
di Giuseppe Mari

1. *Socialità umana e persona*. Il tema della relazione educativa si colloca all'interno della più ampia problematica relativa alla relazionalità umana. Viene immediata l'associazione all'antico concetto di socialità, come è stato esposto – in una sintesi comprendente anche i contributi precedenti – da Aristotele (384/3-322 a.C.). Questi, nella *Politica*, sostiene che l'uomo è l'“animale sociale”. Con questa identificazione non intende alludere genericamente alla esigenza aggregativa che spinge l'essere umano a radunarsi con i suoi simili per assicurare (o comunque favorire) la sopravvivenza. Se le cose stessero così, non ci sarebbe alcuna differenza rispetto alla socialità animale che, attraverso il branco, offre l'opportunità di provvedere ai bisogni elementari. La riflessione aristotelica si rifà al riconoscimento nel *lógos* della caratteristica propria dell'umanità, come afferma poco dopo: “l'essere umano è l'animale dotato di *lógos*”.

Che cosa identifica Aristotele con questa espressione, aderendo a una tradizione che gli è anteriore e che risale almeno a Eraclito? Il termine *lógos* deriva dal verbo *léghein* che significa “raccolgere”. Infatti, *lógos* vuol dire “pensiero” (ossia ciò che raccoglie in unità la persona) e “parola” (ossia ciò che raccoglie in unità le persone). Il significato proprio del vocabolo è comunicativo: attraverso il *lógos* l'essere umano giunge alla condivisione cioè all'integrazione con i suoi simili (attraverso la parola che è cifra di ciò che permette la comunicazione) mentre perviene – grazie al pensiero – all'integrazione tra le sue molteplici espressioni: emozioni, sentimenti, idee... La socialità umana, quindi, si presenta come radicalmente diversa da quella animale: non è solo strumentale, ma anche espressiva cioè volta a manifestare l'originalità *personale*.

Non utilizzo casualmente l'attributo. Con l'avvento del cristianesimo, la socialità umana viene ricompresa alla luce di una teologia che ora presenta Dio come Mistero di comunione tra le Divine Persone: Padre, Figlio e Spirito Santo. I termini *persona/pròsopon*, già utilizzati in precedenza, acquistano un nuovo significato ossia identificano (in ragione della condizione teomorfa dell'uomo: cfr. Gn 1,27) l'identità umana come strutturalmente relazionale. Ne discende – dopo un percorso culturale di circa un millennio – il ricono-

scimento della “incomunicabilità” personale, come afferma Riccardo di San Vittore (1110c.-1173), ossia della singolarità di ciascuno, che non può essere trasmessa ad altri. La ripercussione sull’idea di socialità è enorme perché, se la vita di ciascuno è unica e se – come afferma Tommaso d’Aquino (1225-1274) – la persona è “valore in sé” (questa è la radice dell’affermazione rosminiana che l’essere umano è “diritto sussistente”), allora la socialità umana configura una dignità che non può essere calpestata mai e questo spiega perché venga gradualmente meno la convizione della liceità della schiavitù, perfettamente morale secondo Aristotele che, sempre nella *Politica*, arriva ad affermare – dello schiavo – che “è un oggetto di proprietà animato”.

Questa precisazione, relativamente alla maturazione della identità sociale dell’essere umano, è indispensabile per far cogliere come si profila la relazione educativa. Abbiamo osservato che la socialità è *intrinseca* alla persona: ne discende che la relazione educativa non è una sovrastruttura, marxianamente estranea e strumentale: l’essere umano *deve* (in senso morale) entrare in relazione se vuole vivere all’altezza di quello che è; deve entrare in una relazione educativa se vuole esprimere le sue virtualità. In particolare, quella che gli è più congeniale: la libertà.

L’essere umano nasce libero, ma la sua libertà inizialmente non esprime tutte le virtualità che la connotano. Il bambino piccolissimo conduce una vita sottomessa al condizionamento esercitato dai suoi bisogni, cioè subisce l’egemonia del narcisismo (da cui dipende l’immaturità sui piani psicologico ed etico). Egli, tuttavia, dal momento che appartiene all’umanità, è in grado di *liberarsi*: a differenza dell’animale, che viene determinato dall’ambiente, l’essere umano può elevarsi al di sopra del bisogno. Questo accade se ha una ragione per farlo; Tommaso – nel *De Veritate* – è chiaro: “la radice di tutta la libertà è costituita nella ragione”. Se c’è un motivo (colto per via razionale), l’uomo sa rinviare (al limite, respingere) la soddisfazione del bisogno. La maturazione di questa capacità viene acquisita attraverso la relazione educativa.

2. *La relazione educativa*. Come si configura la particolare espressione della socialità umana espressa dalla relazione educativa?

Anzitutto richiede la presenza di almeno due soggetti: l’educatore e l’educando. Il primo, essendo adulto, esercita il ruolo della guida, ma non perché assoggetta l’educando (se così facesse, non potrebbe manifestarsi la libertà come sostanza dell’atto educativo) bensì perché si pone a servizio della graduale conquista della maturità da parte di chi gli è affidato. Questo comporta che la relazione educativa è *asimmetrica*, perché c’è una disparità non nella dignità, ma nella responsabilità. L’educatore è più responsabile dell’educando (è “maestro”, da “magis” ossia “più”). Contemporaneamente è “ministro” (da “minus” ossia “meno”) perché si pone al livello di chi sta crescendo per accompagnarlo nella crescita. La gradualità del servizio reso all’educando viene espressa dal termine “pedagogo” che rimanda alla “conduzione” (“agoghé”) del “fanciullo” (“pais”).

La relazione educativa è *morale* perché è finalizzata alla conquista – da

parte di colui che sta crescendo – della libertà matura ossia all’oltrepassamento della licenza come pura disposizione all’assecondamento narcisistico del bisogno. Come descrivere questo fine? Ci può aiutare l’espressione “egkrateía”. Viene comunemente tradotta con “moderazione”, ma questo vocabolo non rende fino in fondo il significato della parola greca che è composta da “eg” (in realtà “en”, che identifica lo stato in luogo) e “kratos” (“potenza”). La condizione di “egkrateía” rimanda alla capacità di “[essere] nella potenza” cioè di sapersi trattenere. Non allude, in realtà, alla rinuncia ad agire (come potrebbe far credere – in certi contesti – il termine “moderazione”), ma all’aspirazione ad agire, accompagnata dallo studio di come renderla efficace rispetto allo scopo.

La conquista di questa meta richiede che si raggiunga il “governo di sé” ossia il controllo del desiderio. Viene così a manifestazione un’altra caratteristica della relazione educativa: l’*autorità*. Questo termine va chiarito. Troppo frequentemente se ne è fatta la caricatura deformandolo nell’autoritarismo. Esercitare l’*autorità* – per l’educatore – non significa mai assoggettare l’educando in quanto – come dicevamo – il fine dell’educazione è rendere capaci di praticare la libertà come maturità. Dove sta la differenza tra l’educatore che esercita la legittima *autorità* e colui (che non possiamo chiamare “educatore” se non in modo improprio) che pratica l’autoritarismo? Fatto salvo che qualunque “limite” deve essere posto all’educando in maniera ragionevole e fondata, l’educatore autorevole per primo testimonia di assoggettarvisi, mentre colui che lo è solo impropriamente si comporta come un despota che fa le leggi per gli altri. L’educando va introdotto nella pratica della disciplina perché, solo attraverso il tirocinio dei limiti posti dall’*autorità* dell’educatore, diventa capace di imporsi da sé conquistando la maturità.

Come avviene l’interazione educativa? Essenzialmente attraverso la comunicazione affettiva la quale però va illustrata con precisione allo scopo di evitare gravi (talvolta tragici, in certi casi criminali) fraintendimenti. L’educazione è il contrario della seduzione: e-ducare significa “staccare” per consegnare l’educando a una vita che è chiamato a condurre responsabilmente; se-durre significa “vincolare” cioè mantenere in uno stato di subalternità che esprime assoggettamento, non libertà. Il vettore, lungo il quale la relazione educativa acquista la propria fisionomia compiuta è l’*amore* espresso nella forma della cura dell’altro che non lo soggioga, ma lo rende gradualmente indipendente, mentre ne rispetta l’integrità psicofisica.

3. *Breve retrospettiva storica e spunti sul presente.* Nel mondo antico la relazione educativa ha un profilo di esplicita severità (basti pensare al proverbio egizio “L’orecchio dello scolaro è la sua schiena”) che però non è esente dal riconoscimento anche di una dimensione affettiva, come viene attestato – da Diogene Laerzio nelle *Vite dei filosofi* – per la scuola pitagorica dove il discepolo, dopo aver trascorso cinque anni in silenzio, diventava “di casa” con Pitagora (570-490c. a.C.). In forma analoga, nel *Giuramento del medico* di Ippocrate (V secolo a.C.), il giovane medico afferma: “Riterrò chi mi ha insegnato

quest'arte pari ai miei stessi genitori, dividerò la vita con lui, e quando abbia bisogno di denaro gliene darò del mio e i suoi discendenti considererò alla stregua di miei fratelli”.

Il clima d'intimità tra maestro e discepolo è manifesto nella cerchia degli allievi di Socrate (469-399 a.C.) e – sul piano istituzionale – è esplicitamente affermato da parte di Platone (428/7-348/7 a.C.). In proposito, occorre rilevare che è controversa la lettura in senso pederastico del rapporto maestro-discepolo perché, anche se non mancano passi suscettibili di questa interpretazione, ce ne sono altri di segno diverso: in realtà, non sappiamo con certezza – in riferimento soprattutto all'educazione classica – se o in che misura l'“amore greco” vada assunto in chiave simbolica oppure no.

Platone, parlando (nella *Lettera VII*) della conoscenza più importante, con verosimile riferimento alla pratica condotta nell'Accademia, scrive che “non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima”. Dietro alle sue parole c'è la fiducia nella relazione educativa come espressione connaturale all'essere umano, coerente con il desiderio di conoscere che Aristotele ritiene sia all'origine di ogni sapere.

L'autorità, di cui è portatore il maestro, gradualmente si stempera rispetto ai suoi tratti più severi. Il costituirsi dell'“humanitas” (ossia del senso di condivisione conseguente al riconoscimento del comune destino che abbraccia gli esseri umani) porta – in Quintiliano (35c.-95c. d.C.) – alla critica dei metodi violenti e brutali, ritenuti inadeguati rispetto allo scopo di educare alla libertà. Il mondo romano conferma questa disposizione sia con Seneca (4c. a.C.-65 d.C.) sia con la tradizione della “coltura animi” che assimila l'educazione alla coltivazione.

Una delle prime espressioni di questa concezione la troviamo nel testo – erroneamente attribuito a Plutarco (45c.-125 d.C.) – *Come educare i propri figli*, in cui il paragone tra educazione e coltivazione è ripetuto. L'importanza di questa immagine – per quanto riguarda la relazione educativa – consiste in questo: riconoscendo nell'educazione una condizione “naturale” della persona (come per il campo dare frutti), incoraggia l'assestamento della originalità infantile e la pratica di un'azione educativa improntata a dolcezza più che a severità.

Marrou – uno dei maggiori storici dell'educazione antica – attribuisce all'educazione monastica – “sintesi del maestro (o del professore) e del padre spirituale nella persona [del] precettore” (1978, p. 442) – la transizione rispetto alle pratiche brutali, anche se esse non abbandonarono definitivamente il campo. Ne abbiamo traccia in un dialogo tra Anselmo (1033/4-1109) – educatore di giovani novizi – e un collega abate, così come lo riporta Eadmero (1064c.-1124) nella sua biografia: “Li picchiate continuamente? e quando diventano adulti come sono?”. L'abate rispose: “Ottusi e bestiali”. “Un bel risultato – osservò Anselmo –, sicché di uomini li riducete bestie”. “E cosa possiamo farci?”, replicò l'abate. Gli rispose Anselmo: “Ma dimmi un po', reverendo abate, se tu piantassi nell'orto un albero e lo soffocassi da

ogni parte, sì che non potesse stendere i rami in nessun modo, che cosa otterresti? Un albero tutto contorto e incurvato, e ciò per colpa tua. Altrettanto succede ai vostri giovani che sono come pianticelle messe nell'orto della Chiesa perché crescano e fruttifichino a Dio. Voi li coartate con minacce, sgridate, busse, in modo tale che non abbiano alcuna libertà e allora, così oppressi, si chiudono in sé, si contorcono, formano pensieri cattivi, quasi spine per difendersi dalle punizioni esteriori”.

La stagione umanistica – di cui è esemplare la pratica dell'educazione presso la Ca' Zocosa di Vittorino da Feltre (1373/78-1446) – rilancia, in particolare attingendo all'insegnamento cristiano, l'atteggiamento di amorevolezza come connotante la relazione educativa. Successivamente la stagione delle lotte confessionali – tra Cinque e Seicento – segna una ripresa della severità (talvolta in forme tendenzialmente autoritarie) anche se – grazie a figure come Filippo Neri (1515-1595) – non viene a mancare il richiamo contrario. È importante il costituirsi del “metodo naturale”, collegato alla tradizione della “coltura animi”, introdotto da Wolfgang Ratke (1571-1635). Con questa espressione si indica il metodo didattico che, seguendo l'ordine naturale, tratta le cose in modo concreto progressivo e naturale. Questo metodo ha avuto grande espansione nell'Ottocento, soprattutto grazie a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ma ha espresso tutte le sue virtualità tra la fine del XIX e la prima metà del XX secolo quando ha intercettato l'attivismo. Questa saldatura ha comportato anche la ripresa del pensiero di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), importante per l'avvaloramento dell'educando, ma discutibile per il naturalismo che l'ha ispirato.

L'attivismo è fondamentale perché ha inteso riformare la pratica educativa proprio intervenendo sulla relazione educativa. Da una concezione “magistrocentrica”, cioè che mette al centro il docente, l'attivismo passa a una concezione “puerocentrica”, nella quale al centro della relazione educativa c'è il bambino ovvero l'educando. Sul mutamento di paradigma hanno influito molti fattori, tra cui l'avanzare delle conoscenze scientifiche che ha reso evidenti le risorse infantili in vista dell'apprendimento e – eredità della pedagogia ottocentesca – l'avvaloramento della libertà come tratto distintivo della condizione umana. In proposito, merita ricordare Giovanni Gentile (1875-1944) la cui interpretazione della relazione educativa come atto interno allo Spirito ha sacrificato le singolarità di educatore ed educando in favore della loro comunione, in contrasto con l'interpretazione personalistica – ad esempio, di Jacques Maritain (1882-1973) – che li coglie in comunione, ma contemporaneamente distinti e comunicanti. John Dewey (1859-1952), invece, ha avvalorato la relazione educativa come tirocinio della pratica democratica.

La crisi dell'attivismo, subentrata in seguito all'eccessivo ridimensionamento dei contenuti culturali, ha portato ad una stagione – nella quale in parte ancora ci troviamo – che ha registrato l'imporsi – nella relazione educativa – dei contenuti culturali. Anche se talvolta questa tendenza comporta eccessi di tipo tecnicista, occorre apprezzare il fatto che ha favorito la diffusione del sapere come mai è avvenuto prima.

Due ultime considerazioni, infine, conducono a ridosso del presente. La prima riguarda la tendenza, fiorita anche grazie a una componente dell'attivismo, a concepire la relazione educativa secondo un orientamento permissivo che vorrebbe rispettare la libertà dell'educando – ad esempio, in Alexander S. Neill (1883-1973) –. In realtà, si tratta di una modalità impropria perché, come notavamo, la libertà matura è frutto di una conquista (non è data compiutamente in partenza), quindi l'esercizio dell'autorità – secondo la modalità pedagogicamente apprezzabile esposta in precedenza – non è in contraddizione con essa.

La seconda tendenza – più recente e che sicuramente si farà sentire nei prossimi anni – è quella legata alle tecnologie della comunicazione che rende la relazione educativa tendenzialmente virtuale. Fermo restando che gli strumenti telematici recano indubbi vantaggi, occorre tenere presente che la relazione educativa “in presenza”, essendo l'essere umano un soggetto complesso (dove dimensione materiale e dimensione spirituale si integrano a vicenda), non può mai essere completamente sostituita senza gravi rischi sui piani morale ed esistenziale.

Nota bibliografica

- Costabile A. (a cura di) (2008). *La relazione educativa*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Flores d'Arcais G. (1987). Rapporto educativo. In Id. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia* (pp. 1061-1064). Milano: Paoline.
- Mari G. (2009). *La relazione educativa*. La Scuola: Brescia.
- Marrou H.-I. (1978). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
- Masoni M.V., Vezzani B. (a cura di) (2004). *La relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Musaio M. (2012). *Dentro la relazione educativa*. Leumann: LDC.
- Nanni C. (2008). Rapporto educativo. In J.M. PELLEZZO, G. MALIZIA, C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 976-980). Roma: LAS.
- Postic M. (2006). *La relazione educativa*. Roma: Armando.