

La relazione pedagogica nella Grecia classica tra violenza e cura

Valeria Andò

Può sembrare paradossale parlare di violenza a proposito della relazione maestro/discepolo nel mondo greco, se si pensa che *Paideia*, il famoso testo di Werner Jaeger che costituisce il manifesto del terzo umanesimo, nel condurre attraverso la lettura dei testi greci di età classica, ne evidenzia, come è noto, la forte valenza educativa, nel senso che ad essi è affidato il compito di educare «l'uomo alla sua vera forma, alla vera umanità». Il processo educativo viene cioè considerato come un «dare forma», quella forma che secondo Jaeger costituisce l'ideale che guida l'attività artistica non meno del pensiero filosofico, costantemente alla ricerca degli universali che regolano le leggi sia della natura sia della vita umana. Questa peculiare «sete di forma» ha fatto sì che i Greci hanno posto queste istanze formatrici al servizio dell'educazione, nel momento in cui cioè hanno plasmato «uomini veri così come il vasaio dà forma alla creta e lo scultore alla pietra». Secondo Jaeger cioè solo il popolo greco, «antropoplasta per eccellenza», «popolo di artisti e di pensatori», poteva fare del processo educativo «l'opera d'arte suprema», il cui prodotto finale era l'uomo vivente.

In termini espliciti dunque la *paideia* greca è interpretata come un modellamento, corrispondente a quanto espresso dal tedesco *Bildung*, condotto secondo norme prestabilite che intendono imprimere al singolo la forma ideale funzionale alla comunità¹.

L'idealizzazione del mondo greco, di cui Jaeger è tra le voci più autorevoli, ha trasfigurato in termini altamente positivi quell'operazione educativa consistente nel plasmare nature umane per uniformarle a un modello, ed ha quindi impedito di vedere quello che in realtà gli stessi Greci dicevano esplicitamente, cioè che l'educazione è un processo costrittivo, che forza i soggetti all'interno di un percorso predefinito.

La paradossalità di cui parlavo consiste proprio nel nominare con un termine connotato in negativo come violenza quella *paideia* nella cui ricostruzione Jaeger esclude il vocabolario della forza, per disegnare una civiltà mite e misurata, garantita da un'educazione volta al suo mantenimento. La nozione di *pai-*

¹ W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, (Berlin, 1935), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1978, vol. I, pp. 13-16.

deia del resto continua anche per noi a evocare valori positivi di trasmissione di cultura, condotta con la consapevolezza della sua vocazione etica.

Nominare la violenza nella relazione pedagogica può costituire momento significativo del tentativo, opportuno in questo momento della storia, di progressivo disvelamento di quella violenza che nella cultura greca, come ha messo in evidenza Anna Beltrametti, appare indicibile e irrepresentabile se non attraverso specifiche strategie².

In particolare nel processo educativo la violenza è molto ben dissimulata, nascosta dietro operazioni e espressa in un linguaggio che la camuffano dietro una legittimazione etica.

È significativo che la metafora della scultura, del plasmare nature umane, utilizzata da Jaeger, viene ricondotta dallo stesso studioso all'uso che ne fa Platone in *Repubblica* e *Leggi*, in cui l'azione educativa è appunto un *plàttein*. Verificando il contesto in cui il verbo occorre, ecco che affiora alla superficie proprio la violenza sottesa alla costrittività del progetto.

Nella *Repubblica*, quando si delinea nel dettaglio il processo educativo riservato ai guardiani, i difensori in armi della città ideale, si insiste sull'importanza che fin dall'inizio, quando i fanciulli sono appunto «plasmabili», pronti a assumere l'impronta, il *typos*, con cui li si voglia segnare, l'educazione sia controllata rigidamente e che dunque anche le favole raccontate dalle balie e dalle madri siano scelte con attenzione al fine di «plasmare» le anime dei fanciulli con i *mythoi* (*plàttein tas psychàs autòn tois mythois*: 377 bc). In seguito anche i poeti dovranno essere costretti a cantare versi (*anankastèon logopoièin*) che non inducano all'odio reciproco, come può accadere con le narrazioni mitiche della tradizione epica che trattano le efferate violenze degli dei. Bisogna sovrintendere sui poeti e ordinare loro (*epistatèton kai prosanankastèon*) di immettere nei loro versi caratteri moralmente esemplari (401b). *Mythoi* e *lògoi*, favole per bambini e produzione letteraria, entrambe rigorosamente sotto controllo politico, devono avere come obiettivo di indirizzare alla virtù (378 c-e), e pertanto le madri dovranno anche evitare di atterrire i bambini «raccontando in modo sbagliato *mythoi* di certi dei che si aggirano di notte travestiti nei panni di ogni svariata sorta di stranieri, sì da non bestemmiare gli dei da un lato, e dall'altro di non rendere più paurosi i loro figli» (381 e)³. Non soltanto dunque le vicende improntate a massima efferatezza di Urano e Crono, o Era e Efesto, divinità maggiori della tradizione, non possono rientrare nei programmi di formazione, ma anche le storie riguardanti le trasformazioni proteimorfiche di divinità minori che si aggirano di notte a succhiare il sangue e divorare le carni, le Lamie o Empusa o le altre dee del corteggio di

² Cfr. A. BELTRAMETTI, *Pensare, raccontare e rappresentare la violenza. Anche questo abbiamo imparato dai Greci?*, in «Quaderni di storia», 60, 2004, pp. 5-45.

³ Sul modello educativo dei libri II e III di *Repubblica* cfr. S. GASTALDI, *Paideia/mythologia*, in PLATONE, *Repubblica*, a cura di M. VEGETTI, Napoli, Bibliopolis, 1998, vol. II, pp. 333-392. La traduzione su riportata è di M. Vegetti.

Ecate: la violenza brutale è bandita dall'educazione dei futuri guardiani, che dovranno invece essere addestrati ad affrontare con coraggio la difesa in armi e la guerra, quella forma di violenza non ritenuta tale nell'universo etico greco. Eliminare costrittivamente la violenza dai racconti per l'infanzia, come fa Platone, presuppone appunto la docile plasmabilità della natura umana, capace di uniformarsi ad un modello unico.

Se educare è «plasmare», la scultura è certamente la metafora che meglio si adatta per indicare l'atto di imprimere una forma predefinita, quella scelta dall'artista tra le infinite variabili offerte dalla materia. In questo caso la «materia» è l'essere umano, sul quale fin da bambino interviene l'opera di regolamentazione persino del «mondo incantato» delle favole⁴.

Anche nelle *Leggi* occorre il nesso *paidèuein te kai pláttein* (671 bc), e la metafora è esplicitamente ricondotta all'azione di forgiare il ferro incandescente divenuto morbido e malleabile.

Nelle *Leggi* del resto, il progetto di cui si fa portavoce l'Ateniese che guida il dialogo rappresenta un potentissimo strumento che attraverso un dispositivo coattivo e punitivo, una *tàxis* che accompagna ininterrottamente il cittadino in ogni momento del giorno e persino della notte (807de), porta alla realizzazione della vera essenza dell'uomo, essere cioè una marionetta costruita per gioco dal dio, come si legge in un passo del I libro (644d-645b); tra i molti fili che tirano gli individui, che altro non sono che i *pàthe* che li agitano, la trazione più bella (*kalliste agoghè*), è quella della ragione (*loghismòs*), aurea e sacra, interpretata dalla legge pubblica della città, che garantisce la realizzazione della virtù. Se è così il singolo dovrà essere indotto a introiettare le leggi, facendosi strumento che docilmente accetta la sua trasformazione in marionetta. Si assiste cioè nelle *Leggi* all'esercizio di una violenza istituzionale, non vistosa per aggressività, ma silenziosa nella sua opera di coartazione capillare⁵. La capillarità del progetto si manifesta ancor più e meglio nel VII libro dedicato all'educazione, nel quale non a caso ritorna l'immagine dei fanciulli come marionette (803c, 804b), e in cui il processo di formazione del cittadino della colonia da fondare viene seguito fin dalla fase prenatale, quando si raccomanda alla donna incinta di passeggiare per via degli effetti positivi del movimento (789e). Appena nato poi il corpo del bambino ancora tenero dovrà essere avvolto in fasce per due anni per essere modellato, e il verbo è ancora *pláttein*, per indicare in questo caso non l'atto di plasmare le anime ma il materiale modellamento del corpo.

⁴ L'espressione ricalca il titolo di un libro di B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, (New York, 1975), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1995, che mostra come il mondo delle fiabe sia popolato da mostri che incarnano il male e l'orrore, funzionali alla costituzione della struttura morale del bambino, che della violenza ha già fatto esperienza fuori e dentro di sé e ha quindi bisogno di fare ordine nel suo mondo interiore.

⁵ Cfr. M. STELLA, *La violenza occultata: esoterismo del potere e rieducazione delle élites nelle Leggi platoniche*, in G. RAINA (a cura di), *Dissimulazioni della violenza nella Grecia antica*, Pavia, Ibis, 2006, pp. 175-228.

Divenuto *pais*, poiché «di tutte le bestie è il più difficile da trattare» (*pànton therion estì dysmetacheiristòtaton*), dovrà essere «legato con molte briglie» (*pollòis chalinòis... desmèuein*), che altro non sono che pedagoghi e maestri delle varie discipline. (808de).

Coerente con l'idea dell'educazione come «imbrigliamento», è frequente in tutto il libro il vocabolario della costrizione, già incontrato in *Repubblica*, in varie accezioni e contesti: bisogna *anankàzein*, costringere le balie «a portare i bambini nei campi, nei templi o dai loro parenti» (789 e); costringere i maestri a imparare (*anankàzein manthànein*) i componimenti in versi o in prosa migliori per l'educazione dei giovani (811de), ogni fanciullo o uomo deve essere educato a forza (*paideutèon ex anànkes*: 804d) «in quanto appartiene alla città più che ai genitori».

La forza di coercizione si realizza poi nel costante richiamo al sistema di punizioni che, presente vistosamente in tutte le *Leggi*, trova applicazione anche nel progetto educativo. Punizioni sono previste per i bambini di tre anni d'età per evitare loro il rischio di mollezza (*tryphès*), ma, in linea con tutto il progetto dell'Ateniense di ottenere il consenso dei cittadini e il pieno adeguamento al sistema istituzionale della città, le punizioni non dovranno suscitare l'ira e la ribellione da parte dei puniti (793e). Severe punizioni sono poi riservate per chi, in materia di canti pubblici e danze corali, non si adegua alle rigide prescrizioni della legge (800ab); e più in generale il *nomophylax* deve sorvegliare perché il sistema di punizioni sia opportunamente applicato e sia quindi punito chi deve esserlo, e «prendendosi cura dell'educazione dei fanciulli raddrizzi le loro nature» (*epimeloùmenos tes ton pàidon trophès ka-teuthynèto tas physeis autòn*: 809a).

Raddrizzare le nature: altra metafora frequente per indicare il processo educativo, che in questo caso comporta non il modellamento da una materia informe ma l'azione di correzione di una natura già deviata e corrotta. La punizione cioè, all'interno di questo metodo costrittivo, è strutturale e indispensabile all'educazione, ne diviene parte integrante. E ciò vale, è bene precisarlo, non soltanto nei sistemi utopistici costruiti da Platone in *Repubblica* e *Leggi*, ma anche nelle comuni esperienze educative della Grecia antica, dell'Atene classica in particolare.

Un passo del *Protagora*, all'interno del lungo intervento del sofista cui si intitola il dialogo, è esplicito al riguardo, in particolare laddove, dopo il mito antropogonico, espone il percorso educativo ateniense. Nelle sue parole il nesso *didàskein kai kolàzein*, insegnare e punire, è metodo per condurre alla virtù (325a), metodo che trova conferma in quanti si occupano appunto di educazione, nutrice, madre, pedagogo e padre: questi, volendo rendere eccellente (*bèltistos*) un fanciullo insegnandogli a distinguere le azioni giuste dalle ingiuste, «lo raddrizzano con minacce e percosse come un legno contorto e incurvato» (*hosper xylon diastrephòmenon kai kamptòmenon euthynousin apeilàis kai plegàis*: 325ce), se per caso il fanciullo disubbidisce all'insegnamento. Ancora una volta la legittimazione etica autorizza anzi richiede un intervento punitivo: se obiettivo dell'educazione è la virtù, è lecito intervenire con forza

qualora la natura rischia di deviare dalla via retta e lineare che porta al bene e al meglio. Se il legno è storto o rischia di storcersi, lo si deve raddrizzare con opportuni correttivi che sono minacce e percosse. Che i maestri facessero regolare ricorso al bastone è per altro attestato da molteplici fonti letterarie e iconografiche⁶.

Il seguito del passo evidenzia in termini chiari il carattere costrittivo dell'educazione, reso esplicito dal lessico: i maestri «costringono a imparare» (*ekmanthànein anankàzousin*: 325e) le opere dei grandi poeti nelle quali si trovano incitamenti al valore; i maestri di cetra «costringono le anime a familiarizzare» (*anankàzousin oikeioùsthai tais psychàis*: 326b) con i ritmi e le armonie; quando poi il fanciullo si distacca dai maestri, è la stessa città che lo «costringe a imparare le leggi» (*nòmous anankàzei manthànein*: 326c), le quali esercitano sul cittadino la stessa azione dei maestri che «costringono a scrivere» (*anankàzousin gràphein*: 326d) sulla tavoletta cerata le lettere, allo stesso modo la città «costringe a comandare e essere comandati» (*anankàzei kai àrchein kai àrchesthai*: 326d) in conformità alle leggi stesse, e punisce (*kolàzei*) chi esce dal tracciato⁷; quest'opera di punizione, conclude Protagora, viene chiamata «correggere» (*euthynai*), dal momento che la pena ha effetto correttivo (*hos euthynoùses tes dikes*: 326e). Lo stesso sofista poco prima aveva affermato che più in generale la punizione, per chi ritiene che la virtù sia insegnabile, ha la funzione preventiva di distogliere (*apotropès...hèneka*) chi ha commesso ingiustizie in passato dal ripeterle in futuro e di fornire inoltre un esempio ammonitivo per gli altri (324b).

L'immagine del legno da raddrizzare ritorna secoli dopo nel *De liberis educandis* di Plutarco, in cui la metafora utilizzata per l'educazione è desunta dall'agricoltura, nel senso che il terreno rappresenta l'indole naturale del fanciullo, l'agricoltore il maestro, le sementi i consigli e i precetti da somministrare (2b). «Come gli agricoltori sostengono le piante con dei paletti, così i bravi maestri puntellano (*parapegnyyousi*) i giovani con idonei precetti e consigli, perché il loro carattere germogli diritto» (*orthà...blastàne ta èthe*: 4c). Qui, più che raddrizzare un legno storto, si tratta di indurre con sostegni a una crescita corretta, in linea con l'intento dell'operetta che dissuade sì dal ricorso alle percosse, in quanto più adatte a schiavi ma ritiene indispensabili le lodi e i biasimi (*èpainoi kai psògoi*: 8f-9a), in quanto, come chiarisce più

⁶ Per le quali cfr. M.A. MANACORDA, *Scuola e insegnanti*, in M. VEGETTI (a cura di), *Oralità, scrittura, spettacolo*, Torino, Boringhieri, 1983, pp. 187-209. Anche nel classico manuale di H. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1971, le pp. 217 segg. sono dedicate alle battiture. Significativo per il nostro discorso che Senofonte, *Memorabili*, I, 2, 18 segnali che chi segue Socrate lo fa per amore della virtù e non per paura delle bastonate, come accade con gli altri maestri.

⁷ Altre occorrenze di *anankàzein* in riferimento all'operato dei maestri per esempio in Isocrate, *Lo scambio*, 184, *Areopagitico*, 45; in *Contro i sofisti*, 18 degli allievi di retorica si dice che sono modellati (*ektypothéntas*) dal maestro. Il nesso *anankàzein mathèin* anche in Senofonte, *Simposio*, III, 5, in riferimento all'apprendimento di Omero.

avanti, «due sono gli elementi base (*stoichèia*) della virtù: speranza d'onore e timore di punizioni» (*elpis te timès kai phòbos timorias*: 12c). Il sistema di premi e punizioni garantisce, nell'ottica plutarchea, l'«imbrigliamento», necessario per via dell'età giovanile particolarmente sregolata, impulsiva e appunto bisognosa di freno (*chalinoù deòmenon*: 12b). I padri devono però talora allentare le briglie talora tirarle (*ephèinai kai chalàsai tas henias*: 13d), perché «così si doma la gioventù, quando scalpita come un puledro» (*houto skirtòsa neòtes polodamnèitai*: 13e). In Plutarco, così come in Platone, il fanciullo è bestia selvatica da addomesticare, e per far questo occorre imbrigliare la sua natura selvaggia.

Anche quest'ultima metafora dell'addomesticamento degli animali è sovente utilizzata per rappresentare il processo educativo: Senofonte, nei *Memorabili*, testimonia che per Socrate l'educazione, specie dei soggetti più dotati, è indispensabile per fare emergere e orientare verso il meglio le doti di ciascuno, mentre senza educazione gli stessi soggetti rischiano di diventare pericolosi per l'impeto della loro indole; si verifica cioè per gli esseri umani quanto accade per i cavalli e i cani dei quali, quelli con un'ottima indole, sono particolarmente focosi e impetuosi e pertanto necessitano dell'addomesticamento (e il verbo usato è *damàzo*) per consentire alle loro nature di manifestarsi al meglio (IV, I, 3-4).

Nel discorso sprezzante che nel *Gorgia* platonico pronuncia Callicle, che vuole sostituire al sistema di leggi la legge di natura, l'educazione corrente non fa altro che plasmare (*plàttontes*) i migliori e più forti, riducendoli in schiavitù, come si fa con i leoncini, attraverso incantesimi e pratiche magiche (483e). Dall'ottica di chi vuole la prevalenza della legge del più forte, il processo educativo è simile all'addomesticamento di nature forti come quelle del leone e i metodi adoperati sono come formule incantatorie che hanno l'effetto di ridurre in cattività chi per natura non tollerebbe regole: una testimonianza in più che conferma, sia pure da un'altra prospettiva etica, il carattere costrittivo riconoscibile nel sistema educativo.

Materia informe da plasmare, legno storto da raddrizzare, germoglio da sostenere per farlo crescere dritto, animale selvatico da domare: le metafore che i testi greci esibiscono per indicare il bambino o il fanciullo da educare non lasciano dubbi sulla valutazione circa l'infanzia e l'età giovanile e dunque sul criterio che deve guidare l'azione educatrice, che in maniera coerente non può che essere impositiva e coercitiva, e la relazione maestro/discepolo tradursi in un rapporto di dominio⁸. L'asimmetria strutturale di tale relazione si risolve cioè nel mondo greco in esercizio di potere da parte del maestro sull'allievo, anzi, come chiariscono i testi, un vero e proprio comando. Basti per tutti un passo del *Liside* in cui l'azione del pedagogo, uno

⁸ Che l'educazione greca abbia carattere di comando è mostrato con ricca documentazione e analisi delle metafore da A. Cozzo, *Sapere e potere presso i moderni e presso i Greci antichi. Una ricerca per lo studio come se servisse a qualcosa*, Roma, Carocci, 2002, in particolare pp. 146-163.

schiaivo, viene definita *àrchein*, mentre il fanciullo, un libero, ha il dovere di *àrchesthai* (208c)⁹.

Infatti il bambino o il fanciullo non è considerato nella sua specificità di soggetto, ma «non ancora adulto» o «futuro adulto», in funzione del ruolo destinato di cittadino della *pòlis*¹⁰. In questo processo si assiste pertanto a una doppia cancellazione: la prima riguarda l'infanzia e l'età evolutiva valutate in sé, come specifica fase della vita, differente e autonoma rispetto all'età adulta, la seconda riguarda l'unicità e irripetibilità di ogni singolo fanciullo, che cede il posto all'uniformità del modello comunitario, sia esso utopistico come in *Repubblica* e *Leggi*, sia quello testimoniato dalle fonti per la Grecia classica. Nella formula simonidea (fr. 15 West) *pòlis àndra didàskei*, la città educa l'uomo, si manifesta questa doppia cancellazione: è la città, nella sua astrazione modellizzante, a fornire un insegnamento al futuro cittadino¹¹.

In questo quadro vorrei scorgere un'eccezione, per quanto problematica da interpretare: si tratta della nozione di cura che emerge dall'*Alcibiade I* di Platone. Faccio qui astrazione dalla questione sollevata circa la autenticità del dialogo, sul quale comunque l'opinione della maggior parte dei critici concorda ormai sulla paternità platonica¹². Certo è che, come è stato autorevolmente affermato da Burnet e accolto da Guthrie, questo dialogo, sia stato o no scritto da Platone, rappresenta una sorta di introduzione alla filosofia di Socrate, tanto vi si ritrovano principi guida del suo pensiero e soprattutto del suo magistero pedagogico¹³, primo tra tutti il procedimento maieutico, la componente erotica o la ricerca della virtù da trovare dentro di sé attraverso il dialogo, in evidente linea di continuità rispetto all'*Apologia*. La nozione di cura in particolare a me sembra approfondimento teorico, e di grande spessore, della pratica pedagogica testimoniata per un maestro come Socrate, anch'egli un'eccezione nel panorama complessivo dell'educazione in Grecia. A questi indubbi elementi di socratismo si intrecciano vistose tracce di platonismo,

⁹ Altri esempi dell'*àrchein* dei maestri in Plutarco, *De audiendo*, 37 c, *Amatorius*, 754 d. Isocrate, *Sullo scambio*, 188, parla di azione dei maestri di sovrintendere (*epistatèin*) sui discepoli; l'*epistatèin* di maestri come Protagora e Prodico è testimoniato da Platone, *Repubblica*, 600d.

¹⁰ Lo statuto del fanciullo a metà strada tra animali e adulti, con la conseguente legittimità di uso di metodi costrittivi, è chiarito da C. ATHERTON, *Children, animals, slaves and grammar*, in Y. LEE TOO, N. LIVINGSTONE (eds.), *Pedagogy and Power. Rhetorics of classical learning*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998, pp. 214-44.

¹¹ Cfr. M. VEGETTI, «La città educa gli uomini»: *polis classica e formazione del cittadino*, in E. BECCHI (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 35-50. Tra i contributi più recenti sull'educazione in Grecia cfr. G. SEVESO, «Ti ho dato ali per volare». *Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, Pisa, ETS, 2007.

¹² Da A. MOTTE, *Pour l'authenticité du «Premier Alcibiade»*, in «L'Antiquité classique», 30, 1961, pp. 5-32 e P. FRIEDLÄNDER, *Platone*, (Berlin/New York, 1964-1975), trad. it., Milano, Bompiani, 2004 pp. 649-662 alla recente sintesi di F. TRABATTONI, *Platone*, Roma, Carocci, 2001.

¹³ Cfr. J. BURNET, *Interpretazione di Socrate*, Milano, Vita e Pensiero, 1994, pp. 115-152; W.K.C. GUTHRIE, *Socrate*, (Cambridge, 1971), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 245-153.

come la concezione del divino nell'anima, che emerge dalla parte finale del dialogo, e che ha costituito difficile banco di prova per gli interpreti¹⁴.

La scena è nota: Socrate, venuto meno l'«impedimento divino» (*daimònion enàntioma*) che non gli consentiva di avvicinare l'amato Alcibiade, si propone a lui come guida, nel momento in cui il giovane ambisce a ottenere «potere» (*dynamis*) nella città, affermandosi nella vita politica. Socrate si dichiara l'unico ad avere il potere (*dynamis*) di condurre Alcibiade a realizzare le sue aspirazioni (105 de).

Nel fitto dialogo che segue l'esordio, Socrate conduce il giovane a riconoscere che, se suo obiettivo è, come dichiara, di consigliare i concittadini sulle vicende che riguardano la pace e la guerra e tutti gli altri affari della città, inevitabilmente dovrà essere in grado di conoscere e distinguere il giusto dall'ingiusto, materia sulla quale Socrate dimostra con facilità che Alcibiade non ha nessuna competenza, dal momento che non ha condotto un'indagine in prima persona né ha appreso da altri, in quanto la massa dei più (*hoi pollòi*) che il giovane, messo alle strette, individua come maestri, in realtà non ha opinioni univoche al riguardo. Anzi, Alcibiade esplicitamente ammette di sentirsi smarrito (*planàsthai*), accorgendosi di non sapere nemmeno distinguere il giusto dall'utile e dal bene (117 ab). Questo smarrimento su argomenti della massima importanza Socrate definisce come «estrema ignoranza» (*amathìa eschàte*), in quanto il giovane non solo non ha conoscenza ma per di più è convinto di sapere, tanto che è pronto a entrare nella vita politica prima di essere stato educato (118 ab).

Assunta consapevolezza della propria ignoranza, Alcibiade viene posto da Socrate di fronte alla scelta se continuare a essere così com'è o avere una qualche cura (*epimèleiàn tina poièisthai*: 119 a). Questa la prima occorrenza del termine *epimèleia* all'interno del dialogo, dalla quale si evidenzia un nesso, centrale sul piano speculativo, cioè che la cura si origina da una mancanza, imprescindibile molla perché si avvii il processo educativo¹⁵: chi si scopre ca-

¹⁴ Cfr. A.E. TAYLOR, *Platone. L'uomo e l'opera*, (London, 1949), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1968, ritiene il dialogo una sorta di «libro di testo», di manuale introduttivo alla filosofia etica e politica di Platone e da ciò desume che l'autore sia un discepolo diretto di Platone (p. 25). Per conciliare i dati contrastanti di modalità di scrittura proprie dei dialoghi socratici della giovinezza e principi riconducibili alla matura speculazione platonica R. WEIL, *La place du Premier Alcibiade dans l'œuvre de Platon*, in «L'Information littéraire», 16, 1964, pp. 75-84, ha pensato ad una riscrittura nella tarda età di temi e interessi della giovinezza. Tra gli ultimi contributi cfr. F. RENAUD, *La conoscenza di sé nell'Alcibiade I e nel commento di Olimpiodoro*, in M. MIGLIORI, L.M. NAPOLITANO VALDITARA, A. FERMANI (a cura di), *Interiorità e anima. La psichè in Platone*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 225-244, con una ridiscussione dei problemi posti dal dialogo e l'esame delle due principali linee interpretative, una teocentrica volta a sottolineare il divino nell'anima e una antropocentrica che privilegia la pratica pedagogica dialogica.

¹⁵ È quanto evidenziato da C. PANCERA, *La formazione dell'uomo in Socrate*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 84-96. Anche M. MANNO, *Ricordando Alcibiade. Memorie e pretesti per una filosofia della formazione*, Roma, Anicia, 2005, ritiene la domanda posta a Alcibiade «come l'inizio di un progetto pedagogico-filosofico» (p. 17).

rente, in questo caso di conoscenza in materia etica, scopre al contempo un bisogno di cui la cura è la risposta.

Proprio perché alternativa al «restare come si è» la cura si prospetta come un percorso, qui specificamente pedagogico, ma che, già a partire dal testo, potrebbe intendersi in un'accezione più vasta, fino a investire l'ontologia dell'essere umano considerato nella sua globalità. Laddove Socrate afferma «abbiamo bisogno di cura (*epimelèias deòmetha*), tutti gli uomini ne hanno bisogno maggiormente (*mállon men pàntes ànthropoi*), noi due in particolare» (124 d), il richiamo alla totalità degli esseri umani può essere inteso in riferimento ad una necessità ontologica, strutturale alla realizzazione dell'esistenza di ogni essere. Se è così, l'*epimèleia* di cui parla Socrate, si colloca come momento incipitario di una riflessione, approfondita dal secolo scorso fino ai giorni nostri, per la quale la cura è coesistente alla vita stessa. Basti qui ricordare Martin Heidegger che intende la cura come «modo fondamentale dell'essere dell'esserci»¹⁶, cioè modo di essere-nel-mondo, o la più recente elaborazione filosofica nordamericana, di matrice femminista, ripresa in Italia dagli studi di Luigina Mortari¹⁷, secondo la quale la cura è radicata nella struttura relazionale dell'essere, nell'insopprimibile dato del bisogno reciproco per realizzare ogni singola esistenza.

Alla luce di quest'ultima riflessione vorrei condurre la mia lettura dell'*Alcibiade I*, intrecciandola con la magistrale ricostruzione condotta da Michel Foucault della «tecnologia del sé», cioè del costituirsi del sé come soggetto, da Socrate fino ai primi secoli dell'era cristiana, tema cui ha dedicato un corso al Collège de France nell'anno accademico 1981-'82, dal titolo «ermeneutica del soggetto»¹⁸.

Ora, se la relazione pedagogica è una specifica declinazione della pratica di cura, tra le molte offerte dalla vita sociale, la prima paradigmatica testimonianza in tal senso è offerta appunto dall'*Alcibiade I*, paradigmatica perché vi si trovano elementi essenziali e costitutivi.

Innanzitutto la fondamentale matrice etica: il percorso che Socrate e Alcibiade compiono è infatti in vista del diventare il più possibile migliori (*bèllestoi*: 124 c), preoccupazione in realtà comune, come abbiamo visto, alla pratica educativa greca, ma che qui assume valenza e modalità di attuazione del tutto peculiari, come dirò subito.

Altro vistoso elemento che emerge esplicitamente è il carattere di intersoggettività della pratica pedagogica, pur nella evidente dissimetria. Dice infatti Socrate: «Io non dico di te che hai bisogno di essere educato, mentre io no» (*ou perì men sou lego hos chre paidèuthènai, perì emoù de ou*: 124 c). Il processo

¹⁶ M. HEIDEGGER, *Logica. Il problema della verità*, (Frankfurt, 1976), trad. it., Milano, Mursia, 1986, p. 146.

¹⁷ Cfr. L. MORTARI, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, che fa ampio riferimento agli studi di Eva Kittay e Joan Tronto.

¹⁸ Cfr. M. FOUCAULT, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, (Paris, 2001), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2003. I risultati di un seminario sullo stesso argomento in *Tecnologie del sé*, (Amherst, 1988), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

investe cioè entrambi, maestro e discepolo, entrambi progrediranno nell'acquisizione della virtù. Speciale, certo, il tutore di Socrate che è il dio stesso, quello che prima gli ha impedito di avvicinarsi ad Alcibiade ma che ora gli infonde la fiducia circa il suo ruolo di guida: «confidando in lui affermo che la manifestazione di te a te stesso non potrà realizzarsi con nessun altro se non attraverso me» (*ho kai pistèuon lego hoti he epiphàneia di'oudenòs allou soi estai e di'emoù*: 124 c).

Scopo dell'educazione socratica è dunque l'*epiphàneia*, la rivelazione di sé, la manifestazione della propria essenza, grazie alla quale diviene possibile l'assunzione responsabile della propria vita e del proprio essere nel mondo. Fare in modo che l'altro divenga quello che è e realizzi nel modo migliore la propria essenza è la straordinaria *dynamis* di Socrate, ricondotta non a caso a un'entità divina.

La forte valenza etica del processo riconduce inoltre immediatamente al progetto di Alcibiade di occuparsi della vita politica, in quanto il divenire migliori (*àristoi ...genèsthai*), come Socrate riesce a mostrare con le sue domande, riguarda l'ambito della vita comunitaria e statale, e in particolare si manifesta nell'arte del buon governo, quando una città è retta da principi di *philia* e *homònoia* (124 e-126 c), strettamente connessi alla giustizia, in quanto «quando i cittadini all'interno di una città compiono azioni giuste (*ta dikaia*) nasce *philia* tra di loro» (127 c).

Accertata dunque indubitabilmente l'ignoranza di Alcibiade proprio su questa materia etica che informa la vita politica, chiarita la funzione di Socrate di produrre l'*epiphàneia* di Alcibiade, la manifestazione di sé a se stesso, può prendere avvio il percorso di cura, che era stato prospettato come unica alternativa allo stato di smarrimento e ignoranza, e si specifica ora, in questo punto del dialogo, che si tratta di «prendersi cura di sé» (*heautoù epimelèisthai*: 127 e). Ecco allora farsi piena luce sul senso della relazione pedagogica: il maestro si prende cura dell'allievo perché questi si prenda cura di sé.

Il seguito del dialogo chiarisce il significato dell'espressione: ribadito che prendersi cura, anzi giusta cura (*orthèn epimèleian*), significa «rendere migliori» (128 b), e che le singole cose oggetto di cura non vanno confuse con ciò che loro attiene, si va quindi alla ricerca della definizione del sé, di quel sé oggetto del precetto delfico *gnòthi seautòn*, la cui conoscenza si intreccia indissolubilmente al prendersi cura.

Passando quindi dalla distinzione tra chi si serve e ciò di cui il soggetto si serve, i due interlocutori convengono che nell'uomo lo strumento di cui ci si serve è il corpo mentre la parte che si serve del corpo in posizione di comando (*àrchousa*) è l'anima; da ciò deriva che l'uomo, non potendo identificarsi con il corpo che è semplice strumento, né con l'unità di anima e corpo di cui una componente è costituita da uno strumento privo di comando come il corpo, allora non può identificarsi con altro se non con la sua anima. Pertanto «l'anima è l'uomo» (*psychè estin ànthropos*: 130 c), ed è l'anima quel «se stesso» che il motto delfico ordina di conoscere.

Compiuto questo importante e preliminare passaggio del dialogo, la discussione si concentra, da qui fino alla fine, sul tema della cura: stabilito che

il sé è l'anima, occorre ora precisare in che modo è possibile prendersi cura di se stessi, cioè della propria anima.

Il passo che segue condensa a mio avviso il senso di tutto il dialogo, in quanto viene resa manifesta la necessità che il prendersi cura di sé si realizzi grazie a un percorso da compiere in due, all'interno di una relazione di tipo pedagogico con carattere di reciprocità, secondo quanto già accennato in precedenza ma qui chiarito nel suo significato più profondo attraverso un'espressione metaforica di grande efficacia, che sintetizza in modo molto suggestivo questo essenziale contenuto. Dice infatti Socrate: «Hai certo osservato che l'immagine di chi guarda un'altra persona negli occhi appare riflessa nello sguardo di chi sta davanti come in uno specchio» (*hosper en katòptro*: 133 a). E continua dicendo che come l'occhio per guardare se stesso deve guardare in un altro occhio, così l'anima che vuole conoscere se stessa deve guardare ad un'altra anima, in particolare a quella parte dell'anima in cui risiede la virtù della *sophia*, la sapienza, e nella quale hanno sede funzioni come il conoscere e il pensare (*tò eidènai te kai phronèin*: 133 bc). Conclude affermando: «Questa parte dell'anima somiglia alla divinità; chi guarda a questa parte ha piena conoscenza del divino, divinità e pensiero, e così potrà conoscere pienamente se stesso» (133 c). Conquista finale dunque di questo percorso duale è la conoscenza, quasi che conoscere se stessi, la propria parte di anima affine al divino, garantisca di accedere alla *sophia*, il sapere filosoficamente inteso, attingibile dalla parte razionale dell'anima¹⁹.

L'andamento espositivo del dialogo mi pare chiarisca il rapporto tra conoscenza di sé e cura di sé, confermando la linea interpretativa indicata da Michel Foucault che, proprio sulla base dell'analisi dell'*Alcibiade I*, mostra la priorità concettuale dell'*epimèleia heautoù*, nonostante l'evidente opacizzazione prodottasi nei secoli, che ha portato al privilegiamento del *gnòthi seautòn*, considerato principio fondatore di accesso alla verità filosofica. La cura di sé costituisce «il quadro, il terreno, il fondamento a partire dal quale risulta giustificato l'imperativo del «conosci te stesso»» (p. 10). Nella tradizione socratico-platonica cioè, ben lontana da quello che Foucault chiama «momento cartesiano» in cui il pensiero filosofico ambisce ad attingere ad una verità data, il procedimento di ricerca è invece di tipo per così dire «spirituale», richiede la continua tensione del soggetto verso la trasformazione di sé, verso il proprio spostamento e la propria modificazione. La conoscenza si pone pertanto, come la mia stessa lettura ha evidenziato, come momento conclusivo di un percorso di cura di sé, un percorso che fino alle battute finali del dialogo

¹⁹ Cfr. F. BEARZI, *Alcibiade I 132 d-133c7: una singolare forma di autocoscienza*, in «Studi Classici e Orientali», 45, 1995, pp. 143-162, che colloca il dialogo tra i primi della maturità di Platone, prima della dottrina delle idee, ritiene che, non essendoci scienza epistemica del sé, la conoscenza di sé sia l'autocoscienza inerente alla propria attività di conoscere. Ormai comunemente accettata l'atetesi di 133 c8-17, in cui si dice che al dio e non solo al divino nell'anima occorre rivolgere lo sguardo, la cui interpolazione si riconduce a ambiente cristiano; su ciò S. FORTUNA, *Per un'origine cristiana di Platone, Alcibiade I 133 c8-17*, in «Koinonia», 16, 2, 1992, pp. 119-136.

mostra il suo carattere spiccatamente pedagogico. Si chiarisce infatti ulteriormente che per l'acquisizione della virtù dell'anima è opportuno che un giovane non venga lasciato solo ma si affidi all'autorità (*archesthai*: 135 b) di una persona valida, e che inoltre tale acquisizione è la condizione necessaria per occuparsi della vita politica e condurre pertanto anche la città a condizioni di giustizia e di felicità. Alcibiade infine, ormai consapevole della sua ignoranza e della necessità di affidarsi a Socrate per compiere un percorso di cura di sé prima di dedicarsi alla politica, dichiara che, come se si invertissero le parti, da quel momento non si staccherà più dal maestro, ma lo seguirà sempre e ovunque come se fosse lui il pedagogo e Socrate il discepolo: l'*eros*, conclude Socrate, l'amore del maestro, che ha messo in moto in Alcibiade il processo di cura, richiede di essere ricambiato nella cura (*therapèusetai*) in una relazione improntata a reciprocità (135 e).

Questi i principali temi sviluppati nel dialogo, su cui occorre fare qualche riflessione conclusiva, che evidenzi la peculiarità del metodo qui difeso, contro la prassi educativa vigente nella Grecia classica, ma differente anche dai progetti pedagogici del Platone di *Repubblica* e *Leggi*.

Elemento comune, ma forse non poteva essere diversamente, è il riferimento alla *pòlis* che costituisce lo sfondo cui ricondurre il progetto educativo. Se l'uomo è considerato essenzialmente nella sua dimensione politica e comunitaria, l'educazione non può che tendere a farlo diventare cittadino della città.

C'è però una differenza sostanziale. Nella prima strategia educativa esaminata si verifica quanto, in termini elogiativi, affermava Jaeger, cioè che la *paideia* tende a «imprimere al singolo la forma della comunità»²⁰. Il movimento è per così dire dalla città all'individuo, nel senso che il modello civico, ma il discorso vale anche per la *kallipoli* platonica, viene impresso all'individuo, per di più in forma costrittiva e autoritaria. È la città, col suo sistema di leggi, che impone al singolo le modalità pedagogiche per divenire suo membro, aderendo ad un modello preconstituito che uniforma le diversità in differenze canonizzate e azzerava le individualità.

Nel percorso educativo che emerge dall'*Alcibiade I* il movimento è in senso opposto, dal singolo alla comunità, dalla cura e conoscenza di sé alla vita politica nella città: solo dalla virtù del singolo, ottenuta mediante un lungo e faticoso percorso di formazione, in cui viene cercata e valorizzata proprio l'unicità individuale, con tutta la sua peculiarità e irripetibilità, si giunge alla felicità della città. È il sé, unico e irripetibile, il centro della vita della città; solo curando il singolo e assicurandosi che ogni singolarità si prenda cura di sé, assumendo progressivamente la propria essenza più vera e quindi dando senso alla propria esistenza, la città può vivere in modo armonico, attraverso rapporti di *philia*²¹.

²⁰ W. JAEGER, *Paideia*, cit., p. 16.

²¹ Del tutto diversa l'interpretazione di F. RENAUD, *La conoscenza di sé*, cit., che ritiene che il sé di cui si parla è l'elemento impersonale e disincarnato di cui Socrate si fa mediatore tra il soggetto e la divinità.

Due concezioni opposte, la cui vicendevole esclusione va sottolineata con forza, specie in considerazione del complessivo silenzio della critica circa quella che ho chiamato «violenza» implicita nel progetto e nel metodo educativo comuni.

Per fare emergere ulteriormente la peculiarità della nozione socratica di cura di sé come cardine dell'azione educativa e politica, forse occorre indagare, prima di concludere il mio discorso, sul senso del sé, e in particolare sull'identificazione del sé con la propria anima. Argomento complesso se si pensa alla difficile definizione di *psychè* nei testi greci prima di Socrate, dalle prime attestazioni omeriche, passando poi alle altre occorrenze nei filosofi presocratici e nella poesia lirica e tragica. Nonostante le difficoltà di interpretazione incontrate dalla critica moderna, certo è che si riconosce a Socrate un ruolo di iniziatore di un senso nuovo del termine che, pur tra le variazioni interpretative, viene ricondotto e identificato con la personalità intellettuale e morale: secondo Giovanni Reale, che si muove sulla scia di Burnet e Taylor²², il senso socratico di *psychè* sarebbe quello di intelligenza, cioè capacità di intendere e di volere, e pertanto Socrate sarebbe il fondatore della filosofia morale occidentale²³, con una visione non distante da quella di Jaeger secondo il quale la *psychè* sarebbe la capacità di tendere al Bene²⁴; secondo Havelock sarebbe «lo spirito che pensa», capace di decisioni morali e conoscenza scientifica²⁵; mentre per Foucault è «il soggetto dell'azione», nella sua irriducibilità, cioè indica la posizione «singolare e trascendente del soggetto rispetto a tutto ciò che lo circonda», non solo rispetto agli oggetti ma anche agli altri con cui entra in relazione, e poi anche rispetto al suo corpo e infine rispetto a se stesso²⁶.

La interpretazione foucaultiana, che per altro non mi sembra alternativa rispetto alle altre, consente ottime suggestioni oltre che stimoli all'approfondimento. Se infatti centro dell'azione educativa è la cura, cioè la guida amorevole perché il discepolo si prenda cura di sé e se il sé si identifica con la propria anima, e se l'anima inoltre è l'essenza dell'uomo, intesa come sovranità del soggetto consapevole del proprio essere-nel-mondo, emerge con nettezza la peculiarità e novità dirompente del progetto socratico.

Non più l'educazione come trasmissione di saperi dati, da insegnare acriticamente a discepoli che apprendono passivamente, per di più attraverso strategie autoritarie e costrittive date dalla cogenza del modello comunitario, ma un percorso sostenuto amorevolmente dalla cura del maestro che promuove da parte del discepolo il prendersi cura di sé, inteso come progressiva assun-

²² Rispettivamente J. BURNET, *Interpretazione di Socrate*, cit., e A.E. TAYLOR, *Socrate*, Firenze, La Nuova Italia, 1952 (1933).

²³ Cfr. G. REALE, *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Milano, Rizzoli, 2000, pp. 187-231.

²⁴ W. JAEGER, *Paideia*, cit., vol. II, pp. 65 segg.

²⁵ E.A. HAVELOCK, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, (Cambridge, 1963), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1973, p. 161.

²⁶ Cfr. M. FOUCAULT, *Ermeneutica del soggetto*, cit., pp. 49-52.

zione della propria soggettività responsabile e del senso della propria vita, da vivere in quanto agente di azioni morali e nelle relazioni con gli altri.

In questa prospettiva è il singolo, nella sua unicità e irripetibilità, al centro del progetto pedagogico, e la cura è modalità di accesso, privilegiata e insostituibile, alla realizzazione di una necessità ontologica primaria di ogni essere umano: esserci, essere-nel-mondo, costruendo consapevolmente il proprio ben-essere tra relazioni vive, che danno respiro al proprio spazio vitale.

Dalla cancellazione del singolo alla focalizzazione sulla singolare soggettività: in questo scarto si gioca a mio avviso la differenza tra i due modelli educativi presentati brevemente.

L'Alcibiade I inoltre stabilisce un nesso del tutto nuovo tra educazione e politica, in quanto solo attraverso una pedagogia che promuove nel singolo il prendersi cura di sé, coltivando la virtù della *sophia*, si accede ad una cittadinanza responsabile che garantisce l'impegno individuale verso una comunità armonica, che sviluppi relazioni di *philia*, e in cui le soggettività individuali vengono valorizzate.

Certo, il modello socratico è volto alla classe dirigente, eppure questo nulla toglie alla sua efficacia e al valore che può ricoprire se attualizzato nella contemporaneità. Se la nozione e la pratica di cura entrano e anzi vengono collocate al centro della relazione pedagogica, da un'educazione fondata sulla cura e volta al prendersi cura di sé può derivare una nuova politica, anch'essa fondata sulla cura, che anteponga il ben-essere-nel-mondo di ciascuno nella sua singolarità a logiche astrattamente ideologiche e interessi di parte, cioè proprio lo spettacolo della politica cui le cronache quotidiane ci hanno abituato.