamento" e da configurare l'insegnante come una "guida".

Il bambino a scuola deve scoprire se stesso; l'insegnante sarà guida, occasione di nuove conoscenze, di scoperte. Un insegnante-guida deve possedere non solo una specifica preparazione ma anche delle attitudini specifiche; una preparazione acquisita non una volta per tutta la vita, destinata a ridursi, ad inaridirsi giorno per giorno per invecchiamento e superamento, ma continuamente aggiornata e ragionata e delle attitudini, intese come doti di personalità umana e professionale (educativa), tanto innate quanto acquisite e acquisibili con l'esperienza, che sono il fondamento primo per il successo educativo. Riteniamo, infatti, che più che alle conoscenze di psicologia, di filosofia, di pedagogia e delle altre scienze dell'uomo, il risultato dell'attività, dell'insegnante-guida, nei confronti degli scolari è dovuto primariamente all'insieme positivo delle sue doti umane: equilibrio, entusiasmo, saggezza, autocontrollo, imparzialità, oggettività, comprensione, disponibilità, associabilità, spirito di sacrificio, senso del dovere, pazienza, serietà, onestà, coerenza, capacità di infondere fiducia, rispetto per la personalità propria e altrui, ecc. Riprendendo un'espressione del pensiero gentiliano, potremmo dire: "*Sii uomo e sarai maestro*"<sup>20</sup>!

E Dante Alighieri, nel XV canto dell'Inferno, riferendosi a Ser Brunetto Latini, scrive: «*Che in la mente m'è fitta ed or m'accora. La cara e buona immagine paterna di voi, quando nel mondo, ad ora ad ora, m'insegnavate come l'uom s'eterna.... Se tu segui tu stella, Non puoi fallire a glorioso porto*».

Brunetto Latini, che fu in vita, precettore di Dante è dannato all'inferno tra i sodomiti, tra i violenti contro natura, ma per l'autore egli è il maestro, colui che apre per primo la mente alla luce del sapere. Tra il Latini e Dante, tra il discepolo ed il docente, si è stabilito un vincolo incancellabile, che neanche la forza del tempo riesce a cancellare. Ecco, si è maestri di vita quando si lascia il segno, quando, anche col trascorrere degli anni, si lascia, scritta nell'anima, la traccia indelebile degli insegnamenti di vita dati.

## CONCLUSIONI

Vorremmo che quest'ultima parte fosse un'apertura verso il futuro, non una vera e propria conclusione. Un punto dal quale partire, per ridurre il malessere profondo e complesso che riguarda oggi la scuola.

Non è facile, infatti, spiegare cosa stia avvenendo nella società e nella scuola che ne riflette le trasformazioni. I sentimenti di disinteresse, di demotivazione e di noia sono gli ingredienti del mal di scuola; l'irrequietezza, l'anomalia del comportamento, l'ostilità dell'ambiente scolastico, il divorzio affettivo nei confronti del proprio compito di lavoro degli insegnanti, sono i segnali che il mal di scuola avanza e minaccia la prosecuzione del cammino formativo.

E' per tutto questo che diviene fondamentale mettere in campo professionalità diverse, *magister vitae* capaci di "pensare" ad una scuola in movimento, una scuola, appunto, nella quale insegnanti ed allievi sono coprotagonisti del processo educativo, definito, oggi, "pietra angolare" delle politiche educative (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18/12/2006). Un processo che richiede, con forza, di rivedere le modalità e le pratiche nella relazione educativa nella scuola, a cominciare dagli stili educativi e dai contesti di apprendimento, per riconoscere la necessità di partecipazione attiva da parte di tutti e per fornire a ciascuno gli strumenti per sviluppare l'autonomia

ed il senso di appartenenza, alla comunità scolastica prima e alla comunità civile dopo, in funzione, anche, di un desiderio di sentirsi parte integrante dell'Europa.

### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Agazzi, A. (1982). *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi e altri (1970). *Principi e motivi dei nuovi orientamenti per la scuola materna statale*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi, De Rita, Scurati, Viotto, (1982). *Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee*. Brescia: La Scuola.
- Barbagli, M. e Dei, M. (1972). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Blezza, F. e altri (1999). *Maestri domani*. Firenze: Le Monnier.
- Bonagura, P. (1995). *L'arte d'invitare. Il dialogo come stile educativo*. Milano: Ares.
- Camaioni, L. (2000). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Conti, G. (1955). *Diorami dell'educazione militante*. Palermo: S.A.I.S.
- De Rosnay, J. (1977). *Il macroscopio. Verso una visione globale*. Bari: Dedalo.
- Delors, J. (1993). *Il Libro bianco su "Crescita, competitività e occupazione"*
- Francescato, D., Putton, A., Cudini, S. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio – affettiva dalla materna alla media inferiore. Le metodologie per l'educazione*. Roma: Carocci.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Trad. it. Vattino, G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: R.C.S.
- Gottman, J. (1997). *Intelligenza emotiva per un figlio*. Milano: Rizzoli.
- Gozzer, G. (1982). *Il capitale invisibile*. Roma: Armando.
- Grillo, M. R. (2003). *Il maestro. Umanità e saggezza*. Roma: Armando.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Trad. it. Chiodi, P. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi & C.
- Kant, I. (2012). *Critica ragion pratica*. Roma: Laterza.
- Lombardo Radice, G. (1921). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Remo Sandron.
- Lyotard, J. F. (2008). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Maggiolini, A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopli.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Trad. it. Gardin A. Roma: Ave.
- Sansone, M. e Gabrielli, G. (1961). *Magistero educativo*. Napoli: Edital.
- Saint Exupery, A. (2008). *Il piccolo principe*. Milano: R.C.S.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris (tr. it. *Critica della ragione dialettica*, Milano: Il Saggiatore. 1963).
- Trabattoni, F. (1994). *Scrivere nell'anima. Verità, dialettica e persuasione in Platone*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tuffanelli, L. (1999). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. La diversità nell'interazione formativa*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (nona edizione del 2001 a cura di L. Mecacci, L.).



- <sup>1</sup> Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Trad. it. Chiodi, P. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi & C. (pp. 172-178).
- <sup>2</sup> Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Trad. it. Vattino, G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: R.C.S.
- <sup>3</sup> Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Trad. it. Gardin A. Roma: Ave.
- <sup>4</sup> Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris (tr. it. *Critica della ragione dialettica*, Milano: Il Saggiatore. 1963).
- <sup>5</sup> Vygotskij, L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (nona edizione del 2001 a cura di L. Mecacci, L.).
- <sup>6</sup> De Rosnay, J. (1977). *Il macroscopio. Verso una visione globale*. Bari: Dedalo. In premessa pag. XI.
- <sup>7</sup> Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- <sup>8</sup> Delors, J. (1993). *Il Libro bianco su "Crescita, competitività e occupazione"*
- <sup>9</sup> Lyotard, J. F. (2008). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- <sup>10</sup> Kant, I. (2012). *Critica ragion pratica*. Roma: Laterza (pag. 70).
- <sup>11</sup> Bonagura, P. (1995). *L'arte d'invitare. Il dialogo come stile educativo*. Milano: Ares.
- <sup>12</sup> Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- <sup>13</sup> Trabattoni, F. (1994). *Scrivere nell'anima. Verità, dialettica e persuasione in Platone*. Firenze: La Nuova Italia.
- <sup>14</sup> Bonagura, P. (1995). *L'arte d'invitare. Il dialogo come stile educativo*. Milano: Ares.
- <sup>15</sup> Saint Exupery, A. (2008). *Il piccolo principe*. Milano: R.C.S. (pp.42-49).
- <sup>16</sup> Gottman, J. (1997). *Intelligenza emotiva per un figlio*. Milano: Rizzoli. (pag 13).
- <sup>17</sup> Bonagura, P. (1995). *L'arte d'invitare. Il dialogo come stile educativo*. Milano: Ares. (pag 174).
- <sup>18</sup> Bonagura, P. (1995). *L'arte d'invitare. Il dialogo come stile educativo*. Milano: Ares. (pag 38).
- <sup>19</sup> Francescato, D., Putton, A., Cudini, S. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio – affettiva dalla materna alla media inferiore. Le metodologie per l'educazione*. Roma: Carocci. (pag. 28).
- <sup>20</sup> Grillo, M. R. (2003). *Il maestro. Umanità e saggezza*. Roma: Armando (pag. 135).
- <sup>21</sup> Tuffanelli, L. (1999). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. La diversità nell'interazione formativa*. Trento: Erickson. (pp. 25-27).
- <sup>22</sup> Maggiolini, A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopli. (pag 10).

