CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
It was the year 1968 … 7
Correva l'anno 1968 … 11

SYMPOSIUM
Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi 17

Enricomaria Corbi
La transazione *fra* costruttivismo e realismo 23

Stefano Oliverio
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey 33

Pascal Perillo
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori 49

Thérèse Perez-Roux
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro 77

Fabrizio Chello, Daniela Manno
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale 97

Eric Maleyrot
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo "più maestri che classi" 121

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Paideia e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie:
Zeus e Prometeo nel *Prometeo incatenato* 139

Angela Arsena
Pascal come educatore 153

Enza Sidoti, Silvia Palma
Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students
in transition from Higher Education to the Labour Market
in Western Sicily 183

Monja Taraschi
Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile.
Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Stefano Maltese
Burgio, G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile.*
Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,
Milano: FrancoAngeli, 2018 221

Abstracts 225

Paideia *e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel* Prometeo incatenato

Lucia Ariemma*

Riassunto

A partire dall'idea di paideia, intesa come un percorso educativo indirizzato alla "formazione di un'umanità superiore" (Jaeger, 1934) perché proiettata verso una humanitas non innata, ma alla quale si giunge solo attraverso un percorso educativo intriso di cultura, il contributo si propone la finalità di analizzare il teatro tragico greco come spazio dell'educazione e della formazione individuale e sociopolitica dell'uomo. La prospettiva è quella di guardare a tali rappresentazioni sotto forma di percorsi educativi e formativi e di centrare l'attenzione sulle relazioni maestro-discepolo tra i protagonisti delle tragedie portate sulla scena, relazioni non sempre formali e strutturate, ma molto spesso sospese tra momenti educativi non formali e informali (per usare un lessico attuale), nelle quali il pubblico tende a riconoscersi e a identificarsi e, in questo modo, riesce a decodificare e ricostruire la propria esperienza.

Parole chiave: *paideia; teatro; polis; educazione sociale.*

1. Il modello educativo della *paideia*

"La storia di ciò che possiamo chiamare *cultura*, nel nostro senso consapevole, non comincia che con i Greci" (Jaeger, 2003: 3). L'idea di *humanitas*, di valori umani che trascendono il soggetto per universalizzarsi e assolutizzarsi, infatti, di una umanità che trascende il particolare per rendersi universale, di un Umano che oltrepassa la storia del proprio popolo per "riconoscer[si] membri di una più ampia cerchia di popoli" (*ibid.*: 4) affonda le radici nella cultura greca. La formazione "dell'uomo in quanto uomo" (Cambi, 1994: 38), quindi, un uomo, come si è detto, destoricizzato e universalizzato perché caratterizzato da una umanità assoluta, è creazione originale del mondo greco, forse la più originale: si tratta di un processo, infatti, che per la prima volta appare finalizzato alla formazione di un uomo libero che opera consapevolmente all'interno della *polis* in cui vive. È, pertanto, formazione finalizzata a costruire un "rapporto ideale tra individuo, cultura e mondo (naturale e sociale)" (*Ibidem*), potenzialmente

* Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli.

aperta a tutti gli uomini dal momento che i valori di questo umanesimo (che, come si è avuto modo di accennare, trovano un riscontro nel concetto latino di *humanitas*) non sono innati, ma vengono acquisiti attraverso il processo di formazione paidetico: è, dunque, la "formazione morale, retorico-linguistica, storica dell'uomo politico in quanto tale" (Vegetti, 2018: 78): "L'importanza storica dei Greci quali educatori [...] deriva dalla nuova e consapevole posizione dell'individuo nella comunità" (Jaeger, 2003: 9).

L'eredità dell'idea di *paideia* che giunge fino a noi, dunque, pur nelle differenze che assume nel corso dei secoli e in ciascun autore, è quella di una formazione culturale, condotta cioè dall'uomo che riflette su se stesso e sulle sue relazioni con la Natura, con la realtà sociale e culturale in cui vive e agisce, all'acquisizione di valori e modelli universali, per giungere infine alla consapevolezza dell'universalità del suo essere uomo. Come nota ancora Jaeger, senza i Greci e la loro idea di *paideia* non esisterebbe il mondo occidentale così come noi oggi lo intendiamo, dalla *paideia* deriva la nostra idea di formazione umana come formazione dell'uomo e del cittadino, come formazione che non si realizza in un *vacuum*, ma che, al contrario, avviene attraverso un'immersione totale del soggetto nella cultura, da intendersi in una dimensione *micro*, come cultura di appartenenza determinata dall'*hic et nunc* del proprio contesto storico, sociale, politico, economico, ma che, progressivamente, amplia i propri orizzonti assumendo una dimensione *macro* legata all'universalità umana.

Dalla nascita della cultura greca, tuttavia, come si è accennato, il concetto di *paideia* ha assunto forme, sfumature e significati differenti, pur mantenendo l'idea portante di un modello di formazione mai conclusa, ma aperta e in divenire, in senso utopico, nella direzione di un modello ideale verso cui tendere, una formazione alla quale il soggetto partecipa attivamente esercitando il pensiero: "Saggio è colui che *vive* la filosofia, non la possiede in forma esaustiva e definitiva, la lega alla propria prassi vitale, al succedersi delle esperienze, ne fa un *esercizio* dello spirito" (Cambi, 1994: 45). Si tratta, insomma, di un elemento determinante per la cultura greca nel suo insieme:

> [È] l'indicazione di un modello cui il *pau* (piccolo), sia esso il *pais*, cioè bambino, o popolo subalterno o addirittura *polites*, cioè cittadino, di un corpo sociale dai tratti egemonici forti, deve tendere per la sua realizzazione. [...] Le parole d'ordine sono di volta in volta *kalokagatìa*, *zoón politikón*, atarassia, apatia, ma sullo sfondo resta il concetto di un'educazione essenzialmente concepita come conformazione ad un modello necessario. (Genovesi, 2006: 51)

2. Il teatro tragico come tempo e luogo educativo

Il teatro tragico greco sorge nella *polis* ateniese alla fine del VI secolo a.C. Risale al 535, infatti, ad opera del tiranno di Atene Pisistrato, l'istitu-

zione della rappresentazioni pubbliche delle tragedie sovvenzionate dallo stato; tuttavia, è nel V secolo che la tragedia e le rappresentazioni tragiche vedono il loro massimo splendore ad opera di oltre novanta poeti tragici attivi tra il V e il IV secolo, elencati nel primo volume dei *Tragicorum graecorum fragmenta*, e in particolare dei tre autori la cui opera è giunta almeno in parte fino a noi: Eschilo, Sofocle ed Euripide. Si tratta di autori che hanno operato in maniera sostanzialmente differente, specchio di differenti problemi davanti ai quali si trova l'uomo greco, a seconda del momento storico-sociale e politico, e – soprattutto per quel che riguarda la poetica euripidea – di un momento di forti trasformazioni geopolitiche che stanno traghettando la Grecia dall'epoca delle *poleis* all'età ellenistica. Non a caso la tragedia conosce il suo massimo splendore ad Atene (sebbene trovi spazio anche altrove), che è la città democratica per eccellenza. 'Siamo il luogo di educazione dell'Ellade', così viene connotata da Pericle nell'epitaffio del secondo libro delle *Storie* di Tucidide, lasciando intendere che Atene fosse il luogo con una maggiore acculturazione di massa. Dunque, rispetto alla precedente produzione poetica cambiano i committenti: se, infatti, cittadini nobili e benestanti chiedevano ai poeti lirici componimenti di cui poter fruire, sono le *poleis* adesso, in quanto comunità politica che interviene attivamente nella formazione dei propri cittadini, a sollecitare la produzione e la rappresentazione delle tragedie, per eseguire le quali gli autori sono disposti a sottoporsi al giudizio dell'arconte eponimo. Non a caso, è la città (aiutata, in questo da un corego, ossia da un cittadino benestante che, per una sorta di spirito patriottico, si accollava le spese per istituire il coro e provvedere ai sontuosi vestiti che ad esso necessitavano) che si preoccupa di tutti gli oneri economici per la messa in scena; tra essi, è compreso anche il *theorikón*, ossia un contributo che consenta anche ai cittadini meno abbienti la partecipazione alle rappresentazioni teatrali. L'autore e l'attore tragico, pertanto, si trovano davanti a un pubblico istruito, davanti a un cittadino che, come ci ricorda il Protagora del dialogo platonico, è abituato a imparare a memoria i versi dei poeti e a recitarli. Naturalmente, precisa il filosofo nello stesso dialogo, i giovani più ricchi cominciano a frequentare i maestri in età più giovane rispetto agli altri e li abbandonano più tardi degli altri, lasciando tuttavia intendere che esiste un ceto medio comunque in grado di seguire gli avvenimenti tragici, come è testimoniato anche da Aristofane nelle *Rane*:

> Ma forse questa è la vostra paura: che gli spettatori siano ignoranti al punto di non capire le finezze che dite. Non preoccupatevi: non è più così. La loro guerra l'hanno fatta, ognuno ha il suo libro e sa riconoscere dove c'è abilità. Superiori per natura, ora si sono anche affinati. Coraggio dunque, tentate ogni assalto: quanto al pubblico, è gente che se ne intende. (vv. 1109-1118)

In che modo, dunque, si concretizza la *paideia* tragica? La tragedia è il 'luogo' del *pathei mathos*, di un apprendimento e di una formazione, cioè, che può concretizzarsi solo attraverso la definizione di un conflitto, potrem-

mo dire, di un 'incidente critico'[1]; il conflitto, infatti, è l'essenza del teatro tragico: se la poesia epica rappresenta l'essenza religiosa dell'uomo greco, la tragedia parte sì dal mito, ma lo reinterpreta e lo rilegge in una prospettiva dialettica, lo definisce criticamente perché assuma nuovi messaggi e si faccia portatore delle nuove istanze spirituali incarnate dai protagonisti. Per questo motivo, la tragedia genera dissenso nello spettatore (ed è questo il suo compito), il quale, assistendo al contrasto tra i comportamenti dei protagonisti, si trova a discutere della giustezza o meno delle loro condotte e, partecipando emotivamente a quanto avviene sulla scena e schierandosi per l'uno o per l'altro personaggio esplicita a se stesso il proprio punto di vista, le proprie scelte, le proprie prospettive.

> Immerso nell'oralità è il pubblico al quale [la tragedia] si indirizza, un pubblico fortemente emotivo, capace di eccitarsi al parossismo di fronte alle scene più ricche di *pathos*, ma nello stesso tempo preparato, in grado di seguire la sostanza di un messaggio drammatico tanto complesso e raffinato. La sua cultura non deriva certo dalla prassi della lettura, limitata allora a ristrette élites intellettuali, bensì dalla sua lunga consuetudine con gli agoni rapsodici, corali e teatrali. (Cerri, 1992: 328-329)

Pathei mathos, si diceva prima riportando un motivo ricorrente a partire dalle tragedie eschilee; ciò implica che educazione e formazione non si realizzavano esclusivamente attraverso la mediazione del maestro, ma si potrebbe dire che l'uomo "impara da autodidatta": solo colui che ha provato e continua a provare un'ampia gamma di passioni può insegnare agli altri cosa sono le passioni e lasciare che la sofferenza individuale diventi *sympatheia*, movimento emotivo che implica anche la piena comprensione di ciò che sta avvenendo sulla scena. Nel tentativo di ricomporre questo dissidio, allora, "etica ed educazione si presentavano allora come strategie di governo e di composizione di questo conflitto" (Vegetti, 1989: 225).

1 In ambito didattico, gli incidenti critici possono essere definiti come "brevi descrizioni di eventi problematici che, producendo sorpresa, stimolano la riflessione sull'evento stesso che, in questo modo, acquisisce un significato particolare per chi lo vive" (Damini & Surian, 2012: 292). Essi, pertanto, costituiscono un valido strumento per incrementare gli spunti di riflessione all'interno di un gruppo. La determinazione di una situazione come 'incidente' e la sua connotazione come 'critico' implicano scelte soggettive; pertanto, gli incidenti critici possono essere visti come "un insieme di procedure per la raccolta di osservazioni dirette del comportamento umano in modo da facilitare la risoluzione di problemi di ordine pratico" (*Ibidem*). Se considerati all'interno dell'epistemologia costruttivista, essi non vanno considerati come "fenomeni oggettivi, ossia indipendenti dall'osservatore, ma sono creati dal modo particolare con cui il pratico guarda alla propria esperienza" (Mortari, 2005: 118). Pertanto, gli incidenti critici offrono l'occasione per elaborare in maniera personale un'esperienza e l'opportunità di produrre soluzioni a eventuali problemi, ma soprattutto forniscono l'opportunità di vedere uno stesso evento sotto angolature e prospettive differenti.

> La tragedia non pone la domanda: chi sono?, ma chiede: che cosa farò? Si pongono così i problemi della responsabilità (chi agisce è padrone dei suoi atti?), dell'ambiguità dell'umano e dei suoi valori. La tragedia non è una risposta teorica a questi problemi, ma un'interrogazione, un insieme di domande – è in aggiunta è spettacolare. (Vernant, 1998: 48)

La partecipazione attenta, attiva, consapevole dello spettatore a quanto avviene sulla scena non risolve il conflitto, al contrario lo attiva: il teatro tragico, infatti, pone il dilemma senza risolverlo, lasciando allo spettatore, alla sua cultura e sensibilità la necessità di riflettere sui comportamenti dei protagonisti, scegliendo in che modo (e se sia possibile) sciogliere il nodo del 'che cosa farò?' a cui si riferisce Jean Pierre Vernant. Come afferma Capizzi, allora, "il vaglio delle lacerazioni spirituali che lirici e tragici avevano colto nell'immediatezza dei sentimenti diventa, a livello razionale, l'urto di dilemmi mai definitivamente superabili" (Capizzi, 1990: 83). "Ho imparato osservando i mali altrui", scriverà Menandro, vissuto a cavallo tra il IV e il III sec., sottolineando l'importanza dell'osservare l'altro da sé per capire meglio se stessi. Non a caso, a proposito della musica e della danza di accompagnamento della tragedia, Mario Gennari sottolinea come sulla scena "*riflessività* e *conflittualità* si impongono ancora come gli estremi del 'classico', al cui centro permangono invece equilibrio, purezza e armonia" (Gennari, 2015: 12). Nella sua conclusione, la tragedia mette in scena e fa vivere allo spettatore il momento della catarsi, la purificazione dalle passioni incontrollate attraverso la partecipazione alle passioni – spesso altrettanto incontrollate – dei protagonisti, ai quali l'autore tragico fa vivere episodi mitologici spesso attualizzati e legati a situazioni problematiche della *polis*:

> L'atteggiamento richiesto dalla tragedia colloca dunque in un universo immaginario lo spettatore, che attraverso la commozione, identificandosi con l'eroe e la sua vicenda mitica, prende visione di una condotta umana esemplare. (Gentili, 1984: 19)

In altre parole, alla *paideia* 'positiva' e rassicurante proposta dalla poesia epica, la quale, è bene ricordarlo, si serve dello stesso patrimonio mitico a cui attinge la tragedia, si contrappone la *paideia* tragica, dialettica, critica, contraddittoria, conflittuale, problematica, specchio dei cambiamenti che le *poleis* stanno attraversando.

3. Gli educatori nelle tragedie: l'esempio del *Prometeo incatenato* di Eschilo

In questo processo formativo lo spettatore viene guidato da una serie di percorsi caratterizzati da una relazione, più o meno formalizzata, di insegnamento-apprendimento, attraverso la presenza di un *didaskalos*, di

un *paidagogos* o di una nutrice, rendendo quindi esplicito e formalizzato il momento formativo, oppure attraverso modalità relazionali informalmente legate alla sfera della formazione, ma caratterizzate, ad esempio, da massime didascaliche consolidate nella tradizione culturale e letteraria greca. In particolare, a titolo esemplificativo, si proverà ad analizzare il *Prometeo incatenato* di Eschilo.

La tragedia narra della punizione comminata da Zeus a Prometeo, trascinato da Kratos, Bia ed Efesto e incatenato a una rupe perché colpevole di aver rubato il fuoco a Zeus per donarlo agli uomini. Confortato dal coro delle Oceanine, arrivano sulla scena Oceano, che lo esorta ad una saggia arrendevolezza, e Io, che con Prometeo condivide il destino di vittima di sopraffazione da parte di Zeus. Prometeo rivela alle Oceanine che è a conoscenza dell'evento che determinerà la sventura di Zeus, poiché egli genererà un figlio talmente potente che potrebbe detronizzarlo. Ermes gli si avvicina e, tra minacce e promesse, prova a strappargli il segreto, ma invano; il messaggero degli dei precipita Prometeo giù nell'abisso assieme alla rupe cui è incatenato.

Già da queste poche note introduttive appare la figura di un dio tiranno, come lo definisce più volte lo stesso Prometeo (ma lo stesso Kratos parla di una "tirannide di Zeus" al v. 10), crudele con gli uomini, ai quali non vuole donare la *technē* derivante dal dono del fuoco, e con Prometeo, condannato a una pena terribilmente dolorosa. Dunque, sin dal prologo si delinea l'opposizione tra Prometeo e Zeus, il quale, attraverso i suoi emissari, cerca di educare il Titano alla sua "scuola" ("[La punizione] gli serva da scuola per farsi devoto alla tirannide di Zeus", v. 10). Insomma, la punizione del dio nei confronti di Prometeo ha valore paidetico, vuole che sia un *exemplum* per tutti coloro che non obbediranno alla volontà del dio-tiranno. Tale rigorosità e rigidità nell'applicazione della norma e nel comminare punizioni esemplari richiama alla mente il Creonte dell'*Antigone* sofoclea, nella quale l'elemento tragico si racchiude nell'opposizione tra la ragion di stato, incarnata da Creonte, e l'umanità di Antigone, che alla ragion di stato si oppone fino alla morte: "A chiunque la città abbia affidato il potere – dice Creonte –, a costui si deve obbedienza, nelle cose piccole e grandi, giuste o non giuste" (Sofocle, *Antigone*, vv. 666-667). Non importa, dunque, se la norma stabilita, alla quale si deve obbedire sia giusta o sbagliata secondo i principî della *humanitas*: è la norma vigente, e tanto basta a sancire la necessità di osservarla.

Nella tragedia Zeus non appare, eppure è presenza costante, anche educativa: parla attraverso Kratos e Bia, Forza e Violenza, e incarna la figura del maestro violento, primitivo, direttivo, selettivo. Senza dubbio, sarebbe inusuale veder apparire sulla scena il sovrano degli dei, ma probabilmente la sua presenza non è necessaria proprio in virtù del suo ruolo: la *paideia* del tiranno non parte dalla condivisione, non prevede momenti di discussione o di negoziazione, non è autorevole; è autoritaria, prescinde dalle caratteristiche del discepolo perché è uguale per tutti, non implica necessariamente la mediazione relazionale, è centrata sulla sottomissione, quella

sottomissione che è mancata a Prometeo e che, quindi, ha determinato la sua condanna.

Allo stesso modo, in una composizione circolare tipica dei componimenti classici, la *paideia* di Zeus torna alla fine della tragedia. Questa volta se ne fa portavoce Ermes, che invita Prometeo a piegarsi alla volontà del re degli dei, pena tormenti ancora peggiori:

> Guarda, se non obbedisci alle mie parole, quali tempeste, quali tormenti si abbatteranno su di te! Innanzitutto, il Padre squarcerà con botti e colpi di saetta splendente questo scabro dirupo e sprofonderà il tuo corpo; e una petrosa voragine ti terrà stretto. Trascorso quindi un lungo spazio di tempo, tornerai alla luce, e allora il pennuto cane di Zeus, l'aquila cruenta, ti dilanierà le membra, e renderà il tuo corpo un enorme straccio. [...]. Di tale supplizio non aspettarti alcun termine. [...] Decidi. (Eschilo, *Prometeo incatenato*, vv. 1014-1030)

Dunque, appare significativo che la tragedia si apra e si chiuda con gli insegnamenti di Zeus, una *paideia* che, come si diceva, è rigida e rigorosa e non ammette confronti o compromessi. È un'educazione 'chiusa', elitaria, alla quale non viene ammesso colui che non fa parte della cerchia degli dei. E Prometeo, che nei confronti degli uomini è benevolo, trasgredisce le leggi di Zeus, del nuovo dio, per insegnare loro l'uso del fuoco, per portare loro, cioè, una *paideia* che sembra esulare dai principî stessi della *paideia*, in quanto esclusiva e non inclusiva. Non a caso, il cuore della tragedia è dedicato proprio al modello educativo del titano, il dio 'antico'.

Appare subito evidente la forte contrapposizione tra la 'scuola degli dei' e la pedagogia di Prometeo. Il titano, che durante il prologo sembra non avere la forza di opporsi agli emissari di Zeus, sopraffatto dalla forza della tradizione, prende invece posizione nei confronti della *paideia* degli dei, fino a che, nell'esodo, fronteggia Ermes opponendosi definitivamente alla volontà di Zeus e alla sua falsa educazione grazie anche a una *paideia* da lui proposta agli altri personaggi, che paiono convinti della bontà delle sue posizioni educative piuttosto che di quelle di Zeus, di cui si manifestano evidenti i limiti. Tale contrapposizione sembra porsi come un microdrama all'interno della macrostruttura della tragedia, nel quale si disegnano con chiarezza anche i rapporti tra i personaggi, i quali utilizzano spesso un lessico pedagogico e didattico, come vedremo, e si servono di massime educative consolidate nella tradizione culturale greca.

Il coro delle Oceanine si schiera con Prometeo; forse non potrebbe essere diversamente, giacché la *sympatheia* dello spettatore è più vicina alla sofferenza del titano che non alla volontà del dio di punirlo, pur nella consapevolezza che Prometeo ha infranto una legge. Tuttavia, sin dai primi versi si assiste alla contrapposizione tra le due forme educative, una contrapposizione manichea per la quale la prima (quella di Zeus) assume caratteri negativi, mentre quella di Prometeo viene connotata positivamente, e il cambiamento generato nella prospettiva dei personaggi, *in primis* delle

Oceanine, corrisponde a quel *rovesciamento* che appare necessario a conclusione di una rappresentazione tragica, ma che, in un evento educativo, diventa condizione necessaria per valutare positivamente l'esito dell'evento educativo stesso.

Partiamo dal lessico: la *paideia* di Zeus è caratterizzata dall'area semantica del *dovere,* dell'*obbedire*, che esclude la volontà del singolo. Anche Efesto, nel prologo, manifesta la sua *sympatheia* per il titano e rivela di punirlo suo malgrado, non essendo capace di opporsi al padre degli dei: "[I]o inchioderò te, contro la mia e tua volontà, a queste rupi" (vv. 19-20). Kratos, al contrario, appare un convinto esecutore della volontà di Zeus, tanto da dire a Prometeo: "Bisogna che paghi la pena agli dei ed impari a riconoscere la tirannide di Zeus e smetta con la sua abitudine di amare gli uomini" (vv. 8-11). Da notare, in questi versi, l'uso della forma passiva del verbo *didasko*, 'insegnare':

> L'uso della forma passiva del verbo *didasko* [...] sottolinea che Prometeo è il destinatario passivo della lezione di Kratos: Kratos minaccia di trasformare Prometeo in un allievo della tirannide di Zeus. (Rogers, 2005: 205).

Quindi, 'è necessario che ti sia insegnato' piuttosto che 'tu impari': il processo di apprendimento è rappresentato come un rapporto in cui l'allievo riceve anche suo malgrado l'insegnamento dal maestro. D'altronde, lo stesso Kratos appare quasi rassegnato a un destino di subalternità, nel quale non ha alcuna possibilità di affermare se stesso e il proprio pensiero: di fronte alla partecipazione al dolore del titano, per amicizia e per un grado di parentela, Kratos gli risponde: "Come si può non dare ascolto alle parole del padre?" (vv. 40-41). "Nessuno è libero se non Zeus", continua poco oltre (v. 50). Per questo motivo, allora, Prometeo può chiamare 'schiavo' Ermes e può, allora affermare con forza un modello educativo del tutto differente, sfidando Ermes e il padre Zeus: "Non cambierei la tua servitù con la mia triste sorte, sappilo bene" (vv. 966-967). Prometeo appare come l'alunno disobbediente in un contesto educativo magistrocentrico che non risponde a un bisogno di conoscenza o di educazione dell'allievo, che non è interessato alla realizzazione del soggetto nella sua individualità. Dal punto di vista del dio, dunque, Prometeo è il giovane ribelle, quasi selvaggio (per questo motivo è punito con una forma di emarginazione ai confini della civiltà), da domare, ridurre all'obbedienza incondizionata attraverso punizioni anche terribili. Al contrario, il titano appare come il maestro autentico, inizialmente non riconosciuto, ma che si manifesta nel corso della tragedia come personaggio maturo e stabile, come vero artefice di processi educativi finalizzati alla crescita e al cambiamento. Prometeo, dunque, smaschera la fragilità di questo modello educativo e, implicitamente, squarcia il velo dell'onnipotenza di Zeus: è, questo, un paradigma pedagogico che presume di poter controllare tutto proprio in virtù dell'obbedienza assoluta, incondizionata e acritica che richiede ai discepoli, reprimendo ogni afflato di pensiero. Zeus, colui che è superiore e più potente

del fato stesso, si rivela al contrario incapace di controllare un vero moto di ribellione, mentre Prometeo, il ribelle che consapevolmente si oppone a forze più grandi di lui, è il vero gigante della tragedia, colui che è in grado di opporsi agli dei e di affermare se stesso in un percorso di autodeterminazione. È, l'azione di Prometeo, una consapevole effrazione delle leggi non scritte degli dei, un andare consapevolmente incontro al proprio destino, seguendo quel binomio scelta-responsabilità che appare un cardine ineludibile per la formazione del cittadino oggi[2]; infatti, egli dice a Ermes: "Non ti sembra forse che io non abbia alcun timore e spavento dei nuovi dei? Ne sono molto, anzi del tutto lontano" (vv. 959-961).

È Prometeo, dunque, l'eroe positivo della tragedia, mentre Zeus appare un personaggio statico, rigido nella sua divinità e nella sua inflessibilità. Tuttavia, proprio tale rigidità del dio è stata messa in discussione, ipotizzando che, nelle rimanenti due tragedie che facevano parte della trilogia, il rapporto tra Zeus e Prometeo, che vede il primo nella parte del maestro e il secondo in quella del discepolo, viene rovesciato: è il dio che si pone nella posizione dell'allievo, di colui che impara dal titano e subisce un cambiamento nella sua prospettiva morale. Anche quanto afferma Prometeo nel dialogo iniziale con le Oceanine sembra definire un sovvertimento tra i ruoli nell'evoluzione della trilogia: "So che [Zeus] è prepotente e detiene la giustizia, ma un giorno diventerà d'animo più mite quando sarà così; e allora, represso il suo orgoglio indomabile, verrà in accordi con me, lui desideroso con me desideroso" (vv. 186-192). Zeus, infatti, è un sovrano 'giovane' perché detiene il potere da troppo poco tempo per poterne essere esperto e comprendere fino in fondo le conseguenze dei propri atti: "Siete nuovi a governare e vi sembra di abitare rocche inaccessibili; ma non mi accorsi io che da quelle rocche sono già caduti due re?" (vv. 955-957), ricorda Prometeo a Ermes. Sembra plausibile, allora, che Prometeo assuma

2 Non molto dissimile appare la scelta di don Lorenzo Milani, il quale, nella *Lettera ai giudici*, non si difende dall'accusa mossagli di apologia di reato; piuttosto, spiega la sua relazione educativa con i giovani come una relazione di mediazione tra la consapevolezza delle scelte e la necessaria conseguente assunzione di responsabilità: "La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione). La tragedia del vostro mestiere di giudici è che sapete di dover giudicare con leggi che ancora non son tutte giuste» (Milani, 2004: 32). A un giovane, che non è ancora pienamente soggetto di diritto, l'educatore deve insegnare che l'obbedienza non è necessariamente una virtù, ma che, al contrario, pur nella consapevolezza delle conseguenze, le leggi e gli ordini vanno eseguiti se si ritengono giusti, vanno respinti se si manifestano (talvolta anche chiaramente) come strumento di sopruso del più forte sul più debole. Al contrario, don Milani insiste sulla necessità che bisogna battersi per modificare le leggi ingiuste e non obbedire a ordini iniqui, pur nella piena consapevolezza delle sanzioni e delle difficoltà cui si va incontro: "Chi paga di persona testimonia che vuole la legge migliore, cioè che ama la legge più degli altri. Non capisco come qualcuno possa confonderlo con l'anarchico. Preghiamo Dio che ci mandi molti giovani capaci di tanto" (*Ibidem*).

nei confronti del nuovo sovrano un ruolo di educatore in virtù della sua maggiore esperienza, visto che Ermes (e, potremmo dire, Zeus) è un *pais*, come il titano lo definisce al v. 987; eppure, Prometeo non si porrà mai nella posizione di maestro nei confronti di nessuno dei personaggi della tragedia, tanto meno di Zeus. Ma proprio in questo suo non dichiararsi tale egli lo diventa a pieno titolo: Zeus assume il ruolo e la postura di un *didaskalos*, eppure, potremmo dire, è un 'cattivo maestro'; Prometeo non riveste mai questi panni, eppure, proprio per questo motivo, lo è a tutti gli effetti. Egli non assume mai come maestri esseri umani o dei, ma piuttosto ritiene che il più importante maestro per gli uomini sia il fuoco, "maestro di tutti i mestieri ingegnosi e immenso vantaggio" (v. 110-111), e il tempo, che "passa inesorabile e insegna ogni cosa" (v. 980-981). Pertanto, il titano non assume esplicitamente il ruolo di maestro di Zeus: il dio crescerà e apprenderà dalla vita tutto quanto dovrà apprendere (Rogers, 2005).

All'interno di questo contrasto fra Zeus e Prometeo, fra la legge divina e l'amore per gli uomini, un ruolo interessante ai fini della nostra indagine assume Oceano. Egli arriva non perché mandato da Zeus, ma per fare visita a un amico e parente. Non è un emissario di Zeus, ma avverte una forte responsabilità educativa nei confronti del titano e tenta pertanto di farlo ravvedere con la partecipazione e la sincerità di un buon amico. Dunque, il suo comportamento e la sua presa di posizione non dipendono dalla necessità di obbedire a Zeus, ma piuttosto sono il frutto di ideali epici fortemente radicati nella sua formazione e in virtù dei quali prova a persuadere l'amico a rispettare i valori tradizionali. In pratica, quella di Oceano non è la posizione educativa di Prometeo, al quale, al contrario, mostra quanto sia stato danneggiato dalla sua stessa generosità che lo ha portato a trasgredire leggi antiche, ma nemmeno quella di Zeus, che egli non può condividere; si tratta di una 'terza via', una posizione che vuole essere di mediazione tra il 'vecchio' e il 'nuovo'.

Naturalmente, Prometeo non può scendere a compromessi: la tragedia, lo abbiamo più volte ribadito, non offre soluzioni, ma chiavi di lettura della realtà umana nella sua variegata complessità. Oceano, dal canto suo, prova a convincere Prometeo, il quale, tuttavia, non ha difficoltà a smontare ogni argomentazione del suo interlocutore. D'altro canto, il titano risponde alle affermazioni dell'amico; parla per secondo, come di solito fanno gli eroi comici che tradizionalmente vincono l'agone. E Oceano, che arriva sul dorso di un cavallo alato, fa pensare al Trigeo della *Pace* di Aristofane, che va a parlare con Zeus a cavallo di uno scarabeo volante. Oceano è descritto sempre con toni bonari, è un personaggio le cui argomentazioni sono probabilmente anche un po' troppo ingenue e semplici. Anche il *gignoske sauton* che rivolge all'amico al v. 309 richiamando la massima delfica del 'conosci te stesso' sembra andare qui nella direzione opposta: è un 'conosci te stesso' non finalizzato alla maturazione di un'identità definita e ben caratterizzata, ma è piuttosto un invito all'accettazione passiva della punizione e un incoraggiamento a fare marcia indietro rispetto alle leggi di Zeus. "Forse a te sembra che io parli in modo antico", dice Ocea-

no; effettivamente, le sue massime hanno un sapore antico proprio in virtù del fatto che sembrano ripetute sterilmente, come un semplice esercizio di memoria attraverso il quale ne viene travisato il significato; eppure, si pone dichiaratamente come maestro ("serviti di me come di un maestro", dice a Prometeo al v. 322): un'autoconsapevolezza interessante perché costituisce un *unicum* nella tragedia. Anche nella poesia omerica, difficilmente si usa il termine *didaskalos*. L'utilizzo in questa sede, invece, pone l'accento su una relazione docente-discente sempre meno formalizzata, connesso al ruolo di un maestro sempre meno imbrigliato da convenzioni sociali, ma 'sciolto' e non rigorosamente istituzionalizzato. L'idea che avanza, infatti, è quella dell'evento educativo inteso come relazione reciproca di scambio biunivoco, legato essenzialmente alla maturazione dell'esperienza piuttosto che al raggiungimento di competenze. Tuttavia, tale prospettiva lascia emergere un rischio: chiunque può assumere il ruolo di maestro, a prescindere dalle proprie competenze ma anche dalla presenza di fondamenti etici accettabili. Probabilmente il motivo per il quale nella tragedia del V secolo viene posta tanta attenzione al disegno pedagogico e alla figura e al ruolo dei vari maestri è proprio quello di mettere in guardia i cittadini dalla presenza di *didaskaloi* improvvisati in un momento in cui, al contrario, è necessaria una maggiore consapevolezza nella definizione dell'idea di *paideia*.

La figura di *didaskalos* di Oceano, l'amico di Prometeo che arriva a prestargli conforto perché sinceramente preoccupato per le sue sorti, è però grossolana, poco efficace, metodologicamente approssimativa, lontana dalle vette auliche di un 'vero' maestro tragico. È lontano anche dal modello violento ed autoritario di Zeus; è una via di mezzo, potremmo dire, indefinita, vaga, superficiale, ma che lascia per antinomia la percezione dell'importanza di affidarsi a un maestro pedagogicamente rigoroso ed efficace.

4. Conclusioni

Dunque, la rappresentazione della tragedia è un evento che mette in scena un quotidiano aperto e problematico, incerto, continuamente oscillante tra la necessità di obbedire alle leggi imposte da un'entità superiore, a prescindere se si tratti di un dio o di un tiranno, di una legge divina o di una legge di stato che però si manifesta come in aperto contrasto con le leggi dettate dall'umano, quell'umano assoluto e universale verso il quale era rivolta l'educazione dei Greci. Spesso il pubblico che assiste alle tragedie tende a immedesimarsi con la legge 'umana', con il protagonista che vive un contrasto lacerante tra ciò che si *deve* fare e ciò che egli ritiene sia giusto fare. Tuttavia, ciò non significa che gli spettatori subiscano in maniera inerte e passiva l'insieme di messaggi, conflitti, sentimenti, passioni che si susseguono sulla scena. Al contrario, i modelli di comportamento dei protagonisti non hanno mai carattere coercitivo o autoritario; piuttosto, costituiscono una serie di spunti di riflessione ai quali lo spettatore assiste

'dialogando' con i personaggi, negoziando con loro una possibile soluzione ad aspetti politici caratterizzati da luci e ombre, da conflittualità e dubbi. Proprio per questo motivo, i personaggi si pongono come modelli anche educativi che spingono gli altri personaggi verso quei cambiamenti e quelle trasformazioni tipiche della tragedia così come di ogni processo educativo. Lo spettatore vi assiste con la consapevolezza di andare incontro a un cambiamento, dunque, potremmo dire, con la consapevolezza di stare affrontando un momento di formazione.

> Lo spirito del teatro classico presuppone 'uomini completi', piuttosto che 'uomini parziali'. [...]. La loro stessa formazione li lascia immergere nella tragedia attica con la consapevolezza che essa celi e contemporaneamente manifesti la tragicità della vita. Una vita che è coscienza del conflitto e conoscenza della riflessività, disposte sugli scenari del mondo, della *polis*, del teatro. Qui ritorna la *paideia*. Essa ha attraversato *mythos* e *nomos* – narrazione e norma –, *pathos* e *ethos* – passione e costume –, *genos* e *telos* – inizio e fine –, *eikon* e *eidos* – immagine e forma –, ma anche *phobos* e *dynamis* – paura e potenza. Tutto avviene nello spazio dell'educarsi e della catarsi, nel tempo del conflitto e della riflessività. Ma mentre il conflitto è messo a tema nella tragedia, la riflessività – che pure non è assente in essa – prende il proprio carattere più peculiare all'interno della filosofia [...]. Se la tragedia concede al destino la cifra dell'ineluttabile, dettato dal compiersi di un'ambigua morale divina a cui l'uomo sembra non potersi sottrarre, la filosofia forgia l'arma della cultura greca per vincere il fato: la ragione. (Gennari, 2015: 17)

Bibliografia

Baldry, H.C. (1991), *I Greci a teatro*, Roma-Bari: Laterza.

Broccoli, A. (2004), *Educazione, democrazia, autorità. Paideia e politeia da Socrate a Platone*, Roma: Monolite Editrice.

Cambi, F. (2000), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.

Canfora, L. (1986), *Storia della letteratura greca*, Roma-Bari: Laterza.

Capizzi, A. (1990), *I sofisti ad Atene. L'uscita retorica del dilemma tragico*, Bari: Levante.

Cavallera, H.A. (1999), *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia: La Scuola.

Cerri, G. (1992), "La tragedia", in G. Cambiano, L. Canfora & D. Lanza (a cura di), *Lo spazio letterario della Grecia antica, vol. I: La produzione e la circolazione del testo*, Roma: Salerno Editrice, pp. 301-334.

Damini, M. & Surian, A. (2012), "L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali", in *SIRD* V, pp. 291-302.

Detienne, M. & Vernant, J.P. (2005), *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Roma-Bari: Laterza.

Di Benedetto, V. & Medda, E. (2002), *La tragedia sulla scena. La tragedia greca in quanto spettacolo teatrale*, Torino: Einaudi.
Eschilo (2004), *Prometeo incatenato*, a cura di E. Mandruzzato, Milano: BUR.
Foucault, M. (1997), *Discorso e verità nella Grecia antica*, Roma: Donzelli.
Gennari, M. (2015), "Forme della cultura e dell'educazione nella Grecia classica", in *Studium educationis*, vol. XVI, n. 3, pp. 7-18.
Genovesi, G. (2006), *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze: Le Monnier.
Gentili, B. (1984), "Il coro tragico nella teoria degli antichi", in *Dioniso*, n. 55, pp. 17-35.
Jaeger, W. (2003), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani.
Kerenyi, K. (1951), *Miti e misteri*, Torino: Einaudi
Mortari, L. (2005), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
Pancera, C. (2006), *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Milano: Unicopli.
Pohlenz, M. (1974). *L'uomo greco. Storia di un movimento spirituale*, Milano: Bompiani.
Id. (2011), *La tragedia greca,* Torino: Paideia
Rogers, B.M. (2005), *Before Paideia: Representations of Education in Aeschylean Tragedy*, Stanford: Stanford University Dept. of Classics.
Seveso, G. (2007), *«Ti ho dato ali per volare»: maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, Pisa: ETS.
Snell, B. (1963), *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino: Einaudi.
Vegetti, M. (1989), *L'etica degli antichi*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2018), *Filosofia e sapere della città antica*, Milano: Hoepli.
Vernant, J.P. (1991), *L'uomo greco*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (1998), *Tra mito e politica*, Milano: Raffaello Cortina.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)