

ESSERE TESTIMONI, NON MODELLI

L'arte di essere autorevoli senza essere perfetti



Apertura

Fino a qualche generazione fa, il ruolo bastava quasi da solo: un genitore era ascoltato perché era il genitore, un insegnante era rispettato perché occupava la cattedra, un sacerdote era creduto perché indossava un abito che parlava per lui prima ancora che aprisse bocca. Oggi quella garanzia si è quasi del tutto dissolta, e ogni adulto che educa sa, per esperienza diretta, che il titolo non produce più, da solo, alcun ascolto.

Questo saggio nasce da una domanda che si è fatta urgente proprio nel momento in cui le vecchie garanzie sono venute meno: se il ruolo non basta più, che cosa rende oggi un adulto davvero autorevole agli occhi di un ragazzo? La risposta che qui si prova ad argomentare è che l'autorità, quando è vera, non si impone: si riconosce. E si riconosce non davanti a un ruolo occupato con sicurezza, né davanti a un modello esibito con perfezione, ma davanti a una vita che l'adulto mostra di abitare per intero, comprese le sue crepe.

Prima di addentrarsi nelle forme concrete che questo smarrimento assume, è necessario però delimitare il campo, perché esiste un rischio speculare e opposto a quello che le pagine seguenti attraverseranno. C'è, accanto all'adulto che insiste a proporsi come modello in una delle sue forme deformate, anche l'adulto che si ritira: quello stanco, disincantato, o quello che ha trasformato una teoria della libertà – «deve scoprire tutto da solo», «non voglio condizionarlo» – nella comoda giustificazione di una presenza che si è, di fatto, già congedata. Questo secondo rischio non sarà il tema di questo saggio, che si concentra sull'eccesso di modello più che sulla sua assenza; ma nominarlo fin da qui è necessario, perché la testimonianza autentica di cui si parlerà nelle pagine seguenti non ha nulla a che vedere né con l'uno né con l'altro: non è un modello esibito, e non è nemmeno un vuoto travestito da rispetto.

Le pagine che seguono attraversano dunque quattro forme in cui l'adulto, cercando legittimamente di essere un riferimento per i ragazzi che gli sono affidati, finisce per proporre se stesso nel modo sbagliato – attraverso il ruolo, il modello perfetto, il carisma, la competenza senza vita – per arrivare infine a una quinta figura, di segno opposto, in cui si tenta di restituire dignità pedagogica alla forma di autorità più esigente e più vera: quella del testimone.

Prima figura: l'autorità del ruolo

Quando il titolo pretende un rispetto che nessuno gli deve più automaticamente

SCENA

È il primo giorno di supplenza per il professor Bianchi, trentadue anni, alla sua prima classe di terza media. Entra in aula con un fascio di fotocopie sotto il braccio e, davanti al brusio che non accenna a placarsi, alza la voce: «Silenzio, per favore. Sono il vostro insegnante di matematica». Il brusio cala per qualche secondo, poi riprende, più sommesso ma non meno persistente. Bianchi ripete l'invito, questa volta con un tono più duro, richiamando esplicitamente il proprio ruolo: «Io sono il professore, e quando parlo io, in questa classe si sta zitti». Ottiene un silenzio che dura il tempo di prendere fiato, e che si sgretola di nuovo pochi minuti dopo.

Nella stessa scuola, alla fine della stessa mattinata, entra in quella stessa aula la professoressa Corti, che insegna lettere da vent'anni e non ha mai alzato la voce in vita sua. Non dice nulla riguardo al proprio ruolo. Posa i libri sulla cattedra, guarda la classe per qualche secondo, e il silenzio scende da solo, senza che nessuno lo abbia richiesto ad alta voce.

SVELAMENTO

La differenza tra le due scene non sta nella competenza dei due insegnanti, né nella gravità delle rispettive richieste, ma in qualcosa di più sottile: il professor Bianchi ha invocato il proprio ruolo come se quel ruolo fosse ancora, di per sé, una garanzia sufficiente di rispetto – una convenzione condivisa e riconosciuta da tutti, capace di funzionare quasi automaticamente. La professoressa Corti, senza probabilmente averlo mai teorizzato, sa invece qualcosa che l'esperienza le ha insegnato: che quella garanzia automatica, oggi, semplicemente non esiste più, e che il rispetto che riceve in aula è il frutto accumulato di anni di coerenza, non l'effetto immediato del titolo che porta.

Non si tratta di un problema di autorevolezza personale dei singoli insegnanti, ma di un mutamento più ampio, che riguarda l'intera cultura in cui questi adulti si trovano a educare. Per generazioni, il ruolo di genitore, di insegnante, di sacerdote poggiava su una tradizione condivisa che ne garantiva, quasi per default, la legittimità: bastava occupare quella posizione per ricevere, insieme a essa, un credito di autorità che nessuno pensava seriamente di mettere in discussione. Quella tradizione condivisa si è progressivamente sfaldata, e con essa è scomparsa anche la garanzia automatica che vi era legata. Chi, come il professor Bianchi, continua a invocare il ruolo come se quella garanzia esistesse ancora, si scontra ogni giorno con un vuoto che lo lascia sempre più disorientato e, paradossalmente, sempre meno ascoltato.

LUCE

C'è, nella riflessione filosofica sul Novecento, un'analisi che ha colto con precisione questo smottamento: l'autorità, quando è autentica, non ha mai avuto bisogno di ricorrere alla forza né alla persuasione argomentata, perché poggiava su un riconoscimento condiviso, radicato in una tradizione comune a chi comanda e a chi obbedisce; ma è proprio quella tradizione condivisa, nel mondo moderno, a essersi irrimediabilmente incrinata, lasciando l'autorità priva del terreno su cui un tempo cresceva senza sforzo¹. Chi educa oggi non può più contare su quel terreno: deve costruirlo, giorno dopo giorno, con la propria coerenza.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura chiede all'adulto un cambiamento di prospettiva radicale: smettere di considerare il proprio ruolo un capitale già acquisito, e cominciare a trattarlo come un credito da costruire ogni giorno attraverso la coerenza tra ciò che si dice e ciò che si fa. In pratica, significa rinunciare a frasi come «sono io l'insegnante» o «sono io il genitore» come argomenti risolutivi, e investire invece nella qualità reale della relazione: la puntualità con cui si mantiene una promessa fatta a un ragazzo, la coerenza tra le regole richieste agli altri e quelle rispettate per primi, l'attenzione dimostrata nei piccoli gesti quotidiani. È un lavoro più lento della semplice invocazione del ruolo, ma è l'unico che oggi produce, davvero, ascolto duraturo.

Seconda figura: il modello irraggiungibile

Quando la perfezione mostrata genera ammiratori, non discepoli

SCENA

Il padre di Tommaso non alza mai la voce, non sbaglia mai una decisione importante, non si lascia mai sorprendere impreparato. È un uomo stimato da tutti, capace di gestire ogni imprevisto con calma incrollabile, e Tommaso, crescendo, ha sempre ammirato in lui questa solidità apparentemente senza crepe. Ma quando, a diciassette anni, Tommaso viene bocciato per la prima volta in un compito importante, la sua prima reazione non è cercare il padre per parlargliene. È nascondere il voto, inventare una scusa, rimandare la conversazione di settimane – perché l'idea di ammettere un fallimento davanti a un uomo che, ai suoi occhi, non fallisce mai gli sembra semplicemente insostenibile.

SVELAMENTO

Il padre di Tommaso non ha mai avuto l'intenzione di intimidire il figlio con la propria perfezione: la sua solidità è autentica, il suo desiderio di essere un buon esempio è sincero. Eppure quella stessa solidità, mostrata senza mai una crepa visibile, ha prodotto in Tommaso un effetto opposto a quello sperato: invece di offrirgli un cammino da percorrere, gli ha offerto un'altezza da ammirare da lontano, troppo lontana perché lui possa immaginare di raggiungerla senza vergogna per ogni proprio inciampo.

Questo è il paradosso nascosto del modello irraggiungibile: più si presenta come perfetto, meno diventa imitabile. Un modello che non lascia intravedere mai la fatica del proprio cammino non insegna come si cammina, insegna soltanto come si appare arrivati. E un ragazzo che fallisce – come inevitabilmente accade a chiunque cresca – non trova in un simile modello la compagnia di cui avrebbe bisogno nel momento del fallimento, ma soltanto un metro di paragone che lo giudica muto, senza che nessuno gli abbia mai detto una parola.

LUCE

C'è, nella tradizione filosofica che ha riflettuto più a fondo sulla differenza tra ammirare e seguire, una distinzione che illumina esattamente questo meccanismo: l'ammiratore resta a distanza di sicurezza da chi ammira, si compiace della propria commozione senza mai mettere in gioco la propria vita, mentre chi segue davvero accetta di camminare sulla stessa strada, con la stessa fatica e lo stesso rischio di inciampare². Un modello che si mostra sempre e solo nella propria riuscita non chiede di essere seguito: chiede, senza volerlo, di essere solamente ammirato – e l'ammirazione, per quanto sincera, non educa nessuno a camminare.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura non chiede all'adulto di inventare difetti che non ha, né di esibire artificialmente le proprie fragilità come spettacolo. Chiede, più semplicemente, di lasciar trasparire – quando

¹Il riferimento è alla riflessione sulla crisi dell'autorità nel mondo moderno sviluppata da Hannah Arendt, in particolare nel saggio "Che cos'è l'autorità", incluso nella raccolta *Tra passato e futuro*, 1961.

²Il riferimento è alla distinzione tra ammiratore e seguace elaborata da Søren Kierkegaard, in particolare in *Esercizio di cristianesimo*, 1850.

accade davvero – la fatica reale che sta dietro ogni sua scelta giusta: raccontare, quando è pertinente, un proprio errore passato e come lo si è attraversato, mostrare che anche l'adulto ha dovuto imparare, spesso sbagliando, ciò che oggi sembra fare con naturalezza. Un buon indicatore, per l'adulto, è chiedersi: quello che sto mostrando a questo ragazzo, lo sto invitando a percorrerlo insieme a me, o lo sto costringendo ad ammirarlo da lontano?

Terza figura: il carisma che seduce

Quando il legame resta con la persona invece di attraversarla verso qualcosa di più grande

SCENA

Giulia ha ventisei anni ed è l'animatrice più amata dell'intero oratorio. Ha una battuta pronta per ogni imbarazzo, un'energia che sembra inesauribile, una capacità di far sentire ogni ragazzo del gruppo come se fosse, in quel momento, l'unico che conta davvero. Il gruppo che segue è il più numeroso e il più affiatato della parrocchia, e ogni sabato sera, quando Giulia entra nella sala, un piccolo applauso spontaneo la accoglie quasi come una rockstar.

Quando Giulia, per motivi di lavoro, deve trasferirsi in un'altra città, il gruppo che lascia si sfalda in poche settimane. Il nuovo animatore, preparato e volenteroso, non riesce a tenere insieme un gruppo che, si scopre solo allora, non era mai stato davvero legato a un cammino comune, ma soltanto – con tutto l'affetto sincero che questo comporta – a lei.

SVELAMENTO

Nessuno potrebbe accusare Giulia di aver cercato consapevolmente di costruirsi un seguito personale: il suo entusiasmo era genuino, il suo affetto per i ragazzi reale, la sua dedizione fuori discussione. Ma il carisma, quando non viene consapevolmente orientato verso qualcosa che lo trascende, tende a catalizzare su di sé un'attenzione che dovrebbe invece essere condotta altrove: verso i valori, la comunità più larga, il cammino di fede o di crescita che l'educatore dovrebbe rappresentare senza esaurirlo in sé.

Il carisma che seduce è, in questo senso, un'autorità che funziona benissimo finché la persona che lo esercita resta presente, e che si rivela fragile proprio nel momento della prova più decisiva: la sua assenza. Un'autorità costruita davvero bene, al contrario, dovrebbe rendersi via via meno necessaria, proprio perché ha saputo condurre i ragazzi oltre se stessa, verso un legame che non dipende dalla presenza fisica di chi lo ha inizialmente reso possibile.

LUCE

C'è, nella tradizione profetica biblica, un'immagine severa che sembra scritta apposta per questa figura: il rimprovero contro i pastori che pascono se stessi invece di pascere il gregge, che si nutrono del latte e si vestono della lana senza prendersi davvero cura delle pecore disperse³. È un'immagine dura, ma preziosa proprio per la sua durezza: ricorda che ogni forma di guida – pastorale, educativa, comunitaria – rischia sempre di rovesciarsi, quasi senza che chi la esercita se ne accorga, in un pascolo di sé, invece che degli altri.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura chiede all'educatore carismatico un esercizio che va contro la propria stessa natura: orientare consapevolmente, e ripetutamente, l'attenzione che riceve verso qualcosa che lo trascende – i valori condivisi, la comunità più ampia, gli altri adulti coinvolti nello stesso cammino – così che i ragazzi imparino a riconoscere in lui non un punto di arrivo, ma un tramite. In pratica, questo significa condividere pubblicamente il merito con altri educatori, rimandare esplicitamente a un "noi" più largo di sé, e chiedersi, di tanto in tanto: se domani non ci fossi più, che cosa resterebbe in piedi di quello che ho costruito?

Quarta figura: la competenza senza vita

Quando si sa tutto di una verità che non si è mai davvero abitata

SCENA

Il professor Alberti insegna religione da quindici anni, e nessuno in tutta la scuola conosce la teologia meglio di lui. Le sue lezioni sono impeccabili: cita le fonti con precisione, risponde a ogni obiezione con argomenti solidi, non si fa mai cogliere impreparato da una domanda difficile. Gli studenti lo rispettano per la sua competenza, e alcuni, i più interessati, lo ascoltano con reale attenzione.

³Ezechiele 34,2-5 — il rimprovero del profeta contro i pastori d'Israele che pascono se stessi invece del gregge.

Eppure, a fine anno, durante un momento di confronto informale, una studentessa gli dice, con un candore che lo lascia spiazzato: «Prof, lei sa tutto di Dio, ma io non ho mai capito se ci crede davvero, se questo per lei conta qualcosa di vero o se è solo la sua materia». Alberti non ha una risposta pronta. È la prima volta, in quindici anni, che qualcuno gli fa una domanda del genere.

SVELAMENTO

La domanda della studentessa coglie un punto che nessuna competenza, per quanto solida, riesce da sola a colmare: i ragazzi non misurano la credibilità di un adulto solo dalla qualità delle sue argomentazioni, ma dalla percezione – spesso intuitiva, raramente verbalizzata – che quell'adulto viva davvero ciò che insegna, o che si limiti a trasmetterlo come un contenuto tra gli altri. Il professor Alberti non ha mentito mai, non ha insegnato nulla di sbagliato: ma il suo sapere, per quanto ampio, è rimasto per i suoi studenti un sapere esterno, un discorso ben costruito che non hanno mai visto tradursi, davanti ai loro occhi, in una vita.

Questo scarto è più difficile da correggere di un errore di contenuto, perché non riguarda ciò che l'adulto dice, ma ciò che l'adulto è quando nessuno gli sta chiedendo di spiegare qualcosa. È il motivo per cui, spesso, un catechista meno colto ma visibilmente coerente ottiene più credibilità di un teologo brillante ma percepito come distante dalla propria stessa materia: i ragazzi, con un istinto che gli adulti tendono a sottovalutare, cercano testimoni prima ancora che cercare maestri.

LUCE

C'è, negli studi che hanno riportato alla luce il significato originario della filosofia antica, un'osservazione che vale la pena richiamare: per i filosofi dell'antichità, la filosofia non era anzitutto un insieme di dottrine da esporre, ma un esercizio spirituale da praticare ogni giorno, una forma di vita che il discorso doveva servire e non sostituire⁴. Applicata alla figura dell'educatore, questa osservazione suggerisce che nessuna competenza, per quanto vasta, può da sola generare autorità, se non è sostenuta da una vita che quella competenza prova davvero ad abitare.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura non chiede all'adulto di rinunciare alla propria competenza, che resta un bene prezioso, ma di lasciarla accompagnata, quando è onesto farlo, da un accenno alla propria vita reale: raccontare non solo che cosa si sa, ma come si è arrivati a crederlo, quali dubbi si sono attraversati, che cosa costa oggi restarvi fedeli. In pratica, significa non temere di rispondere, quando la domanda lo richiede, non solo con un argomento ma con una testimonianza personale: «Io credo questo, e te lo dico perché per me è vero, non solo perché è la materia che insegno».

Quinta figura: il testimone

L'autorità di chi non ha in mano tutte le risposte, eppure resta credibile

SCENA

Don Sergio insegna religione nello stesso istituto da otto anni, ed è tutt'altro che un insegnante brillante nel senso convenzionale del termine: si dimentica spesso gli appunti, non ha una parola pronta per ogni obiezione, e più di una volta, davanti a una domanda difficile, ha risposto semplicemente: «Non lo so, ci devo pensare». Un pomeriggio, durante una lezione sull'etica, un ragazzo lo mette alle strette su una posizione che don Sergio aveva sostenuto la settimana precedente, facendogli notare una contraddizione reale nel suo ragionamento. Don Sergio si ferma, ci pensa qualche secondo, e dice, davanti a tutta la classe: «Hai ragione. La settimana scorsa ho semplificato troppo, e forse mi sono sbagliato. Fammi riprendere il discorso con più calma».

È un momento minore, quasi impercettibile nell'economia di una lezione. Ma è anche il momento in cui, secondo quanto raccontano più tardi diversi studenti di quella classe, hanno cominciato a fidarsi di lui sul serio.

SVELAMENTO

Don Sergio non possiede nessuna delle armi che le prime quattro figure mettevano in campo: non invoca il proprio ruolo, non offre un'immagine di sé perfetta, non seduce con il carisma, non stordisce con la competenza. Eppure i suoi studenti, quasi tutti, lo indicano come l'adulto di cui si fidano di più in tutta la scuola. Il motivo è che don Sergio non chiede di essere creduto sulla parola: si offre come qualcuno la cui vita, comprese le sue incertezze e i suoi errori riconosciuti, i ragazzi possono osservare da vicino e verificare nel tempo.

⁴Il riferimento è alla ricostruzione della filosofia antica come "esercizio spirituale" proposta da Pierre Hadot, in particolare in *Esercizi spirituali e filosofia antica*, 1981.

Questo è il cuore della testimonianza autentica: non un contenuto da trasmettere con perfezione, non un'immagine da custodire senza crepe, ma una vita che si lascia guardare per intero, disponibile a correggersi quando serve, senza che questa disponibilità a correggersi ne diminuisca la credibilità – anzi, paradossalmente, la rafforza. I ragazzi, che oggi diffidano istintivamente di ogni autorità imposta dall'alto, restano invece sorprendentemente sensibili a un'autorità che si offre così: non come pretesa, ma come attestazione.

LUCE

C'è, nella riflessione filosofica sulla natura della testimonianza, una distinzione preziosa: testimoniare non significa enunciare una verità dimostrata con argomenti stringenti, ma attestare, con la propria vita e talvolta con il proprio rischio personale, qualcosa che si è visto e in cui si crede, offrendo se stessi come garanzia vivente di ciò che si racconta⁵. È esattamente ciò che distingue don Sergio dal professor Alberti della figura precedente: entrambi conoscono la materia, ma solo il primo la attesta con la propria vita esposta, incertezze comprese.

La tradizione pedagogica salesiana ha una parola precisa per descrivere questo tipo di autorità: un'autorità che nasce dalla relazione, sostenuta da un trinomio in cui la ragione convince, la religione orienta, e l'amorevolezza – intesa non come sentimentalismo ma come affetto percepito e ricambiato – rende tutto questo credibile agli occhi di un ragazzo⁶. È un'autorità che non ha bisogno di imporsi, perché si fa riconoscere.

Non stupisce che proprio questa forma di autorità sia quella che il vangelo attribuisce a Gesù nella sinagoga di Cafarnao, quando la folla, ascoltandolo, si stupisce perché egli insegnava loro come uno che ha autorità, e non come gli scribi⁷: un'autorità che non si appoggiava a nessun titolo ufficiale, e che tuttavia si imponeva, senza bisogno di imporsi, per la coerenza tra la parola pronunciata e la vita che la sosteneva. È la stessa autorità che una parte della riflessione pedagogica contemporanea ha descritto come quella del testimone che indica un orizzonte più grande di sé, senza mai sostituirsi a esso.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico conclusivo di questo saggio non è una tecnica da applicare, ma una disponibilità da coltivare: quella di lasciarsi vedere per intero, comprese le proprie incertezze e i propri errori riconosciuti, senza temere che questo comprometta l'autorità che si desidera esercitare. In pratica, significa imparare a dire, quando serve, «avevo torto», «non lo so», «devo pensarci ancora» – non come segno di debolezza, ma come atto che, paradossalmente, costruisce più fiducia di qualunque sicurezza esibita. Un adulto che accetta di essere visto per intero, e non solo nella propria versione migliore, offre ai ragazzi qualcosa che nessun ruolo, nessun modello e nessun carisma può offrire da solo: la possibilità concreta di credere che una vita coerente sia, davvero, possibile.

Chiusura: la misura giusta

Tra l'eccesso di sé e il vuoto di sé, la testimonianza cerca il proprio equilibrio

Resta da richiamare, in chiusura, il rischio nominato fin dall'apertura di queste pagine e rimasto sullo sfondo per tutto il percorso: quello dell'adulto che si ritira, che rifiuta ogni forma di riferimento educativo travestendo la propria stanchezza, o una teoria mal digerita della libertà, da rispetto per l'autonomia del ragazzo. Le quattro figure attraversate in questo saggio – il ruolo invocato, il modello esibito, il carisma che seduce, la competenza senza vita – sono tutte forme di un eccesso: un adulto che occupa, in modo sbagliato, troppo spazio nella vita del ragazzo. L'adulto che si ritira commette l'errore opposto: lascia uno spazio vuoto, che nessun ragazzo, per quanto capace, può riempire da solo.

C'è, nella tradizione filosofica più antica, l'intuizione che la virtù non stia mai in un eccesso, mai in una mancanza, ma in una misura giusta che ciascuno deve imparare a riconoscere e a praticare, spesso a fatica⁸. La testimonianza di cui questo saggio ha provato a delineare i tratti è esattamente questa misura: né l'eccesso di sé che pretende di essere modello a ogni costo, né il vuoto di sé che si ritira dal proprio compito travestendo l'assenza da libertà lasciata, ma una presenza reale, esposta, disponibile a correggersi – che non ha bisogno di essere perfetta per essere, finalmente, credibile.

Anche chi scrive queste pagine, va detto per onestà, oscilla continuamente tra questi rischi: a volte tentato di esibire una sicurezza che non possiede del tutto, altre volte tentato di ritirarsi per stanchezza dietro il pretesto del

⁵Paul Ricoeur, sulla testimonianza come attestazione, in particolare in *La testimonianza*, 1972.

⁶Il riferimento è al trinomio di ragione, religione e amorevolezza nel sistema preventivo di don Bosco.

⁷Marco 1,22: «Ed erano stupiti del suo insegnamento: egli infatti insegnava loro come uno che ha autorità, e non come gli scribi».

⁸La dottrina aristotelica della virtù come giusta misura tra eccesso e difetto; cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro II.

rispetto. Forse la vera testimonianza educativa non è mai un punto fermo raggiunto una volta per tutte, ma un movimento continuo di ritorno verso quella misura giusta, ogni volta che se ne perde l'equilibrio – e ogni volta che, con altrettanta fatica, la si ritrova.

Vademecum per l'educatore

Strumento di sintesi, con nomi e concetti espliciti

Richiamo sintetico dei gesti pedagogici

Davanti al ruolo, costruire ogni giorno con la coerenza il credito che il titolo da solo non garantisce più. Davanti al modello, lasciar trasparire la fatica reale dietro ogni scelta giusta. Davanti al carisma, orientare consapevolmente l'attenzione ricevuta verso qualcosa che trascende la propria persona. Davanti alla competenza, accompagnarla con una testimonianza personale che ne mostri la vita. Davanti a tutto questo, non temere di dire «avevo torto» o «non lo so».

Bibliografia ragionata

Fonti bibliche

Ezechiele 34,2-5 (il rimprovero contro i pastori che pascono se stessi).

Marco 1,22 («insegnava loro come uno che ha autorità, e non come gli scribi»).

Tutte le citazioni sono tratte dalla versione CEI 2008 e sono state verificate direttamente sul portale della Fondazione per la Bibbia (bibbiaedu.it) e su laparola.net, con riscontro incrociato tra più fonti. Grado di certezza filologica: alto, per l'intero gruppo di riferimenti.

Fonti filosofiche e pedagogiche

Il riferimento a Hannah Arendt sulla crisi dell'autorità nel mondo moderno rimanda al saggio "Che cos'è l'autorità", incluso nella raccolta Tra passato e futuro (1961).

Il riferimento a Søren Kierkegaard sulla distinzione tra ammiratore e seguace rimanda a Esercizio di cristianesimo (1850).

Il riferimento a Pierre Hadot sulla filosofia antica come esercizio spirituale rimanda a Esercizi spirituali e filosofia antica (1981).

Il riferimento a Paul Ricoeur sulla testimonianza come attestazione rimanda a La testimonianza (1972).

Il riferimento ad Aristotele sulla virtù come giusta misura tra eccesso e difetto rimanda a Etica Nicomachea, libro II.

Il riferimento a Giovanni Bosco rimanda al trionfo di ragione, religione e amorevolezza nel sistema preventivo, cfr. Il sistema preventivo nella educazione della gioventù.

Il riferimento a Massimo Recalcati sulla funzione paterna come indicazione di un orizzonte più grande di sé rimanda al nucleo della sua riflessione sul tema, qui in continuità con il saggio precedente della serie.