anthropologica

ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI | 2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO CONTE
GIOVANNI GRANDI
GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

anthropologica

anthropologica
ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI
DEL CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Andrea AGUTI e Luca GRION

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO, Giovanni GRANDI, Luca GRION, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ, Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI.

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Lucia BEZZO e Francesca ZACCARON

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); François ARNAUD (Università di Tolosa - Le Mirail); Enrico BERTI (Università di Padova); Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA); Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata); Antonio DA RE (Università di Padova); Gabriele DE ANNA (Università di Udine); Mario DE CARO (Università di Roma Tre); Giuseppina DE SIMONE (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia Meridionale); Fiorenzo FACCHINI (Università di Bologna); Andrea FAVARO (Università di Padova); Maurizio GIROLAMI (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio GRASSI (Università di Urbino); Gorazd KOCIJANČIČ (Università di Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano); Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco MIANO (Università di Roma-TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Foggia); Paolo PAGANI (Università di Venezia); Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata); Gianluigi PASQUALE (Pontificia Università Lateranense); Roger POUIVET (Università di Nancy 2); Gaetano PICCOLO (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia Meridionale); Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana); Vittorio POSSENTI (Università di Venezia); Edmund RUNGGALDIER (Università di Innsbruck); Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma); Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma).

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea DESSARDO

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

anthropologica
ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI | 2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO **CONTE**, GIOVANNI **GRANDI**, GIAN PAOLO **TERRAVECCHIA**

EDIZIONI MEUDON
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno
della **Regione Veneto** e dell'**Istituto Jacques Maritain di Trieste**

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2013 Edizioni Meudon
Centro Studi Jacques Maritain
Portogruaro (VE), via del Seminario, 19
www.edizionimeudon.eu
centrostudi@maritain.eu
tel. 0421 760323 - fax 0421 74653

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.
All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste
Progetto grafico e copertina a cura di Graphil - Trieste

ISBN 978-88-9749-706-6 ISSN 2239 - 6160

INDICE

Introduzione 9

PARTE PRIMA
RADICI E FIORITURE DELL'EDUCARE (a cura di G. Grandi) 13

Giovanni Grandi
Educazione e natura umana. Snodi di applicazione di un'idea 15

María García Amilburu
Presupposti antropologici dell'educazione 35

Giuseppina De Simone
La ricchezza delle stagioni del vivere 47

Giuseppe Tognon
L'est-etica dell'educare. Idee per una nuova filosofia dell'educazione 63

Jacques Maritain
L'educazione e gli studi umanistici 89

PARTE SECONDA
CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO (a cura di M. Conte) 105

Giuseppe Mari
Modelli pedagogici e riferimenti antropologici lungo la storia dell'Occidente 107

Mino Conte
Generare la forma umana 127

Antonio Bellingreri
La consegna e la restituzione 147

Pierluigi Malavasi,
"*Capitale umano", progettazione pedagogica, generazioni* 159

PARTE TERZA
LUOGHI E FIGURE DELLA CURA EDUCATIVA (a cura di G.P. Terravecchia) 173

Fabio Mazzocchio
Il difficile equilibrio. Istituzioni, spazio pubblico e funzione educativa 175

Donatella Pagliacci
La dinamica della relazione educativa, tra libertà e trascendenza 189

Andrea Porcarelli
Prossimità e distanza dell'educatore 205

Carlo Fedeli
L'educatore come maestro 223

Gian Paolo Terravecchia
Legame sociale ed educazione all'autonomia 237

Abstract 251

Profili degli autori 263

Indice dei nomi 269

3 | Luoghi e figure della cura educativa

a cura di Gian Paolo **Terravecchia**

LEGAME SOCIALE ED EDUCAZIONE ALL'AUTONOMIA

Gian paolo **Terravecchia**

1 | IL MODELLO DELLA MATURAZIONE DELL'AUTONOMIA PERSONALE

Nel celebre scritto kantiano *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?* il pensatore tedesco presenta l'Illuminismo come una uscita dalla condizione di minorità in cui l'uomo si trova per proprie gravi responsabilità. Tale condizione sarebbe infatti la conseguenza di una mancanza di decisione e di coraggio. Finisce col cadere in uno stato di minorità quell'individuo che, per non dover pensare con la propria testa, si limita a seguire le indicazioni dei suoi «tutori». Il sarcasmo di Kant contro questi ultimi è spietato e corrosivo:

> «A che la stragrande parte degli uomini (fra cui tutto il bel sesso) consideri il passo verso la maggiorità, già di per sé difficile, anche molto pericoloso, ci pensano già quei tutori, che tanto benevolmente si sono incaricati della loro sorveglianza. Dopo che in un primo tempo hanno istupiditi i loro animali domestici, e premurosamente evitato che tali pacifiche creature facessero anche solo un passo fuori dal girello da bambini nel quale le hanno imprigionate, mostrano loro il pericolo che le minaccia se tentassero di andare da sole. Ora, questo pericolo non è poi così grande, poiché questi, a prezzo di qualche caduta, imparerebbero certo infine a camminare; ma un esempio di questo tipo rende tuttavia timorosi e scoraggia di solito ogni tentativo ulteriore»[1].

Lo sdegno del pensatore tedesco per l'indolente pigrizia e, persino, la codardia di coloro che si abbandonano agli altri è ovviamente non solo condivisibile, ma doveroso. Altrettanto vale per il giudizio su coloro che cercano di avere il controllo sugli altri, manipolandoli.

Si potrebbe credere che, portato alla luce il problema, si sia trovata perciò stesso anche la soluzione: bisogna da un lato impedire il misfatto di coloro che, per brama di potere, favoriscono la supina passività dei molti; dall'altro lato bi-

[1] I. Kant, *Risposta alla domanda: cos'è l'illuminismo?*, tr. it. a cura di F. Gonnelli in Id., *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 45-46.

sogna insegnare agli uomini ad avere coraggio e a non essere pigri, accettando le fatiche e i rischi del pensare con la propria testa. Qui la difficoltà non è tanto di evitare la contraddizione pragmatica che nasce dall'ingiunzione «pensa con la tua testa!», ove l'imperativo, nel suo contenuto, sembra vietare che si ottemperi a ciò che, pure, altri hanno comandato. Essa riguarda piuttosto, più ampiamente, la condizione dell'educatore che deve evitare di improvvisarsi nuovo pastore, in sostituzione, anche solo per un tratto, dei precedenti. Ammesso che egli riesca in tale impresa, finirà con l'incontrare una ulteriore difficoltà, questa volta probabilmente insuperabile, almeno secondo il quadro dell'antropologia kantiana. Ciò perché l'educatore dovrà fare i conti col fatto che l'uomo, scrive Kant, è un «legno storto» che ha bisogno di un padrone per non abusare della propria libertà[2].

L'educatore non potrà limitarsi ad abbandonare a se stesso il giovane affidatogli: da un lato dovrà incoraggiarlo a pensare con la propria testa, cioè a essere autonomo; dall'altro lato egli dovrà indicargli le strade sbarrate, i pericoli e, magari, incoraggiatolo a lasciare «il girello», aiutarlo a rialzarsi dopo che questi sarà caduto. Si vede che quello che chiamerò per semplicità il modello kantiano guarda come a un fine prioritario l'autonomia personale ed è centrato sul discente, secondo una impostazione ultimamente individualista. In esso l'educatore gioca un ruolo ancillare, di supporto, restando sullo sfondo dell'azione di cui l'unico vero protagonista è il discente. Ciò costituisce un grave limite intrinseco del modello. Questo infatti non aggancia l'educazione su quella che in realtà è una caratteristica costitutiva del rapporto educativo, cioè il fatto di esprimersi nell'ambito di un legame sociale.

Un altro limite del modello kantiano è censurato da Hegel. Questi, infatti, riferendosi alla filosofia con un discorso comunque estensibile ad altri ambiti, osserva: «La filosofia deve essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a *pensare da sé* e a *produrre autonomamente* ha messo in ombra questa verità; come se, quando io imparo che cosa sia la sostanza, la causa o qualsiasi altra cosa, non *pensassi io stesso*, non *producessi io stesso* nel mio pensiero *queste determinazioni*, ma queste venissero invece gettate in esso come *pietre*»[3]. Il discorso sull'autonomia, insomma, farebbe dimenticare che, nell'apprendere, l'individuo è comunque soggetto attivo. Egli usa la propria testa e, del resto, c'è da chiedersi come potrebbe fare altrimenti. L'imperativo all'autonomia, osserva Hegel, rischia oltretutto di fornire una spinta alla miope affermazione personale,

[2] I. Kant, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, tr. it. a cura di F. Gonnelli in Id., *Scritti di storia, politica e diritto*, pp. 29-44, in particolare le pp. 35-36.

[3] G. W. F. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, tr. it. a cura di L. Schirollo e A. Burgio, FrancoAngeli, Milano 1985, pp. 106-107.

a scapito persino del buon senso: «La smania di pensare con la propria testa sta in ciò, che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa di un altro»[4].

Il modello dell'individualismo cerca dunque di forgiare i singoli in modo che questi siano capaci di piena autonomia. Si tratta di per sé di una preoccupazione buona e importante. Abbiamo visto però che tale modello si scontra con una serie di problematicità e pericoli. Se da un lato le difficoltà del modello kantiano risultano fin qui chiare, resta tutta ancora da prospettare una valida via di uscita dalla situazione aporetica in cui questo percorso ci ha condotto.

2 | METODI PER UNA EDUCAZIONE ALL'AUTONOMIA

Due tra i più noti modelli per superare l'aporia appena delineatasi sono quello socratico e quello della sequela[5]. Mi paiono di particolare interesse, perché costituiscono due modalità fondamentali del porsi del rapporto tra maestro e discepolo che vengono, in parte, riprese anche in altre forme di rapporto educativo. Per i limiti di spazio del presente lavoro, li prediligerò agli altri e, attraverso di essi, cercherò di mostrare come l'aporia del modello kantiano possa essere superata.

Essi, da un lato, si contrappongono nettamente: il modello socratico pone al proprio centro il discepolo, mentre il modello della sequela pone al centro il maestro. Entrambi, dall'altro lato, sono accomunati da un esito capace di superare una delle difficoltà sopra rimproverate al modello kantiano. Sia che l'educazione avvenga in un rapporto in cui viene applicata la maieutica, sia che essa avvenga attraverso la sequela di un maestro, risulta chiaro che il percorso di apprendimento consiste nell'approssimarsi a un qualcosa che non è la mera costruzione peculiare dell'estro individuale. La gara a dir sciocchezze sempre più grosse viene così evitata. Inoltre, entrambi i metodi sono estranei all'impianto individualistico sotteso al modello kantiano. In un caso infatti non c'è educazione senza un maestro che aiuti l'allievo maieuticamente, nell'altro è proprio la coscienza di «un altro importante» che mette in moto colui che vuole crescere, così che l'educazione per lui avviene proprio perché segue un altro. Con forme diverse i due approcci riconoscono comunque che oltre a essere in campo un discepolo c'è anche, e non

[4] G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, tr. it. di E. Codignola e G. Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1969, vol. III, t. 2, p. 373.

[5] Ovviamente non sono gli unici, si pensi ad esempio all'autoeducazione o ai modelli innestati su didattiche svolte attraverso forme di apprendimento cooperativo, come il *peer-learning*. Su quest'ultimo, come utile prima introduzione, cfr. M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996; A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di* empowered peer education, Erickson, Trento 2002.

secondariamente, un maestro, così che tra discepolo e maestro si instauri un rapporto, un legame, attraverso cui si svolge l'educazione.

In ogni caso, nella pratica educativa i due metodi non sono seccamente alternativi: si può infatti seguire un maestro che applica il metodo socratico. Vediamoli ora in dettaglio, prendendoli ciascuno per sé.

2.1 | Il metodo socratico

L'espressione "metodo socratico" è solitamente usata come sinonimo di "maieutica", l'arte della levatrice. Come è noto, secondo la forma in cui l'espressione è codificata, il metodo consisterebbe nel portare alla luce qualcosa che c'è già nel discepolo. Esso, tradizionalmente, si giustifica con la metafisica e l'antropologia platoniche: la prima prevede l'esistenza del mondo delle idee, la seconda il darsi di conoscenze innate. Sembra dunque che per adottarlo sia necessario accettarne gli impegnativi presupposti antropologici e metafisici.

In realtà, questo modo di intendere il metodo socratico da un lato è una semplificazione drastica di quella che è la pratica di insegnamento di Socrate, almeno per come Platone l'ha delineata. Esso, dall'altro lato, è una complicazione forse eccessiva: ad accettare la rappresentazione della maieutica per come la si è appena ricostruita si sottoscrive, senza necessità, la *Weltanschauung* platonica. Un tale modo di procedere, utile nelle schematizzazioni didattiche, non rende però giustizia all'uomo Socrate e al suo modo di insegnare. Cercherò in quanto segue di mostrare come il metodo socratico si articoli in almeno sei elementi irriducibili che lo caratterizzano e di cui si può dare conto, senza però dovere accogliere i presupposti richiamati sopra[6].

In primo luogo, Socrate è del tutto estraneo all'orgogliosa presunzione, che a volte giunge a essere saccente e a promuoversi con atteggiamenti di maniera e con studiata posa. Egli non ha la pretesa di insegnare alcunché, anche quando lo fa. Nondimeno, solo una lettura superficiale della figura del filosofo greco può farne uno scettico. Ciò non tanto perché egli asserisce effettivamente di sapere qualcosa, cioè di non sapere, quanto soprattutto perché egli ritiene di sapere alcune cose importanti. Per esempio che è meglio subire ingiustizia che commetterla, che l'opi-

[6] La "questione socratica", ovvero la discussione di quali siano le fonti sulle quali affidarsi per ricostruire il Socrate storico è aperta. Per i fini del presente scritto, che vuole discutere un modello in filosofia dell'educazione, le esigenze della storiografia non sono urgenti. Mi piace tuttavia pensare che le conclusioni cui giungo non si discostino in maniera rilevante dall'effettiva pratica educativa ordinaria del Socrate storico. Ciò perché le fonti giustificative che scelgo sono generalmente considerate tra le più attendibili per la ricostruzione storica.

nione dei migliori, dei più competenti, conta più dell'opinione dei molti, oppure che non si deve pretendere di avere sempre ragione[7]. I motivi di tale cautela sono molteplici. Intanto, un insegnamento calato dall'alto difficilmente lascerà traccia, diversamente da una verità conseguita dal discepolo mediante un lavoro personale di scavo e confronto. Inoltre, almeno alcune delle verità più importanti non sono esprimibili in facili formule. Perciò a dispensare queste ultime si finirebbe per offrire solo una parodia dell'insegnare autentico. Per contro, per comunicare quelle verità ci vuole un percorso personale di cui il discepolo deve farsi il più possibile protagonista. Questa cautela dà modo a Socrate di presentarsi con un'auto-ironia che andrebbe raccomandata a ogni maestro. Particolarmente brillante è l'esempio in cui egli, in uno dei momenti più alti del proprio magistero, presenta se stesso come uno scolaretto un po' tardo, tenuto in scacco addirittura da una donna (è nota la misoginia dell'antichità), per giunta straniera (ed è noto lo sciovinismo degli antichi greci), la sacerdotessa Diotima[8]. Egli, in quel frangente, insegnando ai suoi amici, si mostra discente e illustra con l'esempio come la via della sapienza possa essere segnata dall'umiliazione che passa per la disponibilità a superare le proprie false credenze e gli errori. Sebbene la figura di Socrate sia tanto notevole da finire per imporsi, questa prima caratteristica del metodo socratico dà modo al maestro di non attirare, nel suo magistero, l'attenzione su di sé. Egli, in tutto il proprio agire, mostra di non proporre se stesso, ma di svolgere la propria attività in funzione di altro da sé.

In secondo luogo, Socrate è fedele alla verità, come urgenza prioritaria. Il metodo socratico è una testimonianza di curiosa e umile ricerca, il cui protagonista è sempre pronto a rimettersi in discussione. Alla luce di questo punto acquista maggiore significato anche il precedente: l'attenzione del discepolo va prioritariamente attirata sul vero, anche a costo di mettersi radicalmente in discussione.

Una terza caratteristica del metodo socratico consiste nella dialogicità. L'impianto dialettico che lo distingue è certo finalizzato a svolgere un'azione maieutica, perché il discente sia protagonista fino in fondo dell'azione che porta alla luce la verità. Non si tratta però solo di questo. La dialettica è finalizzata almeno anche a insegnare la complessità, cosa che il monologo riuscirebbe a fare solo a fatica. Nella dialettica si esplorano più vie, si torna più facilmente sui propri passi per analizzare le varianti minori. Essa facilita l'esibizione del fatto che qualcosa di

[7] Cfr. rispettivamente *Critone*, X 49a-e; *Critone*, VI 46b – VIII 48b; *Fedone*, XL 91a-c.

[8] *Simposio*, XXII 201d – XXV 207a. A chi non accetti il testo del *Simposio*, come fonte per ricostruire il Socrate storico, perché trattasi di testo troppo platonico, ricordo il passo dell'*Apologia* in cui Socrate si autopresenta come un tafàno che ha il compito di stimolare quel cavallo splendido, ma un po' tardo, che è la città di Atene (*Apologia di Socrate*, XVIII 30e-31a).

altrimenti falso possa essere valorizzato *secundum quid*. Inoltre, la pluralità delle voci in campo, nello scambio dialettico, rende apprezzabile come pluralismo legittimo e stimolante ciò che, asserito da uno solo, comporterebbe l'incoerenza.

Il magistero socratico è, inoltre e come quarto punto, condotto nell'attenzione, nel rispetto dell'interlocutore e spesso addirittura con amorevolezza[9]. Di solito, avvinto dal momento della conflittualità dialettica, il lettore tende a non prestare sufficiente attenzione al modo solitamente gentile e mansueto di Socrate. Si potrebbe credere che la sua gentilezza sia finzione ironica. A crederlo, la figura del pensatore greco però ne verrebbe di molto falsata, tanto che i suoi atti dovrebbero essere considerati in molti casi pesantemente falsi. Si tratta però di un quadro incompatibile con la percezione che di lui avevano i suoi amici, con la testimonianza della sua vicenda umana offerta nell'*Apologia di Socrate* e con le esigenze di una coerenza strutturale del personaggio. Si potrebbe poi credere anche che il suo modo di fare gentile e mansueto sia una questione di indole o, peggio, di debolezza. Socrate invece sa colpire duro. In tribunale, ad esempio, durante il processo che lo porterà alla sentenza di morte, egli fa a pezzi, senza complimenti, Meleto, uno degli accusatori [10]. Anche in quel caso, si direbbe che ciò che lo muove non è, prima di tutto, l'istinto di autoconservazione di chi sente che è in gioco la propria vita, quanto piuttosto la volontà di smascherare l'ipocrisia, con un intento alla fine pedagogico se non nei confronti dello stesso Meleto, almeno di coloro che assistono alla scena. L'atteggiamento solitamente gentile e benevolo in Socrate nasce dunque da una cura etica verso il proprio interlocutore che egli cerca di guidare al vero.

In quinto luogo, l'attenzione di Socrate è rivolta alla persona intera. Egli non si limita a promuoverne alcune abilità o capacità. Il suo è quel tipo di sguardo sull'altro che differenzia le figure ideal-tipiche di educatore e di insegnante (inteso come ruolo socialmente istituito di trasmissione del sapere). L'insegnante, per come questo ruolo è effettivamente esercitato oggi, è preoccupato primariamente, se non spesso esclusivamente, di fornire informazioni, di promuovere abilità e capacità. Per contro, per dirlo con un'espressione cara a Socrate e che oggi può suonare *demodé*, l'educatore guarda all'anima e opera per quella[11]. Proprio questo punto segna uno dei momenti di distacco dal modello socratico da parte della pratica pedagogica attuale. Le agenzie educative nell'attuale cultura occidentale, infatti, tendono a lavorare in parallelo, sviluppando singoli aspetti della persona-

[9] *Fedone*, XXXVIII 88e-89a.

[10] *Apologia di Socrate*, XI 24b – XV 28a.

[11] *Carmide*, III 154e.

lità, promuovendone le potenzialità. Ciascuna spesso lavora a buoni livelli, ma prese tutte insieme esse tendono a perdere di vista la formazione complessiva dell'essere umano, anche perché spesso capita che ciascuna agenzia ritenga che, delle questioni più strettamente educative, siano altri a occuparsi.

Il sesto e ultimo elemento caratteristico del metodo socratico consiste nella disponibilità ad accompagnare, a esserci per il discepolo. Il maestro, per come Socrate lo incarna, è colui che c'è, che accompagna, che non si sottrae al rapporto, anche quando questo non è facile. Particolarmente commovente, in questo senso, il *Fedone*. Come è noto si tratta del dialogo in cui Platone narra come Socrate abbia accompagnato fino all'ultimo i suoi amici nella ricerca della verità. Socrate c'è per i suoi discepoli anche mentre si trova in carcere, fino al momento stesso dell'esecuzione della condanna a morte.

2.2 | Il metodo della sequela

Ammesso e non concesso che l'uomo sia per natura «un legno storto» bisognoso di qualcuno che lo guidi, così da non finire per abusare della propria libertà, il modello educativo della sequela è il più adatto. Esso infatti offre la guida di cui c'è bisogno. Senza abbracciare il pessimismo kantiano in antropologia, si può comunque facilmente riconoscere che alcuni, più di altri, abbisognino di una guida e che per tutti essa sia necessaria in giovane età. Comunque, anche coloro che, rispetto ad altri, sarebbero capaci di maggiore autonomia possono trovare giovamento da questo approccio, perché esso rende semplice ciò che altrimenti sarebbe conseguito con molta più fatica, con dispendio di molto più tempo, e non senza la mescolanza di errori altrimenti evitabili.

Perché il metodo della sequela non consista in una riproposizione, in termini nuovi, dei tutori tanto giustamente disprezzati da Kant è presto chiarito. Il maestro non vuole lo stato di minorità nel discepolo, ma al contrario opera in maniera tale da consentirgli progressivamente di diventare pienamente autonomo. La sua azione è una guida e un sostegno del discepolo nel faticoso processo di acquisizione dell'autonomia.

Dal lato del discente vi è una condizione necessaria che impedisce alla sequela di diventare una forma di eteronomia. Colui che ne ha fornito una formulazione classica è Max Scheler, uno dei massimi teorici del modello della sequela. Scheler discute le fonti che guidano l'apprendimento quali l'autorità, la tradizione e la sequela e mostra che di per sé non comportano affatto eteronomia. Ecco come egli formula la condizione per l'autonomia nella sequela: «Il suo comportamento

[*scil.* del discente] rimane comunque autonomo e consapevole a condizione che egli colga chiaramente la differenza tra i valori cognitivi correlati a queste possibili *fonti* del discernimento etico e ne valuti la consistenza in riferimento non solo al nucleo originario della propria esperienza individuale, ma anche al valore universale che è in grado di coglierví»[12]. In altre parole, si è autonomi nella misura in cui si obbedisce ad altri *in quanto* si coglie che nell'aderire ci si approssima a qualcosa di buono per sé, dotato di un valore universale. Per Scheler, del resto, l'obbedienza non è semplice attuazione di un comando altrui, ma una consapevole volontà individuale di realizzare ciò che è comandato da altri. La persona che obbedisce non si perde perciò nell'azione, come pretenderebbe la comprensione kantiana dell'obbedienza, ma si gioca in una scelta personale. Che poi l'anteporre il comando altrui all'inclinazione individuale non sia un perdersi è garantito anche dal fatto che proprio nell'obbedienza il contenuto desiderato si approssima, o almeno può essere conseguito più facilmente. Oltretutto, nella sua forma classica, tale metodo prevede che l'iniziativa del seguire sia consapevolmente assunta dal discepolo che perciò nell'esperienza educativa è tutt'altro che passivo, perché deve mettersi in moto e compiere il cammino richiesto per approssimarsi al suo modello per esempio mettendone in pratica la testimonianza e gli insegnamenti, o imitandolo.

L'esito potenzialmente catastrofico del modello kantiano per il quale in nome dell'originalità individuale si rischiava di dire, o cercare di dire, una sciocchezza più grossa di quella degli altri, in questo modello è evitata. Ciò sia per la vigilanza del maestro che guida, corregge, previene, sia per il percorso di umiltà favorito dal fatto di seguire un altro. La sequela nasce dall'attitudine, o almeno dalla disponibilità, a guardare ad altro da sé e nel tempo consolida quella stessa attitudine. Essa insegna a non pretendere di essere criterio, *mensura*. Perciò normalmente la tentazione di affermarsi come priorità fine a se stessa, in colui che è stato capace di seguire un maestro, è meno forte per l'acquisizione di un *habitus* di attenzione all'altro e a ciò che di vero questi indica.

3 | FORME DELLA RELAZIONE CHE PROMUOVE L'AUTONOMIA

Abbiamo fin qui esaminato due modelli i quali promuovono l'autonomia, pur non tematizzandola come urgente. Essi infatti la ottengono come conseguenza non intenzionale di azioni intenzionali. Il modello socratico pare il più sensibile dei due all'urgenza dell'autonomia, perché è il più esplicitamente attento a ren-

[12] M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale del valore*, tr. it. di G. Caronello, San Paolo, Milano 1996, p. 612.

dere protagonista il discepolo. Tale modello tuttavia è finalizzato a far nascere nel discepolo una verità già in qualche modo presente. L'autonomia perciò non è il fine dell'azione educativa, ma un suo esito. A maggior ragione si riconoscerà che il modello della sequela non è finalizzato a rendere autonomi. La sua finalità consisterà piuttosto nel guidare il discepolo ad aderire al vero, a ciò che vale. Anche in questo caso l'autonomia nascerà come conseguenza non intenzionale di atti intenzionali. Essa infatti sarà possibile in seguito all'acquisizione per sé di ciò che ha mosso alla sequela.

Per comprendere come il maestro possa promuovere l'autonomia vanno esaminate due fondamentali condizioni del rapporto educativo, cioè la forma del legame, che costituisce l'alveo del rapporto educativo, e la condizione della relazione che consente l'autonomia, cioè la disponibilità dell'educatore al rischio. Si tratta di due condizioni che, insieme, fissano la caratteristica saliente del tipo di rapporto che è quello educativo. Esso infatti si caratterizza per una peculiare modalità del darsi del rapporto tra prossimità e distanza.

3.1 | Il legame educativo

Ogni forma di legame comporta obblighi che stringono il rapporto[13]. Nel rapporto educativo però il legame pedagogico è destinato ad allentarsi quanto più il discepolo cresce nel rapporto. Se da un lato vi sono ragioni sociali di legame le quali spingono i contraenti a preservare il legame stesso, vi sono dall'altro lato sia esigenze di crescita del discepolo che porteranno questi a staccarsi dal maestro, sia esigenze etiche del maestro, preoccupato che il discepolo alla fine del percorso possa guadagnare l'autonomia. Queste esigenze saranno alla fine predominanti sulle spinte conservatrici del legame. Può così succedere che, ad esempio, un legame pedagogico si interrompa, oppure che evolva in un legame amicale. È invece un dramma se succede che il rapporto non evolve, perché il maestro non ha il coraggio di "lasciare andare" il discepolo, o questi non ha la forza di staccarsi.

La sequela e il metodo socratico si svolgono nell'ambito di un legame personale, in linea di principio più stretto nel primo caso che nel secondo. Il legame educativo è un tipo di relazione sociale che emerge da una serie di circostanze sociali, come ad esempio il bisogno di crescere da parte del discepolo e la capacità di fare da guida da parte del maestro. Per il costituirsi del legame è necessario che colui che diventa discepolo almeno accetti il maestro: è estremamente difficile

[13] Applico al caso educativo quanto ho svolto in G. P. Terravecchia, *Il legame sociale. Una teoria realista*, Orthotes, Napoli 2012.

imparare da qualcuno, se lo si rifiuta. Non può succedere che sia il maestro a proporsi. Ciò per una ragione strettamente formale: in effetti, prima dell'accettazione del discepolo, il ruolo di maestro non è ancora in essere. Quello che al massimo può succedere è che qualcuno si offra *come* maestro. In questo modo si chiarisce che la figura che qui si delinea non è meccanicamente sovrapponibile ai ruoli socialmente istituiti, come quello di insegnante, istruttore, catechista, né ai ruoli sociali emergenti, come quello di genitore. In tutti questi casi infatti il legame si costituisce senza bisogno di venire accettato. Del resto, in almeno alcuni di questi casi il discepolo si limita a subirlo, se addirittura non giunge a un certo punto a ribellarsi. Per parte sua, anche il maestro deve almeno accettare il proprio ruolo, altrimenti la forma di legame pedagogico non si instaura.

Il modo in cui, nel legame educativo, si costituiscono le figure di discepolo e maestro consente di capire le ragioni per cui in esso non vi è spazio per l'autoritarismo e, invece, vige, di principio, l'autorevolezza. Discepolo e maestro sono due ruoli che emergono a motivo del bisogno di crescere bene, o almeno di essere guidato, da parte del primo e della competenza, posseduta dall'altro, di formare o di guidare la crescita: essi accettano che si instauri tra loro un legame, appunto, discepolo-maestro. L'autorità del maestro perciò non è imposta, ma emerge in un rapporto quantomeno accettato, se non attivamente cercato e, comunque, mai subito. Detto di passaggio, ci si può naturalmente ribellare al maestro, ma questo fatto semplicemente, ancorché drammaticamente, pone fine al rapporto. Nella sua prassi ordinaria il maestro esercita, o almeno può esercitare la propria autorità fornendo ragioni per agire indipendenti dal desiderio immediato del discepolo. Esse sono ragioni fondate, giustificate, nella misura in cui sono in linea col desiderio profondo che ha spinto il discepolo al legame.

Bisogna però ora chiarire come si possa ottenere l'autonomia in un'esperienza di legame. Sembrerebbe infatti che se si è legati, non si è autonomi e se si è autonomi, non vi può essere legame. Come ipotesi in subordine, per diventare autonomi seguendo qualcun altro, pare che si debba rinunciare all'originalità, riproducendo l'insegnamento del maestro. Ne seguirebbe un conservatorismo sterile in cui il singolo non avrebbe alcuna prospettiva di apportare un contributo proprio. Questa difficoltà costituisce forse una delle obiezioni più gravi al rapporto educativo qui proposto nelle sue due varianti principali. Essa però mi sembra di facile soluzione, chiariti alcuni punti.

In primo luogo, seguire un altro avendo contratto con lui degli obblighi, non comporta di per sé eteronomia, a condizione che l'obbligazione sia stata deliberatamente assunta e compresa come una via per la propria crescita. In questo senso, l'autonomia non è ottenuta, magari alla fine del rapporto, ma è una condizione sempre

presente nel rapporto, anche quando il discepolo obbedisce. Ciò perché, obbedendo all'altro, egli obbedisce alle proprie e più profonde esigenze che l'hanno spinto a entrare in legame. Detto per inciso, questa situazione fissa importanti vincoli deontologici al maestro. In secondo luogo, gli obblighi di legame e, nello specifico del legame pedagogico, gli obblighi verso il maestro se ottemperati, sono destinati a portare alla liberazione. Il legame educativo è infatti, strutturalmente, un legame liberante, come mostrerò nel prossimo paragrafo. È proprio questa esperienza di liberazione che porta a ricomprendere ciò che si è appreso dal maestro, guardandolo con occhi nuovi, così da cogliere cose che prima non si erano scorte.

3.2 | Il rischio educativo

Ho appena mostrato che il legame pedagogico crea obblighi che avvicinano, che stringono il rapporto. Esso però è destinato a terminare, oppure a evolvere, con l'acquisita indipendenza del discepolo. I tutori messi alla gogna dal sarcasmo di Kant, invece, cercano il potere e usano del ruolo che hanno per fini moralmente inaccettabili. Si noti che essi non necessariamente sono malvagi nelle intenzioni, al modo del Grande Inquisitore di Dostoevskij, che crede di fare il bene degli uomini usando della propria autorità. Tali tutori, diversamente dal maestro autentico, non agiscono perché si realizzi una progressiva liberazione delle persone a loro affidate. A loro non interessa la persona, nella sua individualità irripetibile. Essi vogliono affermare semplicemente il proprio potere, o almeno la loro idea del bene dell'altro. Se poi seguono le orme del Grande Inquisitore, sono interessati all'astratto bene dell'umanità. Per contro, l'educatore, per come si profila nei due modelli qui proposti, opera per il bene del proprio discepolo, perché questi si realizzi come persona.

Operare per il discepolo passa inevitabilmente attraverso esperienze di rischio, per quanto calcolato e ragionevole[14]. Le tipologie strutturali di rischio che vanno qui discusse sono tre. In primo luogo vi è il rischio dell'errore, cioè la possibilità che il discepolo venga meno ai *contenuti* proposti nel rapporto educativo. In secondo luogo vi è il rischio che il discepolo venga meno ai propri obblighi, al punto di rendere al maestro impossibile compiere pienamente il proprio compito. Infine, vi è il rischio che il discepolo, pur almeno inizialmente compiendo ciò

[14] Prendo l'intuizione, sviluppandola, da L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995. Si tratta di uno sviluppo, perché in quel testo manca sia una teoria del legame sociale che faccia da sfondo, diversamente da qui, sia una fenomenologia delle forme di violazione del legame, che qui invece è delineata nell'essenziale.

che gli è chiesto e pur rispettando formalmente il ruolo del maestro, si *sottragga* prematuramente *al rapporto stesso*.

Cominciamo col discutere il rischio dell'errore. Un buon maestro non teme che il discepolo sbagli: l'errore fa parte del percorso di crescita. Tutta la dialettica della formazione, infatti, non ha eminentemente a che fare con successi e fallimenti. Essi perciò possono (e comunque dovrebbero) essere vissuti con una serenità, che non ha nulla a che fare con l'indifferenza. La pratica educativa è esplicitamente finalizzata a mostrare il valore, attraverso i contenuti proposti. Questo distoglie dal malsano focalizzarsi in prima battuta sugli esiti, anche se ovviamente essi andranno tenuti presente. Sarà cura del maestro creare un clima sereno in cui l'esperienza dell'insuccesso insegni, senza che scatti quell'ansia per l'errore che inibisce il desiderio di provare, riprovare ed esplorare. Prevenire e, ultimamente, impedire l'esperienza del fallimento, per un malinteso senso di protezione, finirà altrimenti col portare il discepolo a non crescere.

Il secondo rischio riguarda il venir meno dell'obbedienza. Nei casi più semplici è una situazione non insolita, se non addirittura frequente, e va gestita con pazienza, ma anche con fermezza. In qualche misura è normale che il discepolo si metta alla prova e cerchi di esplorare in autonomia nuove strade, pur restando in legame.

Il rischio dell'infedeltà agli obblighi di legame che consiste in un sottrarsi al rapporto, infine, può sembrare simile al caso precedente. Ciò che però qui è messo in crisi non è l'obbedienza al maestro, ma il rapporto stesso. Ad attenuare tale rischio con una vigilanza stretta e una presenza pervasiva è probabile che si facciano danni. Il discepolo può cadere in una profonda crisi di autostima, perché, guardandosi con gli occhi del maestro, li avverte privi di fiducia. Tale atteggiamento può rendere più drammatica e rapida la rottura del rapporto, portando il discepolo alla ribellione, con tutti i pericoli che ciò comporta. Il venire meno agli obblighi di legame, tra cui vi è quello di restare in legame, rischia dunque di compromettere il rapporto e con ciò di impedire lo svolgimento completo del percorso educativo. Per il maestro, a questo livello, il compito più difficile consiste forse nel saper trovare il giusto equilibrio tra la fermezza nel richiamo agli obblighi e l'apertura a una disponibilità ad accogliere e riaccogliere, evitando sia le secche dell'arido normativismo, sia quelle del molle buonismo.

Riassumendo e riprendendo quanto detto, focalizzando però ora l'attenzione sul discepolo (ma non dalla sua prospettiva, perché in essa la consapevolezza del rischio tende a scomparire), le tre tipologie fondamentali di rischio sono illustrabili, rispettivamente, nello sbagliare il compito affidato, nel non obbedire al maestro, nel sottrarsi al rapporto col maestro. Le ultime due sono, in maniera

diversa, forme di messa in crisi del legame, perché tendono a comprometterne la consistenza e possono portare a ridefinire la natura del rapporto e persino, nel terzo caso, terminarne l'esistenza. La fenomenologia del rischio educativo appena tratteggiata mostra i momenti di crisi del rapporto, ma indica in controluce anche le possibilità di esercizio della libertà da parte del discepolo che progredisce, liberandosi progressivamente dalla necessità di dipendere dal maestro, in un percorso progressivo che si realizza affrontando il rischio, non annullandolo a monte.

4 | CONCLUSIONI

Si è visto in apertura l'esito aporetico di quello che ho chiamato il modello kantiano: insegnare a pensare con la propria testa, senza cadere nello stato di minorità a cui invece spingono sia la pigrizia e la codardia del discepolo, sia la brama di potere di coloro che Kant, con sarcasmo, chiama tutori. Tale modello, profondamente individualista, spinge a una autonomia che rischia di tramutarsi nella ricerca di un'affermazione irragionevole del proprio punto di vista.

Come alternativa ho discusso due modelli: quello socratico e quello della sequela, entrambi accomunati nel proporre l'educazione come esito di un legame tra maestro e discepolo. Il primo, per nulla riducibile alla maieutica come pretendono le semplificazioni manualistiche, si articola in quelli che mi paiono essere almeno sei irriducibili punti qualificanti. In primo luogo, il maestro è capace di un'umiltà che, nell'esempio socratico, diventa una forma di brillante autoironia. In secondo luogo, il maestro è prioritariamente fedele al vero. In terzo luogo egli educa attraverso il dialogo che, come quarto punto, si svolge nell'attenzione gentile e amorevole per l'altro. Il maestro, mostra il quinto punto, è interessato all'altro nella sua interezza, non si limita a promuoverne solo alcune abilità o capacità. Infine, l'azione del maestro è segnata da una generosa disponibilità ad accompagnare il discepolo e a non sottrarsi al rapporto. Il metodo della sequela è meno centrato sul discepolo rispetto al precedente. Il fatto di seguire un maestro rende al discepolo semplice ciò che altrimenti sarebbe conseguito probabilmente a fatica, in molto tempo e non senza errori altrimenti evitabili. La sequela poi non compromette l'autonomia, se scelta dal discepolo con consapevolezza come migliore via verso la propria maturazione.

Il maestro fornisce in maniera autorevole ragioni per agire indipendenti dal desiderio immediato del discepolo, ma in linea col bisogno di questi di maturazione e crescita. L'educazione consente il naturale e progressivo rendersi indipendente del discepolo, se il maestro accetta un triplice rischio. Intanto vi è un rischio

dell'errore del discepolo circa l'applicazione dei contenuti a lui offerti. In secondo luogo vi è il rischio della disobbedienza. In questo caso, il richiamo agli obblighi è un dovere dell'educatore, ma va realizzato nel contesto della disponibilità ad accogliere e riaccogliere e, vorrei qui aggiungere, andrebbe svolto con ironia, così da rendere tutto più leggero. In terzo luogo, vi è la rottura del legame, il sottrarsi da parte del discepolo al rapporto. In quest'ultimo caso si ha una situazione dolorosa per il maestro, e persino drammatica se egli non riuscirà a ricucire il rapporto. Egli non potrà compiere fino in fondo il percorso cominciato. Sarà questo un fallimento per il maestro e probabilmente una circostanza pericolosa per il discepolo che presumerà di potercela fare da solo.

Il presente lavoro andrebbe integrato almeno da una discussione del ruolo sociale di maestro e da una analisi delle patologie del legame pedagogico magistrale. La diffidenza da parte di molti verso modelli del tipo di quelli qui proposti, nasce dall'esperienza deludente di troppi falsi maestri. Sarebbe però sbagliato diffidare del modello, solo per alcuni suoi esiti negativi. Come non si smette di guidare perché capitano gli incidenti, così non si dovrebbe rinunciare alla ricchezza umana offerta e promossa dai buoni maestri.