

# Lo studio: passione o imposizione? \*

Incontro pubblico dell'Associazione culturale "Veritatis Splendor"

**Relatore: prof. Giuseppe Fioravanti**

Docente di Pedagogia dello studio presso l'Università di Roma "La Sapienza"

**25 febbraio 2008**

**Salone di Rappresentanza della Provincia - Salerno**

## Introduzione

### A. *L'importanza del lessico*

Per studiare i complessi processi relativi allo *studio* nell'ambito della scienza che loro compete, e che è la *Pedagogia*, occorre anche un'altra condizione preliminare: la cura particolare per il lessico e per il linguaggio che devono essere usati, per evitare di fare uso di principi, concetti e contenuti propri di altre scienze, e che, al di fuori del loro contesto, producono pericolose confusioni. E detta cura particolare diventa ancor più necessaria nel momento attuale, perché oggi le parole e le espressioni che caratterizzano un linguaggio scientifico fanno sì che questo possa essere paragonato ad un fiume che attraversi una zona

fittamente popolata, e che si accresce continuamente di apporti di acqua pulita (poca) e di tutta una serie di scarichi di ogni genere (molti) che lo snaturano completamente; per avere un'idea delle caratteristiche originarie dell'acqua è necessario risalire la corrente, cercando di arrivare dove il fiume è ancora un semplice torrente, con una portata molto bassa, ma con acqua chiara e facilmente analizzabile.

Il ritorno alla fonte, alla origine di una parola o di una espressione, consente di disporre di un valido aiuto per scoprire i principi e i riferimenti che sono alla base di quanto si trova intorno a noi, in modo da individuare le loro radici, le origini, o anche la semplice provenienza, comprenderli a fondo e confrontarli con la realtà.

Il confronto fra il linguaggio e la realtà costituisce l'elemento indispensabile per fondare scientificamente le conoscenze, specialmente nel campo delle scienze che hanno per oggetto l'uomo, come è nel caso della pedagogia. Infatti "se il linguaggio ha, come ha, un riferimento alla realtà e se ha, come ha, un rapporto con la comunicazione della realtà, ci si potrà rendere immediatamente conto che per l'uomo per il quale ci saranno *meno parole* (per l'uomo al quale saranno state rapinate o corrotte le parole), per quello ci saranno *meno cose*. Se il linguaggio ha una funzione rivelativa del mondo (e la ha) una volta che lo si impoverisce si sarà impoverito il mondo" 1 .

Tanto per fare un esempio, la sostituzione della parola e del corrispondente concetto (e quindi realtà) di *sociabilità*, densa di storia e di significato, con la parola *socializzazione*, di recente origine, e per di più presa in prestito dal lessico dell'economia, ha come effetto quello di cancellare quasi un millennio di

contributi scientifici sull'argomento, e di privare lo studente e lo studioso di oggi di una massa di dati che hanno invece un peso determinante nell'esito della ricerca scientifica 2.

Inoltre occorre tener presente che l'oggetto prevalente della riflessione pedagogica è costituito da situazioni quotidiane, molto comuni, e tanto diffuse che a volte può sembrare banale farne oggetto di trattazione sistematica: la nascita e la crescita delle persone, la loro educazione e istruzione, la formazione professionale, le varie scelte da compiere nell'arco della vita, e tutto quanto viene ad essere coinvolto in una realtà minuta e molto concreta, e, in modo particolare, lo studio, che è (dovrebbe essere), un'attività costante per tutta la durata della vita umana. Ad esso infatti si adatta bene ciò che scriveva Cicerone degli studi poetici: "(...) questi studi aiutano i giovani a crescere, diletano gli anziani, celebrano gli eventi favorevoli, offrono aiuto e conforto durante le avversità, rallegrano entro le mura domestiche, non sono d'impaccio fuori, ci tengono compagnia durante la notte, in viaggio e in vacanza."3.

Le attività connesse con lo studio richiedono che sia il lessico disponibile sia il linguaggio da usare debbano essere molto vicini alla realtà, all'essenza4: in altre parole occorre riscoprire il peso che hanno nella conoscenza i *nomi* delle cose.

Tommaso d'Aquino afferma che "i nomi delle cose devono corrispondere alle loro proprietà" 5, il che richiama la sentenza aristotelica espressa nella *Metafisica*, secondo la quale il concetto significato dal nome è la stessa definizione, perché il nome non è una mera convenzione, ma è significativo, significa sempre qualcosa.

Del resto basta rileggere la *Bibbia* per rendersi conto che, da Adamo che impose il nome a tutti gli animali6, dichiarando l'essenza di ciascuno di essi, fino alla conclusione del Nuovo Testamento con le rivelazioni dell'*Apocalisse*, il nome ha l'importanza che merita.

Se poi aggiungiamo a tutto questo l'importanza che ebbe il nome nella civiltà romana, (*nomen omen*), abbiamo di che riflettere a sufficienza.

Curare l'uso esatto dei nomi e dei concetti ad essi corrispondenti significa dare l'importanza che merita alla sapienza delle persone semplici e ridimensionare le pretese intellettualistiche di quanti, 'illuminati' dalle ideologie, sostengono di aver compreso un'altra realtà (o meglio tutt'altro che la realtà), invece di cercare di capire meglio e più a fondo il mondo in cui viviamo. Anche per questo è di grande importanza l'esame accurato della origine e dell'uso di ogni parola e di ogni espressione tipica, senza dare mai nulla per scontato.

Questa preoccupazione diventa pressante quando si osserva la facilità con cui termini ed espressioni possono diventare, sia nel campo pedagogico sia in altri, dei veri e propri *slogan*, con tutti i pregi e i difetti che sono loro connessi; e non sono mancati studiosi che si sono occupati del tema.

### **B. Lo slogan**

Vale la pena di ricordare che il termine *slogan* deriva da una voce di origine scozzese che all'inizio (ai primi del Cinquecento) indicava il grido di guerra di una tribù o di un clan, per passare poi nei primi anni del XVIII secolo al significato di massima, parola d'ordine, motto, e nel *saeculum tristissimum*, nel Novecento, a strumento di propaganda politica (non c'è mai stata, infatti, in questo secolo una strage o un genocidio che fossero privi di slogan). A partire dagli anni trenta, l'uso dello slogan si estende alla pubblicità commerciale, per poi approdare anche alla pedagogia.

"Gli slogan in pedagogia differiscono nettamente dalle definizioni per varie ragioni. Nel loro complesso non sono sistematici, sono meno solenni, più popolari, vengono espressi con tono più caldo e rassicurante piuttosto che ponderati con gravità, non figurano in maniera saliente nella esposizione delle teorie pedagogiche. Non posseggono una forma standardizzata e non pretendono di facilitare il discorso o spiegare il significato dei termini. Possiamo dire che le definizioni sono chiarificatrici, ma

non possiamo dire altrettanto degli slogan, che saranno degli stimolanti, ma non certamente delle definizioni” 7.

E ancora: “... gli slogan forniscono una raccolta simbolica delle idee chiave e delle attitudini fondamentali delle tendenze, idee e attitudini che potrebbero essere espresse più esaurientemente e letteralmente altrove.

Col passar del tempo, tuttavia gli slogan vengono interpretati sempre più letteralmente sia dagli aderenti sia dai critici del movimento che essi rappresentano, vengono assunti sempre più come dottrine o argomenti letterari piuttosto che come semplici espressioni simboliche. Quando in un dato caso ciò accade, diventa importante valutare lo slogan sia come asserzione schietta e genuina, sia come simbolo di un movimento sociale pratico, senza però confondere l'uno con l'altro” 8 .

L'uso esagerato e sconsiderato degli *slogan* in campo scolastico porta a contribuire alla formazione dell'*Intelletto Scolasticamente Modificato*, (*ISM*), descritto nel mio libro dedicato alla *Pedagogia dello studio*.

In Italia dal secondo dopoguerra ad oggi si sono succeduti in campo pedagogico numerosissimi slogan, dei quali però molti (e fra essi anche qualche responsabile della amministrazione dello Stato) non conoscevano il reale significato e - soprattutto - non erano consapevoli delle conseguenze dovute alla applicazione delle dottrine e delle concezioni a cui facevano riferimento.

“Lotta contro l'analfabetismo”, “educazione degli adulti”, “educazione permanente”, “diritto allo studio”, “democratizzazione della scuola”, *mastery learning*, “educazione personalizzata”, “funzione obiettivo”, “intelligenza emotiva”, sono solo alcuni esempi per mostrare come sia necessario valutare a fondo le espressioni che si usano, prima che degenerino in semplici etichette, facili strumenti per il passaggio di contenuti magari opposti alle originarie intenzioni, che di regola sono sempre buone.

Si tratta però di un fenomeno che è stato ereditato dalla scuola totalitaria imposta dai Savoia ai territori conquistati, per la quale vennero conati innumerevoli slogan, da far entrare a forza nelle teste degli italiani «da fare», senza badare al contesto e alle fonti: tanto per fare un esempio di tipo neutrale, basti ricordare uno degli slogan preferiti tanto dai funzionari governativi, quanto dai professori di liceo, e cioè *mens sana in corpore sano*; veniva ripetuto in continuazione (nonostante che, per esempio, il mio liceo classico non avesse nemmeno la palestra prescritta dal governo), per trasmettere il concetto secondo il quale l'esercizio del corpo produce di per sé una sanità morale. E qui siamo ai limiti della truffa, perché Giovenale (al quale il verso, monco, è stato scippato) non intendeva per niente affermare che in corpo

sano c'è una mente sana, ma che **bisogna pregare** gli dei per poter avere ambedue: «*orandum est ut sit mens sana in corpore sano*» (*Sat.*, X, 356)

C'è infine un altro motivo per richiamare l'attenzione sul lessico e sul linguaggio da usare in Pedagogia, ed è quello costituito dalla necessità di conoscere il proprio passato, la propria storia. In questo campo l'uso improprio delle parole e l'introduzione di slogan impedisce di conoscere a fondo gli aspetti più significativi e più importanti del passato, e costringe a fare a meno degli elementi indispensabili per le scelte del presente e per i programmi del futuro. Espressioni come “il buio Medio Evo”, “Rinascimento”, “il secolo dei lumi”, “Risorgimento” o slogan del tipo «libertà, uguaglianza, fraternità» rappresentano il passaggio da una generazione all'altra di vere e proprie forme di pensiero preconfezionato, che impedisce di conoscere e comprendere a fondo gli avvenimenti a cui si riferiscono, trasmettendo soltanto emozioni, sensazioni e impressioni superficiali.

Nella Pedagogia in generale, e in quella dello studio in particolare, si deve dunque prestare la massima attenzione, non solo al lessico e al linguaggio da usare, ma anche alla presenza dello *slogan*, il quale, accanto a una positiva funzione semplificativa nella diffusione di concetti difficili, presenta il grave pericolo nella trasmissione di forme di pensiero preelaborato, e della attribuzione di etichette a carattere

ideologico. Viene di grande aiuto in questo caso la definizione, il più accurata che sia possibile, dei termini e delle espressioni che vengono usate, in modo da non incorrere in equivoci, e da poter operare una positiva bonifica nella sterminata palude di pubblicazioni oggi in circolazione.

Onde evitare il pericolo di perdite di significato o di generalizzazioni eccessive, è bene iniziare con il dar conto in primo luogo del significato delle parole chiave che costituiscono il contenuto della pedagogia, e quindi in primo luogo lo studio.

## **Educazione, istruzione, formazione**

### **A. L'educazione**

Per una persona che non aderisca ai postulati gentiliani si pone il problema di osservare la realtà, e di studiare quanto è accaduto nel passato per poter utilizzare al meglio l'esperienza di chi ci ha preceduto. Innanzitutto nel senso comune, al di fuori del lessico governativo, il termine educazione viene ancora oggi usato nel senso di una qualità sviluppata dalla persona (quando si dice ad esempio, che tizio è molto educato), e che ha come risultato delle modalità di comportamento che sono facilmente distinguibili dal loro contrario (ad esempio la maleducazione).

Si mette volentieri l'accento sulla base interiore, intima, dell'educazione, come di qualcosa che viene dal di dentro e dal profondo dell'uomo. Si ha inoltre, sempre nel modo comune di sentire, la consapevolezza che possono esistere persone molto istruite, ma poco educate, e che esibiscono modalità di comportamento negative, scortesie, o addirittura rozze. Non è difficile far ammettere a qualsiasi ex alunno di qualsiasi scuola di aver incontrato nella sua carriera scolastica uno o più insegnanti competenti, ma di carattere difficile, e dei quali è disposto a riconoscere la preparazione, ma anche a segnalare la mancanza di alcuni elementi essenziali della cosiddetta "buona educazione".

Un simile significato ha avuto radici secolari nella tradizione italiana, e corrisponde perfettamente alla sua etimologia: infatti *educazione* deriva contemporaneamente da due verbi latini:

a) *educare*, che ha il significato di allevare, nutrire, condurre da un luogo all'altro, accentuando l'aspetto

relativo all'aiuto ricevuto dall'esterno;

b) *educere*, che vuol dire estrarre, tirare fuori, condurre fuori, prendere con sé, mettendo in rilievo il fatto che i risultati vengono ottenuti sviluppando virtualità già esistenti.

L'*educazione* quindi consiste tanto in un crescere quanto in un ricevere aiuti per il processo di crescita, ed ha come contenuto l'insieme ordinato delle *qualità umane*, appunto nell'accezione comune per la quale in genere si dice che una persona è ben educata o maleducata quando ha o non ha sviluppato queste qualità.

Le qualità umane come contenuto dell'educazione le troviamo in tutte le culture, dato che la sede naturale dell'educazione è la famiglia: in essa infatti si tende a svilupparle, anche inconsapevolmente, perché in ogni caso i figli interiorizzano le qualità dei genitori.

Le qualità umane infatti consentono un perfezionamento dell'essere e del fare, e sono quindi in rapporto sia alle persone che alle cose, e come tali possono essere presenti in tutte le situazioni umane.

Il tema delle qualità umane è peculiare della pedagogia come *scienza dell'educazione, dell'istruzione, e della formazione*: senza questo tema la pedagogia non avrebbe motivi sufficientemente validi per differenziarsi dalle altre scienze che hanno come oggetto l'uomo. Se si nega l'esistenza delle qualità umane (e per negarle è sufficiente chiamarle *valori*), si può benissimo negare l'autonomia scientifica della pedagogia, e in modo particolare della pedagogia familiare.

Ma è necessario specificare il significato dell'espressione qualità umana, alla quale si arriva passando dapprima per il concetto filosofico di *abito* e poi quello di *virtù*.

Innanzitutto l'*abito*: esso consiste in una disposizione libera, stabile e forte della persona all'azione dei *sensi interni* (o facoltà), dell'*intelletto* e della *volontà*. Gli abiti non si identificano con le semplici disposizioni, che hanno una stabilità molto relativa, in quanto meno radicate nella persona, e una minore profondità; e in campo pedagogico assumono particolare rilievo quelli che hanno un carattere operativo, perché perfezionano le potenze dell'essere.

Occorre altresì evitare di confondere gli abiti con l'apprendimento, in quanto un abito non è frutto di una acquisizione, e nemmeno con le abitudini: infatti "l'abitudine è di ordine fisico o fisiologico; è un certo 'comportamento', una 'condotta'. È costituita essenzialmente da meccanismi motori e traduce non l'attività, la spontaneità dell'essere vivente, ma, al contrario, l'inerzia e la passività della materia"<sup>9</sup>.

Gli *abiti operativi* possono essere di due tipi: buoni e cattivi. Quelli buoni si chiamano virtù, quelli cattivi invece vizi. A loro volta le virtù si dividono in due generi, quelle naturali, e quelle soprannaturali. Le virtù naturali, o abiti operativi buoni naturali, possono essere designati con l'espressione *qualità umane*, che in campo pedagogico risulta essere particolarmente adatta, perché sottolinea la radicale disomogeneità dell'uomo rispetto all'animale, e l'assoluta inapplicabilità pedagogica delle risultanze di indagini e ricerche compiute su topi, piccioni, oche, scimmie, e simili.

Le qualità umane sono state considerate l'oggetto fondamentale della educazione da Omero fino alla Rivoluzione francese ed alla peculiare interpretazione che venne data dalla borghesia e dai suoi vati della parola uguaglianza, nell'ambito del celeberrimo ed acriticamente stratificato ricordo scolastico del motto "libertà uguaglianza, fraternità"

Le qualità umane, che con il loro armonico sviluppo costituiscono lo stile di vita di una persona coincidono in larga parte con gli abiti fondamentali del cittadino: laboriosità, responsabilità, rispetto degli altri, senso della giustizia, costituiscono le basi su cui si fonda la vita associata: una società diventa più giusta, diviene migliore, soltanto se le persone che la compongono migliorano, uno per uno, nelle loro qualità, cominciando a riferire la parola libertà alla relativa *responsabilità* e non alla uguaglianza.

La famiglia è la prima ed insostituibile scuola di qualità umane, che possono essere acquisite soltanto in un clima in cui prevalga l'affetto sul senso di giustizia, che deve invece prevalere nell'ambito delle regole della società. Poiché l'acquisizione delle qualità umane è lenta, graduale, ed implica anche "il diritto a sbagliare" vale a dire la possibilità di confrontarsi con la realtà in un ambiente protetto, essa ha luogo

Senso di responsabilità, capacità di scelta, abilità lavorative si possono acquisire soltanto in tempo debito e accanto a persone di cui si ha la più completa fiducia, i genitori. Lo stesso vale per il senso di sicurezza, di stabilità: la notevole diminuzione delle fughe da casa da parte di adolescenti ed il rientro da parte di trentenni, che si sta verificando oggi in Europa è molto più eloquente di qualsiasi discorso ed assume tutte le caratteristiche di un vero e proprio recupero di quella quotidianità resa tanto odiosa nei libri di testo

scolastici, tutti attenti ieri agli eroi, navigatori, guerrieri, oggi all'ecologismo, alla fame nel mondo, alla droga, e ad amenità del genere.

Quanto sia insostituibile la famiglia nell'acquisizione delle qualità umane è indirettamente (e negativamente) confermato dai programmi scolastici, che non ne parlano affatto in maniera diretta, ma solo con qualche vaga allusione, tendendo per lo più a rinchiudere il problema nell'ambito dell'insegnamento della religione.

Infatti il concetto di qualità umane non è separabile da quello di persona, unica, unitaria, libera e quindi responsabile delle proprie azioni, le quali devono avere il carattere fondamentale della coerenza, o

meglio della *unità di vita*; questa espressione può designare efficacemente la crescita equilibrata della persona in tutti i suoi aspetti, fisici, psichici, morali, professionali, culturali e spirituali.

Ed è anche necessario informare i genitori che l'educazione delle qualità umane per il governo italiano consiste oggi nella "presa di coscienza del ruolo che in educazione ha la interazione educativa nei rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali ed affettivi, emotivi, etici" 10.

Quanto siamo lontani da onestà, lealtà ecc. lo mostrano con grande evidenza i termini adoperati: "Presa di coscienza" è una espressione che ha senso solo nel sistema hegeliano e nelle ideologie che ne derivano, perché presuppone un individuo isolato e insignificante e un "tutto" ricco di significato e depositario della "coscienza": l'individuo vale quando "prende" (o riceve) la coscienza del tutto che può essere di volta in volta lo stato, la lotta di classe, l'inconscio collettivo, la volontà generale e tante altre astrazioni di questo genere.

Non è un caso che nella lingua italiana esista soltanto l'espressione "avere coscienza", che implica il funzionamento, nella persona, della intelligenza volta ad illuminare la volontà.

Ma ci sono altre osservazioni da fare: l'uso dell'espressione *interazione educativa* implica l'eliminazione di ogni significato di carattere realmente interpersonale, poiché dà alle relazioni sociali in genere e a quelle educative in particolare il senso di ineluttabilità e di meccanicità che è proprio dell'istinto animale.

Con ciò si toglie nello stesso tempo, il valore che ha la figura dell'insegnante (che educa con tutta la sua persona, con tutte le sue qualità umane) perché lo si riduce ad un semplice osservatore. Se ci si vuole basare sul concetto di uomo come persona, il sostantivo interazione diventa contraddittorio con l'aggettivo educativa, e può assumere qualsiasi significato, compreso quello di un mero addestramento.

In questi due verbi, *educare* ed *educere*, sono compendiati gli elementi relativi all'aiuto esterno, che è sempre indispensabile, ed allo sviluppo interiore, che richiede la fattiva collaborazione della volontà della persona.

L'educazione in riferimento alla scuola deve tendere soprattutto allo sviluppo della qualità umana della *studiositas*, che si sviluppa attraverso un graduale e ordinato controllo della *curiositas*, ossia di quel naturale desiderio di conoscere che è insito in ogni persona, in quanto è caratteristico della natura umana, e che ha una sua prima manifestazione verso i tre anni di vita del bambino, attraverso una fase che viene denominata comunemente "età dei perché".

La *curiositas* di per sé non è una qualità umana quanto piuttosto una tendenza naturale a conoscere, che non comporta conoscenza se non quando diventa *studiositas*, ossia un desiderio di sapere ordinato e guidato. Quindi anche l'istruzione viene ad essere connessa con lo sviluppo di una qualità umana. (ed è forse per questo che molti autori estranei all'ideologia gentiliana hanno ugualmente compreso l'istruzione e la formazione nell'unico processo educativo).

## **B. L'istruzione**

Anche questo termine deriva dal latino, e precisamente dal verbo *instruere*, che ha molti significati, che vanno da quello di edificare, allestire, disporre convenientemente, fino a quello più proprio (ma contiguo agli altri), di istruire, ammaestrare, rendere abile.

Il suo derivato, *instructio* implica l'acquisizione di una o più abilità in un determinato campo specifico; così come *instrumentum* rende molto bene l'idea del contenuto del processo di istruzione. Anche se oggi la sede formale di conseguimento dell'istruzione è la scuola, occorre tenere presente che nel mondo romano, nel quale questi concetti sono nati, non è esistito alcun tipo di scuola per ben quasi otto secoli, (fino alla fine della repubblica, e il dato è estremamente significativo), perché i suoi fondamenti venivano correttamente posti nell'ambito della famiglia.

Infatti le altre civiltà antiche (Cina, Egitto, Fenicia, ecc.) espressero sempre una istruzione come trasmissione di conoscenze ed abilità a carattere tecnico, appannaggio di una casta, (gli scribi), che aveva il compito di custodirle gelosamente e di metterle al servizio del potere. Nessuno si sogna di pensare un mondo senza scuole, ma è anche vero che è sempre pericoloso trascurare le esperienze delle civiltà precedenti, e in particolare quella romana, la cui cultura in Italia ha avuto una unica continuità, senza variazioni di rilievo, fino al 1859; però occorre anche prendere atto del fallimento del riduzionismo statalistico, perché l'istruzione è conseguenza del parallelo sviluppo di una qualità umana, la *studiositas*, che a sua volta trova fondamento nel primo movimento della volontà, che è il *desiderio*.

Non è certo un caso che *studium* in latino significhi appunto desiderio, e vale la pena misurare la distanza che corre fra il concetto romano (e umano) di desiderio e quello statalistico di *obbligo*, che tuttora fregia la nostra scuola governativa. D'altro canto è anche ora di spiegare che uno dei modelli fondamentali della pedagogia governativa, che ha afflitto milioni di studenti, e cioè Vittorio Alfieri, (quello del “*vollì, e vollì sempre, e fortissimamente vollì*”, che in genere viene pure citato in maniera errata), si faceva legare alla sedia dai suoi servitori, a ventisei anni di età, non certo per studiare (egli stesso ammette che gli era impossibile), ma per impedirsi di correre dalla sua amante, che gli abitava di fronte, e che aiutò questa sua resistenza anche tagliandosi i capelli in modo da non poter uscire “tosone” come dice lui, e cioè quasi rapato a zero.

A scuola si può ricevere l'istruzione, ma solo se nello stesso tempo si pratica e si sviluppa anche una specifica educazione, fondata sullo sviluppo delle qualità umane che la rendono possibile, e che accompagna l'acquisizione degli strumenti e delle basi fondamentali della conoscenza.

### **C. La formazione**

Solo dopo un adeguato sviluppo della *educazione* e della *istruzione* si può parlare di *formazione*, che deriva dal termine latino *forma*: formazione infatti significa letteralmente “prendere forma”, e indica un processo attraverso il quale la persona sviluppa le sue potenzialità, già esistenti in un determinato campo, e che devono perciò concretizzarsi, prendere appunto forma.

Il termine formazione è solitamente connesso con il concetto di *perfezionamento* di qualcosa che già esiste, e che va armonizzato con gli altri elementi costitutivi della personalità. Ed anche per questo che di norma viene accompagnato da un aggettivo che la qualifichi, e che ci indichi la qualità del processo stesso e il suo campo di applicazione (formazione professionale, spirituale, sportiva, artistica, ecc).

Un altro aspetto importante del termine formazione, è dato dal fatto che può prendere forma soltanto qualcosa che già esiste, perché non ci si può basare sul nulla; quindi la formazione rispetto all'educazione e all'istruzione costituisce un terzo momento: infatti si può parlare di formazione soltanto a partire dal 13-14° anno di età, e comunque non prima che sia terminata la fase della pubertà.

La condizione necessaria perché si abbia un processo di formazione è che la persona stessa lo voglia: occorre quindi il pieno esercizio della volontà della persona, e una adesione libera e consapevole della volontà ad utilizzare mezzi o strumenti di formazione in un determinato settore specifico; infatti senza l'adesione libera della volontà non c'è formazione.

Se il mezzo di formazione produce i suoi effetti, questo avviene solo a causa della libera volontà del ricevente. Perché si possa parlare di formazione è necessario aver acquisito le basi minime dell'istruzione e dell'educazione, i cui processi corrispondono alla fascia di età scolare della scuola elementare e media (quella che il governo in Italia chiama significativamente scuola dell'obbligo).

La fusione dell'istruzione con l'educazione costituisce appunto la *formazione*, soprattutto in termini di stile di vita, che in definitiva è appunto costituito da istruzione e qualità umane, applicate però ai minuti dettagli della vita quotidiana.

Ma tutto questo ha un senso solo se si tiene ben presente che la formazione è un processo che richiede una adesione libera della volontà da parte della persona che vuole raggiungere la sua formazione, attraverso il perfezionamento della propria istruzione e della propria educazione.

L'insegnante delle scuole successive a quella di base non può che predisporre ed offrire i *mezzi* più adeguati per favorire il processo formativo. La formazione non si può dare: è un atto libero della persona che intende far suo il contenuto del mezzo che gli viene offerto, mezzo che, proprio per la sua natura, può anche essere liberamente rifiutato.

La formazione è un "prender forma" sulla base dell'essere, è un diventare in atto quello che già si è in potenza.

### **La pedagogia della realtà**

L'espressione *pedagogia della realtà* ha bisogno di alcune spiegazioni, anche perché non è molto diffusa, così com'è rara la presenza del termine *realtà* nei dizionari di pedagogia.

Io stesso ho sempre adoperato per moltissimo tempo solo il termine *pedagogia*, fin dal primo corso su questo tema, tenuto nel lontano anno accademico 1979/80: da alcuni anni, e precisamente dal 2000, ho cominciato invece a parlare di **pedagogia della realtà**.

Un tale cambiamento di denominazione è dovuto a tre motivi:

1. la constatazione di quanto incidano ancora oggi le utopie e le ideologie nel campo pedagogico, come si può agevolmente rilevare dai testi scolastici di storia della pedagogia: dalla *Repubblica* di Platone alle inquietanti indicazioni astratte espresse dal sociologo Edgard Morin, utopia ed esoterismo gnostico (radicato nella gnosi spuria) occupano uno spazio tale da ostacolare se non ad impedire lo studio della realtà.
2. l'imposizione, da parte del monopolio scolastico governativo, dell'espressione generica *scienze dell'educazione*, che permette di evitare di definire principi e contenuti, e che ha permesso di trasformare i contenuti della pedagogia in una miriade di piccole materie non connesse tra loro, che hanno ridotto i piani di studio universitari ad un'accozzaglia di argomenti che richiama alla memoria più una raccolta di francobolli spaiati che non la cultura, che di per sé è universale.
3. la riduzione della pedagogia a *tecnica* o *metodo*, senza curare l'indicazione dei *principi* che ne costituiscono la base.

Sono passato pertanto all'espressione *pedagogia della realtà*<sup>11</sup>, perché i suoi elementi costitutivi ed i suoi fondamenti si trovano nell'ambito dei *principi*, dei *fini* e degli *ideali*, e fanno riferimento ad una specifica antropologia pedagogica, basata sulla realtà dell'uomo, inteso come persona.

A tale considerazione ne va aggiunta un'altra: è possibile, infatti, sapere in maniera anche perfetta tutto quello che occorre sul *come* si studia, e quindi sul metodo, sulla via da percorrere, (la parola metodo deriva dal greco *metà-odòs*, che significa appunto via, cammino, attraverso il quale si raggiunge una meta), e non avere poi la più pallida idea del *perché* studiare pedagogia.

Può capitare quindi che lo studente universitario si immetta in un sistema nel quale vede come unico obiettivo dello studio quello di superare un esame, senza cercare d'analizzare i testi e i contenuti delle lezioni da un punto di vista della propria formazione personale. E finisce così con l'eludere la domanda: quali sono i *principi*, i *fini*, gli *ideali* che guidano lo studio di tipo universitario?

D'altronde il clima generale della cultura non lo aiuta molto; infatti, in questo inizio di millennio si devono fare i conti con una vera e propria "mistica del metodo", ereditata dal secolo precedente, e in presa diretta con le grandi utopie del Seicento: messi al bando i grandi perché della vita umana, tutti gli sforzi si concentrano sulle metodologie di ogni tipo e genere, e sulla idolatria della sperimentazione, quasi che da essa possa arrivare la soluzione di ogni problema.

Si moltiplicano quindi gli strumenti (questionari, test di ogni genere, sistemi complessi di valutazione di piccoli obiettivi), i quali però, quando sono utilizzati senza riferimento ai principi, rischiano di limitare la pedagogia all'ambito ristretto della sperimentazione, e quindi a settori particolari dell'esperienza scolastica.

Viene così a mancare quella specifica valutazione pedagogica generale che rientra nelle competenze d'una sistemazione teoretica.

Non voglio sottovalutare l'importanza degli studi particolari, specialmente se condotti su di una rigorosa base sperimentale; hanno un ruolo fondamentale, ruolo che è in ogni modo, notevolmente superiore alle costruzioni teoriche compilate con ragionamenti astratti, dedotti da formule vuote o da definizioni di valori attribuiti all'uomo, oppure conformisticamente ispirate alle ideologie dominanti.

Conviene, tuttavia, ribadire che le ricerche particolari su di una determinata questione - in questo caso la realtà oggetto della pedagogia - non sono sufficienti a garantire una spiegazione più valida e universale (vale a dire scientifica), in quanto esse hanno bisogno d'essere valutate nell'ambito della prospettiva unitaria, che si fonda sulla persona.

Questa prospettiva non si pone come una sovrapposizione esterna ai risultati ottenuti, ma attua una sintesi tra questi e le ragioni formali della pedagogia, ricavate dai principi generali, che sono a fondamento del lavoro pedagogico, e non sono deducibili dalle sperimentazioni pratiche.

Di fronte al dilagare delle dimensioni prevalentemente quantitative nel campo pedagogico (che peraltro ha comportato l'introduzione del linguaggio della finanza nel campo dello studio, stretto fra *crediti*, *debiti* e *interessi*, al punto da ridurre un piano di studi ad un estratto conto bancario), occorre riaffermare l'importanza di una trattazione sistematica della Pedagogia, intesa come la scienza che studia l'*educazione*, l'*istruzione*, e la *formazione*.

Ciò significa riaffermare l'autonomia della Pedagogia di fronte a tanti studi condotti partendo da premesse che si trovano invece nell'ambito della psicologia, della sociologia, della demografia, della storia, e persino dell'economia.

L'accettazione di dette premesse è dovuta in genere ad una questione di metodo: si dà per scontato che esista un metodo unico per tutte le scienze che hanno per oggetto l'uomo.

La prospettiva cambia radicalmente quando a quello di *metodo* si antepone il concetto di *principio*, vale a dire un preciso riferimento di fronte al quale la persona deve assumere un atteggiamento di carattere realistico, che la mette in condizione di accettare o di rifiutare.

Si tratta di scelte che in questo caso presuppongono responsabilità e libertà, ed escludono concezioni e parametri compromissori, che sono sempre possibili se ci si attiene al solo concetto di metodo. La posta in gioco è costituita dalla chiarezza di intenti e di obiettivi, che per essere raggiunti hanno bisogno degli elementi elencati nel seguente schema:

**PRINCIPI**  
**FINI E IDEALI**  
**OBIETTIVI**  
**METODI**  
**TECNICHE**  
**STRUMENTI**  
**GUSTI**  
**OPINIONI**  
**VALORI**

In questo schema gli elementi elencati al di sopra della riga mediana sono quelli tipici della *oggettività scientifica*, che caratterizza quindi un'impostazione che abbia carattere di universalità: al di sotto della riga si trovano invece quelli tipici della *soggettività*, e che hanno un rapporto complesso e articolato con la sfera dell'oggettività nella vita quotidiana.

In realtà occorre individuare sempre in qualsiasi attività umana quali siano i **principi** fondamentali che la guidano e la orientano, tenendo presente che i principi sono sempre pochi, e rappresentano il vertice dell'attività in questione, in quanto tutto dipende da essi. I principi, infatti, costituiscono l'elemento che permette di individuare subito le differenze e le affinità che esistono nei vari campi della conoscenza e dell'operato dell'uomo, perché ogni campo ha i propri principi specifici.

Questo tema è oggi particolarmente importante, perché nella pedagogia contemporanea avviene molto spesso che si confondano i principi con i metodi dando a questi ultimi una priorità assoluta, e omettendo di trattare la connessione che lega gli uni agli altri: tipico può essere l'esempio di quanto avviene con la Montessori, che ha elaborato appunto un metodo rigorosamente ed ordinatamente dettagliato, che spesso viene esposto e applicato senza il riferimento ad un sistema di principi.

Quando mancano i principi si finisce poi con il ricorrere ai semplici *postulati* che si maneggiano più facilmente, soprattutto sui banchi di scuola, e che spesso rimangono impliciti, non solo per gli alunni ma anche per gli insegnanti, a causa della mancanza di un approccio scientifico.

Nella scuola italiana i principi non sono quasi mai dichiarati esplicitamente: all'origine questo è avvenuto per evitare di doverli mettere in discussione, e poi, data la natura monopolistica del sistema, tutto è stato riprodotto per semplice accettazione supina, prodotto della ipertrofia burocratica, per la quale non si discute mai l'origine di una prassi, ma la si mette in atto e basta.

Una volta individuati i principi fondamentali occorre esaminare quali siano i **fini** e gli **ideali** che possono essere legittimamente perseguiti a partire da essi: e qui il campo si allarga, perché ogni principio ammette più fini e ideali da raggiungere. I fini e gli ideali consentono di far divenire operativi i principi, che altrimenti rimarrebbero sterili, senza una possibilità di applicazione concreta da parte della persona.

Occorre inoltre sottolineare la stretta affinità linguistica intercorrente tra "principi" e "principio, inizio" da una parte, e "fini" e "fine, termine" dall'altra, come due riferimenti facenti parte dello stesso processo "progressione, iter, azione", posti alle sue estremità e come tali vicendevolmente ineludibili.

Il passo successivo è quello della determinazione degli **obiettivi**, che conferiscono concretezza agli elementi precedenti, perché ne costituiscono porzioni operative ed applicative, indicando le possibilità di realizzazione in ordine allo spazio ed al tempo.

Occorre però precisare che nella letteratura scolastica e aziendale contemporanea si suole partire direttamente dagli obiettivi, che sono fissati senza una verifica previa dei loro riferimenti oggettivi: e allora tutto si riduce alla mera procedura relativa al conseguimento degli obiettivi fissati, senza giudizi sulla loro realtà e verità.

Questo è un rischio che si corre anche nel campo della migliore letteratura sull'impresa, perché, ad esempio, si può arrivare addirittura ad isterilire la tematica fondamentale della qualità, che è relativa alle qualità umane, riducendo queste ultime ad obiettivi da raggiungere, in un sistema di pianificazione che prescinde troppo dalla natura e dalle inclinazioni della persona.

Persino il concetto di intelligenza è stato talvolta visto in termini di capacità di raggiungere gli obiettivi: ad esempio, nelle ultime guerre (dal Kosovo all'Iraq) si sono potute definire intelligenti anche le bombe, perché raggiungevano gli obiettivi prefissati.

Per quanto concerne i **metodi** è di grande aiuto il riferimento all'etimologia della parola, già accennata sopra, che deriva dal greco *méthodos*, con il significato di "via (*hodós*) che conduce oltre (*metá*)", il quale fa dunque riferimento ad una "via" da percorrere per raggiungere una meta o appunto, un

obiettivo. A parità di obiettivi esistono molti metodi, vale a dire molte vie per raggiungerli: e la consapevolezza di questa realtà potrebbe risparmiarne molte tensioni non solo nella famiglia, ma anche nella scuola e nel mondo dell'impresa, perché vi sarebbe uno spazio più ampio per il necessario pluralismo e per le iniziative personali.

Uno stesso metodo, poiché consiste essenzialmente in una via, ammette una grande pluralità di *tecniche*.

Per tecnica si intende una modalità operativa organizzata, tale da consentire lo svolgimento di attività umane, manuali o intellettuali.

Al di sotto delle tecniche si trovano infine gli *strumenti*, il cui numero e genere è oggi veramente illimitato: e anche in questo caso la distinzione è fondamentale, dato che permette di collocarli al loro giusto posto, senza farne una bandiera, come avvenne anni orsono in campo scolastico con le lavagne luminose e con i televisori, (e oggi con i computer), che sembravano essere diventati addirittura dei principi.

Lo schema in questione può essere visto anche in forma piramidale, con al vertice pochi principi, ed un numero sempre più ampio degli altri elementi, fino ad una base larghissima, costituita appunto dagli strumenti.

Tutti gli elementi al di sopra della linea dello schema sono quelli minimi costitutivi della sfera della oggettività, della conoscenza scientifica che è sempre conoscenza *per causas*: al di sotto troviamo quelli che caratterizzano invece la sfera della soggettività.

Il primo di questi è costituito dai *gusti* più vicini alla oggettività, perché relativi alla conoscenza sensoriale, comune a tutti gli uomini. Il gusto, infatti, è uno dei cinque sensi esterni, i quali, attraverso i corrispondenti sensi interni o facoltà, costituiscono gli elementi basilari della conoscenza. Infatti, è ben vero che «tutti i gusti son gusti», ma è anche vero che tutti gli uomini “gustano” attraverso lo stesso senso, e non, ad esempio, per mezzo dell'udito. L'importante è non confonderli con i principi o con i metodi,

come invece avviene talvolta, non solo nello studio personale, ma anche nelle imprese, nella famiglia e nelle scuole, quando chi ha autorità pretende di amministrare secondo i propri gusti personali, e non secondo elementi oggettivi, o quando confonde i metodi con le tecniche, nelle varie situazioni della vita quotidiana.

La capacità di individuare con precisione il peso dei gusti personali nelle decisioni può agevolmente diventare un indicatore della qualità della vita, quando una persona è in grado di chiedersi: «faccio questo perché rientra nei principi, o solo perché è di mio gusto?»

Infine abbiamo le *opinioni*, che sono caratterizzate da un grado più alto di soggettività, relativo alla razionalità: la caratteristica fondamentale dell'opinione consiste in una sospensione del giudizio per mancanza di elementi certi.

In mancanza di elementi di giudizio, si esprime una opinione: ne deriva la logica conseguenza che ognuno ha le sue, e l'unica osservazione da fare sulle opinioni è che esse non sono mai da “rispettare”, perché non hanno consistenza tale da accrescere la conoscenza.

Mentre invece ognuno di noi ha il dovere di rispettare le *persone*, a prescindere totalmente dalle opinioni che professano nei vari campi; pretendere di rispettare le opinioni altrui significa dare ad esse la consistenza di principi, ed anteporre di conseguenza la soggettività alla dignità propria della persona.

Tutto questo significherebbe accettare come principio supremo il soggettivismo assoluto, che rifiuta a priori la ricerca sui fondamenti.

L'esempio più tipico di questa situazione si ha quando due persone che devono collaborare in un lavoro non comunicano fra loro per quanto è richiesto, perché, leggendo giornali che rappresentano correnti di

opinioni ritenute contrapposte, si considerano virtualmente separati da un conflitto di idee che invece non ha nessuna consistenza pratica, perché le opinioni non hanno la consistenza della realtà.

Lo stesso si verifica fra genitori e figli, specialmente durante determinate fasi della crescita.

Il fondo della scala della soggettività è occupato a pieno titolo dal concetto di *valore*, che consiste, come giustamente ricorda il dizionario della lingua italiana dello Zingarelli, in “ciò che è vero, bello, buono secondo un giudizio personale più o meno in accordo con quello della società dell’epoca e il giudizio stesso”. Con i valori si va molto oltre le semplici opinioni, perché la soggettività è estesa ai principi di carattere universale, e addirittura al vero, al bello e al buono. I valori, che sono legati al soggettivismo più irriducibile, quello che finisce con eludere l’esistenza stessa dei principi.

Chiunque può avere la prova pratica di questo: è sufficiente gettare sul tappeto in un salotto il tema della cosiddetta “scala dei valori” per trasformare una tranquilla serata fra amici in una riunione di condominio, perché tutte le realtà più solide diventano materia di giudizio personale soggettivo 12.

(i) “La pluralità dei valori richiede un ordine o gerarchia interna, perché non c’è dubbio che in determinate situazioni si percepiscono due o più valori in conflitto e bisogna sceglierne uno; come accade, per esempio, tra la giustizia e la misericordia, o nel caso del contrasto – più generale e frequente – tra bene comune e bene particolare. L’attualizzazione di un valore esclude quella dell’altro e si deve fare una scelta: qual’è il criterio di una simile scelta? [...] Quando si afferma la molteplicità dei valori e si nega che uno solo sia il valore supremo, cominciano le divergenze, e così per alcuni il livello superiore è occupato dai valori religiosi, per altri da quelli morali, per altri ancora da quelli culturali, e c’è anche chi assegna la vetta assiologica ai valori estetici.

Compare allora l’insolubile problema della soggettività dei valori; problema che comunque è inevitabile, dato il vincolo affettivo che ha il valore. In una prima riflessione troviamo che chiamiamo valori gli oggetti o contenuti dei sentimenti. Il valore non è oggetto di conoscenza intellettuale o sensibile, come riconoscono tutti gli studiosi e propugnatori dell’assiologia; ma allora non può essere neppure oggetto dell’appetito razionale o volontà, né dell’appetito sensibile: si può solo ricorrere all’affettività. Ma così si stabilisce una rischiosa tesi metafisica, perché mai nessuno ha detto che i sentimenti *conoscano* la realtà, anche se vi sono certamente delle forme di conoscenza che si accompagnano agli atti affettivi, come è il caso della *conoscenza per connaturalità*. Oltre al postulato aprioristico della capacità conoscitiva degli affetti, che è una vera e propria petizione di principio, affiora un altro problema pratico: la consistenza e il radicamento soggettivo dei valori a motivo della loro natura affettiva” 13.

Queste considerazioni sono determinanti, ma in un mondo privo di principi e di capacità di conoscenza della realtà, si può arrivare ad affermare non solo che la conoscenza è limitata ai sentimenti, ma ancora peggio, alle emozioni.

Senza entrare nel complesso dibattito contemporaneo sulla possibilità o meno di fondare una filosofia dei valori, occorre segnalare quanto accade invece nel campo della pedagogia: i valori rimangono sempre qualcosa di esterno alla natura umana, una specie di plasma che può essere ampliabile o

riducibile a piacimento, o traducibile in termini di mera quantità, o di affettivamente (e provvisoriamente) soggettivo.

La realtà è che i valori non costituiscono elementi passibili d'educazione, come sono invece le *qualità umane*, che sono *abiti operativi dell'essere*, presenti in potenza e oggetto dell'educazione stessa; fondare una pedagogia o un'impresa scolastica sui valori significa rinunciare in partenza all'educabilità dell'essere, e quindi alle possibilità di autonoma formazione, e proiettare tutto il contenuto dell'azione all'esterno dell'uomo, facendo leva soltanto sugli stimoli esterni e sui condizionamenti ambientali.

In altre parole, se considero ad esempio l'onestà come una qualità umana, dovrò educare le persone a compiere, in piena libertà, sempre e in ogni caso, atti onesti, sia nelle cose piccole sia nelle grandi, fino a che questa qualità non diventi un abito operativo costante; se invece la considero un valore la trasformo in un obiettivo esterno ed esteriore, che deve essere raggiunto attraverso regole di costume o mediante leggi, ma non conquistato interiormente dalle persone. Diventa quindi un aspetto della cultura (nel senso che ha la parola nell'ambito della cosiddetta antropologia culturale), e quindi modificabile secondo i tempi.

### ***B. I fondamenti della pedagogia della realtà***

Alla pari di ogni scienza, anche la pedagogia si basa su alcuni principi fondamentali, che guidano e orientano i metodi, le tecniche, i mezzi e gli strumenti.

Detti principi possono essere molti, ma quelli veramente indispensabili sono i seguenti:

A. *Realismo.*

B. *Concezione dell'uomo come Persona.*

C. *Valorizzazione degli elementi positivi.*

#### **1. A. Realismo**

Si tratta di un principio di fondo, che è servito da base per la filosofia da Aristotele fino all'avvento del neopaganesimo del Rinascimento, e che consiste nell'osservare che esiste una realtà di per se stessa, che può essere conosciuta, e che non è una semplice proiezione dell'uomo.

Costituisce anche un vero e proprio atteggiamento, fondamentale per la riflessione sulla educazione, perché rimanda ad aspetti antropologici ed etici di tutto rilievo, che pongono l'uomo al centro di un mondo vivo, pieno di esigenze genuine, e di situazioni che lo stimolano e lo inducono ad assumere una posizione personale e a sviluppare il senso della responsabilità.

Nel realismo viene sottolineato il valore delle cose (*res*) per se stesse, o meglio la verità delle cose che è alla base della conoscenza naturale e spontanea propria del senso comune, e che permette di perfezionare gradualmente la conoscenza stessa, a partire dal "realismo infantile" illustrato da Piaget per arrivare alle vette della speculazione filosofica.

La realtà viene ad avere un interesse anteriore e in un certo senso al margine della relazione conoscitiva ed operativa che l'uomo ha con le cose. Inoltre il realismo è - ovviamente - alla base di qualsiasi scienza, dato che non è possibile fondare una conoscenza sistematica su qualcosa che sia frutto di fantasia o di immaginazione troppo ricca, o addirittura di semplici teorie elaborate a tavolino.

Dato il predominio assoluto che ha avuto nella scuola italiana prima la filosofia idealista ed ora, secondo una logica successione, le ideologie riduzionistiche che ne costituiscono il naturale sviluppo, il parlare di realismo può sembrare inusitato, anche perché l'aggettivo *realista* è stato utilizzato nel linguaggio comune come sinonimo da un lato di "spregiudicato", dall'altro di "mediatore di professione", "disposto ad ogni compromesso".

Non è possibile approfondire in questa sede la natura filosofica del ***Realismo***: può essere però sufficiente, almeno per ora, indicare alcune delle conseguenze della sua applicazione:

- a) legame concreto e diretto con il mondo in cui si vive, che va conosciuto a fondo;
- b) importanza della responsabilità personale in tutto quello che riguarda le azioni dell'uomo *liberamente* condotte nei confronti sia delle cose sia dei suoi simili;
- c) profonda, tangibile accettazione della realtà, con il conseguente abbandono della cosiddetta «mistica del magari» che fa rinunciare alle azioni in nome di improbabili quanto invocate condizioni ideali;
- d) dichiarazione previa delle premesse da cui si parte e degli obiettivi che si vogliono raggiungere e successiva misurazione e valutazione dei risultati;
- e) coerenza fra i principi professati e le azioni che si compiono, evitando ciò che nel senso comune popolare si esprime col detto «predicare bene e razzolare male».

Le vicende che hanno caratterizzato la natura peculiare dell'unificazione dell'Italia nel secolo scorso hanno portato al prevalere di filosofie nettamente contrarie al realismo, che è stato posto in secondo piano, al punto da essere quasi completamente dimenticato. Le filosofie in questione hanno poi lasciato il posto nel Novecento ad una serie di ideologie, le cui radici si sono trasformate in semplici postulati, che si applicano senza più conoscerne l'origine.

## **2. B. La concezione dell'uomo come Persona**

Esiste da tempo una corrente filosofica che raccoglie le dottrine che sostengono il primato ontologico, etico e sociale della persona, denominata appunto Personalismo.

Si tratta però di concezioni non ancora definibili nell'ambito di un sistema chiaramente delineato, perché pur avendo come comune denominatore l'esaltazione della dignità della persona umana, hanno tendenze anche molto diverse fra loro. Non è ancora possibile pertanto fare riferimento al Personalismo in genere, ma è necessario ugualmente indicare una serie di punti fermi e di caratteristiche fondamentali per poterne poi trarre conclusioni pedagogiche.

“Certamente l'individuo è sostanza, cioè realtà completa esistente e chiusa in se stessa, incomunicabile nel suo essere concreto, distinto da ogni altro. Fra tutte le altre sostanze, gli individui di natura razionale ricevono il nome di persona; ‘per sé una’, ‘ipostasis’, soggetto sussistente, e insomma, sostanza individuale di natura razionale. L'individualità, nella definizione di persona, designa il modo particolare di essere che conviene alla persona, cioè l'esistere autonomo. La persona è dunque una sostanza individua, cioè una realtà interiormente indivisa e distinta da ogni altra (altrimenti l'uomo non sarebbe un essere

‘uno’, ma un aggregato di elementi, facoltà e atti, che resterebbero slegati fra di loro), ma nello stesso tempo, per la comunanza di natura fra gli individui umani, per la solidarietà istintiva che si forma tra loro, per l'ordinamento di tutti ad una finalità comune, si rileva come eminentemente sociale” 14.

Per quanto concerne l'educazione, le caratteristiche fondamentali da tenere presente sono quelle per le quali la Persona è:

- a) la realtà di riferimento più importante dell'universo, di cui è al centro e che acquista senso in quanto la materia, le cose, vengono messe in relazione con essa ed al suo servizio;
- b) una entità razionale, il che vuol dire che ha la possibilità di conoscere se stessa, e di rendere nota questa conoscenza agli altri, conoscere gli altri, con cui è in relazione;
- c) unica, perché è un principio vivente singolo, dotata di unità e di irripetibilità;
- d) dotata di identità, essendo sempre la stessa, sempre al centro della propria esperienza in ogni momento della sua vita e in tutte le fasi della sua crescita, in una perfetta continuità;
- e) una sostanza individuale, nel senso filosofico della parola, vale a dire che non può essere né confusa né fusa in altre sostanze senza distruggersi; non può quindi essere considerata come un momento di un processo assoluto né come manifestazione di un principio primo, perché è autonoma quanto alla esistenza:

f) libera, in quanto capace di atti, di azioni dettate dalla volontà, alla luce di quanto mostra l'intelligenza;

g) responsabile, poiché è padrona non solo del proprio pensare e del proprio agire, ma anche del proprio omettere;

h) socievole, ordinata per natura al rapporto con gli altri, ad unirsi in società con essi, per impulso positivo e non per semplice esigenza di difesa da pericoli esterni;

i) dotata di un elemento fondamentale dell'essere, la dignità, per la quale non può mai venire considerata un mezzo per raggiungere un qualunque scopo, mentre può porre se stessa soltanto come fine;

j) una creatura, e in quanto sostanza finita, unica ed irripetibile rimanda necessariamente ad un Infinito che l'abbia posta in essere; la sua capacità creativa dipende direttamente dalla sua creaturalità.

In margine a queste caratteristiche è necessario sottolineare come, da un punto di vista filosofico non ci sia opposizione fra concetto di persona e quello di individuo, dato che la nozione di individuo è più ampia di quella di persona, è un genere di cui questa è una specie; e nello stesso tempo però occorre prendere atto che attualmente è diffusa soltanto la concezione idealistica di individuo, che è visto come parte di un tutto, ed ha un significato solo se aderisce, si uniforma, (e quindi scompare), ad esso.

Inoltre occorre connettere la concezione dell'uomo come persona al principio del realismo, e trarne subito le conseguenze concrete, la prima e la più importante delle quali è l'accettazione, profonda e senza riserve, di se stessi, ed in particolare della propria "corporeità". Non è possibile vedere nel prossimo la dignità della persona se questa non è presente, attraverso i dettagli della vita quotidiana, dall'abbigliamento al modo di esprimersi, in noi stessi.

### **3. C. Valorizzazione degli elementi positivi**

Si tratta di un principio strettamente collegato ai precedenti, perché entra in gioco quando si vuole agire con atteggiamento realista ed in pieno rispetto dell'uomo come persona; è inoltre rafforzato dalla concezione dell'educazione come processo di crescita e come perfezionamento continuo. Vale la pena di trattarlo diffusamente perché la sua applicazione porta ad agire in maniera sorprendentemente diversa da come si agisce tradizionalmente sia nel campo educativo che in quello della istruzione, soprattutto di tipo scolastico. In linea generale occorre tenere presente che il male si riduce rafforzando e facendo crescere il bene, e non combattendolo frontalmente perché questo significherebbe dargli una importanza eccessiva fino a farne quasi un principio di tipo manicheo.

Fare leva sugli aspetti positivi che ci sono in qualsiasi situazione umana, ampliarli, rafforzarli, e farli crescere a spese del male: solo così si può ottenere veramente una crescita ed un miglioramento. Il che significa però che l'obiettivo principale dell'educazione non è la lotta contro i difetti e gli aspetti carenti, quanto invece il potenziamento delle qualità umane, fornendole di nutrimento e di condizioni idonee allo sviluppo, esattamente nello stesso modo in cui avviene la crescita fisica, nella quale l'apporto di alimenti ha una importanza quantitativa e qualitativa di gran lunga maggiore degli interventi di lotta (come quelli chirurgici, ad es.) che rimangono sempre a carattere eccezionale.

È necessario ricorrere subito ad esempi concreti per far vedere quanto sia consistente il cambiamento di rotta da compiere rispetto alla situazione attuale; quello più banale ma significativo può venire dal campo scolastico: basta provare ad immaginare di essere un insegnante, che si trova davanti i 'compiti in classe' dei propri allievi, e di dover sottolineare con la faticosa matita rossa e blu tradizionale tutti gli elementi positivi e passibili di ulteriore sviluppo, invece che gli errori. E non basta: una volta individuate le nozioni che l'allievo già possiede, fare leva su queste per conquistare le altre. Si tratta di una vera e propria rivoluzione copernicana. Un altro esempio, tratto dalla quotidianità della vita familiare: di fronte ad un bambino con scarso appetito, provare a migliorare la qualità del cibo cucinato, invece di iniziare una predica catastrofica sulla fame nel mondo a base di «pensa ai bambini

che non ce l'hanno», ed espressioni ricattatorie del genere. Questi esempi servono solo per dare un'idea delle prospettive che si aprono all'educazione, ed altri verranno portati in seguito in ordine a tutti gli argomenti che li richiederanno.

Accompagnata dal realismo e dal rispetto della persona la valorizzazione degli elementi positivi fornisce la via di uscita per tante situazioni umane che sembrano invece insolubili, se viste solo in termini negativi.

Dall'applicazione dei principi sopra descritti deriva un particolare atteggiamento nei confronti del processo educativo, che vede ben integrati fra loro il realismo di fronte a ciascuna situazione, il profondo rispetto per la persona, e l'utilizzazione di tutte le risorse disponibili, da valorizzare al meglio delle possibilità.

### ***C. Ostacoli all'applicazione dei fondamenti della pedagogia***

Il fatto di tenere presenti costantemente i tre principi in questione permette di evitare di cadere in eccessi, oppure in visioni utopistiche o troppo ottimistiche dell'uomo. Se la ricerca del positivo deve guidare la crescita e l'aiuto alla stessa, il realismo ricorda continuamente l'esistenza di una realtà da non ignorare, stimolando a conoscere realisticamente anche gli aspetti negativi che possono svilupparsi nella persona, e come superarli.

Per una applicazione concreta è necessario tener conto degli ostacoli presenti. Fra questi un aspetto che in assoluto è stato il più trascurato nella Pedagogia da Rousseau ai giorni nostri, ossia quello relativo al posto che ha il sentimento dell'invidia nella vita dell'uomo. Se si conosce bene, a fondo, la psicologia della persona si deve realisticamente constatare come l'invidia, che non a caso è un vizio capitale, sia sempre presente, e come non sia possibile alcun miglioramento senza fare i conti con essa e superarla.

Si può ignorare l'importanza dell'invidia nella società solo a patto di prescindere dalla realtà, abbandonando l'atteggiamento realistico che è proprio del senso comune. Infatti "Un pregio del puro concetto di invidia è la sua origine prescientifica. Contrariamente a quanto si è verificato per concetti come ambivalenza, perdita relativa, frustrazione o lotta di classe, un numero enorme di uomini che non ebbero la pretesa di considerarsi sociologi hanno osservato fin dai secoli passati, anzi da millenni, nelle lingue più svariate e con un accordo costante, un comportamento - quello dell'invidia - per il quale hanno trovato parole etimologicamente equivalenti" 15.

Nella saggistica contemporanea non solo si è fatto sparire il problema, ma si è arrivati ben oltre: l'invidia è stata assorbita (e diluita) in altri concetti come "frustrazione", "situazione conflittuale", "competizione" oppure "aggressività" (ultimamente ribattezzata *mobbing*), e la si è eliminata così dal campo di ricerca.

Ancora una volta vale la pena di ribadire l'importanza del lessico e del linguaggio che vengono usati, e la necessità di uno stretto collegamento con il senso comune, anche perché sostituendo il termine invidia con uno di quelli sopra citati si finisce con il confondere l'effetto con la causa: infatti frustrazione, situazione conflittuale e aggressività sono molto spesso gli effetti dell'invidia, che va analizzata e studiata come tale per porvi rimedio. È interessante infatti notare che in questo caso, come in molti altri, quando si tratta di qualità o di vizi umani la descrizione del fenomeno viene identificata con la sua causa, con il risultato di prendere semplicemente atto di esso, e di lasciare le cose come stanno senza intervenire.

Il principio della valorizzazione degli elementi positivi, il terzo fondamento della Pedagogia, permette di attivare tutte le risorse della persona e di ridurre i danni che produce l'invidia, canalizzandone diversamente la forza: ma deve essere tenuto presente in tutti i dettagli della vita quotidiana, perché è nelle piccole cose che può essere applicato o trascurato. Infatti, la ripetizione di atti anche apparentemente insignificanti forma gli abiti operativi dell'essere.

Oltre a quanto detto a proposito dell'invidia, i principi sopra elencati hanno scarsa possibilità di applicazione pratica in Italia, anche perché la loro comprensione è ostacolata da una pregiudiziale ideologica di fondo, il cosiddetto riduzionismo che si traduce in un atteggiamento generalizzato, che entra in azione automaticamente, senza alcun filtro critico.

## **I fondamenti antropologici della pedagogia della realtà**

### **A. Il quadro antropologico dei cinque sensi**

Si tratta di un quadro antropologico proposto dal professor Rafael Alvira dell'Università della Navarra in appendice al suo *Reivindicaciòn de la voluntad*<sup>16</sup> con il titolo di *Sobre los sentidos* e tradotto in italiano negli anni '90<sup>17</sup>.

Il quadro si basa sul riordino di una dottrina basata su Aristotele e sugli aristotelici.

La scelta di introdurre il quadro antropologico nasce dalla necessità di “trattare l'organizzazione sensoriale in rapporto al ‘tutto’ della conoscenza umana. Questo tema è stato trascurato dalla filosofia in generale e dalla filosofia moderna in particolare. È un luogo comune della filosofia nel suo sviluppo storico, il trattare la relazione del ‘mondo sensibile’ col ‘mondo intelligibile’. Questo luogo comune è un problema fondamentale, al quale sono state date diverse soluzioni. Tuttavia manca – ed è ciò su cui vogliamo attirare l'attenzione – un'analisi più accurata e particolareggiata del *valore qualitativo* dei differenti ‘canali sensoriali’ e della relazione tra questi molteplici canali e la conoscenza intellettuale”<sup>18</sup>(corsivo nell'originale).

Alvira ritiene di rispondere a tale vuoto filosofico con un quadro che metta insieme - nella prospettiva di quella che definisce una ‘antropologia più integrale’ – i sensi interni e quelli esterni in quanto si tratta di differenti strumenti di conoscenza della realtà riuniti nell'unità della persona. Indubbiamente, prosegue Alvira, “alla domanda: perché i sensi sono quello che sono e funzionano in quel determinato modo?

[...]La risposta ultima, quella filosofica, è difficile. Si può rispondere più facilmente se la rispondiamo in un linguaggio finalistico: quale è la funzione svolta da ogni senso in funzione del *tutto* della sensazione, e in funzione della conoscenza umana in generale? Che funzione svolge ogni senso in ordine all'integralità?

Questa è la domanda di chi non si rassegna ad ammettere che la configurazione dei sensi sia casuale, e che non abbia, quindi, un preciso senso antropologico”<sup>19</sup> (corsivo nell'originale).

Nelle pagine successive si mostreranno alcune evidenze di tipo lessicale e neurofisiologico che depongono a favore della realtà del presente quadro. Si ritiene, infatti, che il fatto che nella stessa struttura del cervello siano localizzati sia il senso che la facoltà corrispondente sia un indizio significativo della realtà del quadro antropologico. Allo stesso modo, se in cultura differenti la stessa parola indica il senso e la facoltà questo potrebbe essere un indizio antropologico significativo.

### **1. Tatto e sensorio comune**

Il tatto è il primo dei cinque sensi, e si sviluppa per primo, già durante la gravidanza. Non si può mancare del tatto: esistono delle patologie che riguardano la sensibilità tattile delle mani, ma non incidono sul resto del corpo. Al tatto corrisponde il sensorio comune. Tutto ciò che proviene dai cinque sensi viene ricondotto al tatto.

Per *sensorio comune* si intende una facoltà di base, in grado di operare l'integrazione dei cinque sensi. Il significato proposto corrisponde a quello che nel *De Anima* aristotelico viene indicato come sensorio o sensibile comune in contrapposizione ai sensibili propri (vista, udito, olfatto, gusto, tatto). Il sensorio

comune è “quel senso interno che permette anche di supplire alla mancanza o eventuale minorazione degli altri sensi”<sup>20</sup>.

Un'altra osservazione che mette in relazione il tatto con una facoltà di base riguarda una priorità temporale nello sviluppo del tatto rispetto agli altri cinque sensi: “il tatto è il primo senso che si sviluppa nel neonato, fin dalla gravidanza, e il bimbo appena nato cerca subito la madre toccandola, richiedendo uno stretto contatto fisico”<sup>21</sup>.

“Il tatto è un senso del presente, dell'immediato, ed è talmente un senso del presente che per indicare che una cosa è evidente si dice che si può ‘toccare con mano’, che è di una ‘evidenza palmare’, esprimendo la continuità con la realtà”<sup>22</sup>.

## 2. Olfatto e facoltà estimativa

All'olfatto corrisponde la facoltà estimativa, ossia la facoltà di derivare dall'esperienza dati che siano in grado di prevedere il comportamento delle persone e sviluppi successivi degli avvenimenti. Una evidenza molto interessante di una correlazione antropologica tra l'olfatto e la facoltà estimativa è stata ritrovata in uno studio lessicale – effettuato su due dizionari, l'uno monolingue inglese e l'altro bilingue italiano inglese – tra i verbi che esprimono il significato odorare come senso proprio e i sensi figurati dei medesimi verbi.

## 3. Gusto e facoltà gustativa

Poi il gusto, che è un senso tutto da riscoprire, oltre ad essere l'unico che Aristotele non ha sviluppato, da luogo alla facoltà gustativa. Questa ultima è impressionante per la quantità di elementi a cui presiede, è addirittura il centro delle passioni (che non a caso i classici chiamavano *appetiti*). Il gusto è talmente al centro della sensorialità umana che noi gli attribuiamo una valenza prioritaria anche nell'ambito delle relazioni interpersonali. Quando un professore universitario non va a genio, lo studente dice «mi è rimasto qui, non lo posso digerire», lo stesso si dice per un libro, che «è un mattone, mi sta sullo stomaco»; e anche, al contrario, un libro che piace «si divora», una bella poesia «si assapora», un concetto si «assimila».

I romani usavano lo stesso verbo e spostavano soltanto l'accento, per designare tanto l'azione del conoscere quanto quella dell'assaporare: *sàpere* e *sapère* ed hanno fatto cultura per otto secoli, senza bisogno di scuole statali né di programmi governativi.

La facoltà gustativa è quindi il centro delle passioni, cioè dell'appassionarsi, e le passioni sono ben diverse dagli interessi. Gli interessi sono stati elaborati da un medico belga che li ha dedotti dai cosiddetti bisogni, e che sono la fame, il freddo, il sonno. Quindi li ha ricavati in negativo, secondo il vecchio schema gnostico. In realtà gli interessi realisticamente validi sono quelli bancari, che in pedagogia sono piuttosto rari, mentre la realtà mostra invece chiaramente i gusti.

## 4. Udito e memoria

L'udito è legato alla memoria. L'udito permette di ricordare prevalentemente i dati, mentre l'immagine più difficilmente permette di ricordare le emozioni. L'udito sviluppa la facoltà della **memoria**, che non consiste nella semplice abilità nel memorizzare ingenti quantità di dati, ma nella capacità di conoscere le proprie radici, il proprio passato, e tutto quanto va ora sotto il nome di memoria storica. La memoria sviluppa a sua volta la scienza (*epistème*), cioè l'**intelletto scientifico**, ossia “una disposizione alla dimostrazione [...] giacché quando si è giunti ad una determinata convinzione e quando i principi ci sono noti, si ha scienza.”<sup>23</sup>. Da quanto detto risulta che non c'è scienza senza memoria, perché se la scienza perde la memoria perde i suoi fondamenti.

## 5. Vista ed immaginazione

La vista sviluppa l'**immaginazione**, e questo può sembrare quasi ovvio, però è interessante aggiungere che qui compare / che si favorisce anche la disposizione dell'intelletto chiamata sapienza (*sophia*), la quale secondo la nota affermazione aristotelica per la quale: "si può dire che la sapienza (*sophia*) sia insieme intelletto e scienza (*nous kai epistème*), in quanto è scienza, con fondamento delle realtà più sublimi"<sup>24</sup> e serve per determinare il fine <sup>25</sup>; essa si esplica nell'**intelletto contemplativo**, il distacco, la capacità di contemplare, che nella volontà porta all'**amore**. L'amore è possibile solo se c'è uno sviluppo ordinato dei cinque sensi esterni, di quelli interni, dell'intelletto e della volontà, fino a sviluppare poi la *libertà*.

## 6. Intelletto

L'intelletto è unico, ma in esso si possono distinguere diversi aspetti. L'intelletto 'mangia' in qualche modo la realtà ed è in grado di acquisirne la forma.

All'olfatto corrisponde l'intelletto operativo,

Al tatto corrisponde l'intelletto speculativo, che permette di risalire ai principi. È necessario far riferimento al fatto che l'intelletto speculativo è un intelletto di base, come il tatto è un senso di base.

L'intelletto artistico è quello che presiede alla conoscenza dell'arte.

L'intelletto scientifico è fortemente correlato alla memoria. Non si può fare scienza senza la conoscenza del passato.

L'intelletto contemplativo è alla base della conoscenza distaccata della realtà ed è in relazione con la vista, che è il senso che mi permette di percepire uno stimolo che proviene da più lontano.

## 7. Volontà

Nella volontà (e non nella motivazione, che è esterna alla persona), abbiamo il primo movimento corrispondente al tatto, che è il desiderio, è quel *voglio* che il bambino piccolo dice sbattendo i pugni su tutto quello che trova, perché il primo movimento della sua volontà è appunto il desiderio.

Occorre ribadire con forza che nella natura umana il primo movimento della volontà è costituito dal desiderio, che si sviluppa correttamente come conseguenza del buon funzionamento dell'intelletto speculativo, il quale a sua volta dipende dal senso esterno del tatto. Solo chi ha avuto la possibilità di una buona educazione del tatto può arrivare a comprendere in maniera immediata i principi, e far crescere il desiderio, assumendo le caratteristiche di quel *vir desideriorum* che nell'Antico Testamento viene descritto nel libro del profeta Daniele. Solo chi è capace di desiderare molto può arrivare a sviluppare tutte le possibilità e gli aspetti della volontà.

Conseguenza dello sviluppo dell'intelletto operativo è la padronanza delle azioni, che corrisponde all'olfatto e alla capacità di previsione e orientamento.

Al gusto e alla facoltà gustativa corrisponde l'originalità della volontà.

Approvazione o rifiuto: deriva dalla memoria, perché è la volontà in relazione alla capacità di esprimere giudizi. È la disposizione della volontà alla base della coscienza. La coscienza è *iudicium proximum practicum actionis humanae*.

La vista e l'immaginazione sviluppano la capacità di contemplare, che nella volontà porta all'amore.

L'amore quindi è possibile solo se c'è uno sviluppo ordinato dei cinque sensi esterni, di quelli interni, dell'intelletto e della volontà.

## Pedagogia della realtà familiare

### A. Famiglia ed educazione familiare

## 1. La famiglia

La famiglia è l'unica istituzione che si è sviluppata in qualsiasi società, e ne ha sempre costituito l'organismo fondamentale; le sole variazioni che si riscontrano riguardano la sua struttura e il suo carattere (ad esempio, monogamico o poligamico).

Essa può essere definita come la cellula fondamentale della società, perché la vitalità e la sopravvivenza di questa ultima dipendono direttamente dalle condizioni in cui vive la famiglia, in un sistema di relazioni molto simile al rapporto di metabolismo esistente fra organismo umano nel suo complesso e le singole cellule.

Per "tastare il polso" di una società è sufficiente esaminare la situazione delle famiglie che la compongono, e osservare quale sia la politica di chi amministra l'intero organismo e vedere se favorisce lo sviluppo delle cellule apportando nutrimenti, o se invece le lascia morire, o se addirittura le soffoca deliberatamente attraverso provvedimenti che riconoscono come interlocutori soltanto i singoli individui, presi separatamente.

Infatti la famiglia e la società si implicano a vicenda. Tra le due esiste un rapporto di influenza e di dipendenza reciproche. La tradizionale definizione della famiglia come "cellula della società" va intesa in modo non unilaterale quasi che soltanto la società dipenda dalla famiglia e non anche la famiglia dalla società. Come la cellula nell'organismo vivente così la famiglia è all'origine della vita sociale e al tempo stesso vive della vita dell'intera società.

Sono moltissimi gli autori che hanno definito la famiglia come la cellula base della società, da vari punti di vista; si tratta di una definizione particolarmente appropriata, per tutta una serie di motivi, il primo dei quali va ricercato nell'osservazione di senso comune che normalmente, ordinariamente, nessuno nasce orfano: per chiamare alla vita una persona occorrono da sempre due genitori, così come occorrono ambedue per l'aiuto necessario alla sua sopravvivenza fisica nei primi anni di vita ed alla sua educazione.

La società non può continuare ad esistere senza la continua procreazione di altri esseri, allevati ed educati in un ambiente protetto, quale è quello familiare, attraverso l'azione di ambedue i genitori e non di uno solo. Senza la famiglia la società non può continuare ad esistere: non solo sotto l'aspetto puramente biologico, ma anche sotto tanti altri aspetti che occorre cominciare a studiare con un metodo scientifico adeguato.

Un altro aspetto per il quale la famiglia costituisce la cellula fondamentale della società è quello *morale*, relativo alla acquisizione delle qualità umane fondamentali del buon cittadino, dell'uomo che è capace di condurre una vita associata con altri senza considerarli strumenti per i propri fini.

È una esperienza ormai comune il fatto che il cittadino porti nella società tutti gli abiti di comportamento che ha acquisito in famiglia: valga per tutti l'esempio del rispetto per la cosa pubblica, che è perfettamente correlato a quanto si è praticato su piccola scala e in un ambiente protetto quale è quello familiare. Chi è stato abituato a trattare gli oggetti nei modi dettati dal consumismo (cioè distruggendoli e facendoli continuamente sostituire) tende a trasferire lo stesso comportamento sull'arredo urbano e sulle attrezzature di pubblica utilità, con i risultati che ognuno può verificare di persona semplicemente camminando per le strade della propria città.

Questa constatazione di senso comune può tuttavia far scattare la molla - sempre presente nell'umanità - della lode dei tempi antichi, di quel paradiso perduto a cui si allude con l'espressione "ai miei tempi questo non succedeva", teorizzando una famiglia astratta, depositaria di 'valori morali' non identificabili in principi definiti né tantomeno traducibili in comportamenti concreti. Si tratta di un atteggiamento che è stato giustamente bollato con l'epiteto di 'familismo' per il suo carattere emotivo, e per il suo riferimento alla cosiddetta famiglia patriarcale identificata come punto di riferimento ideale, della quale si elencano pregi e difetti, idealizzando i primi, e minimizzando i secondi.

È necessario quindi ristabilire il rapporto con la realtà, facendo uso di termini adeguati per designare con la massima precisione possibile quali siano le qualità umane che vengono acquisite in famiglia, e quali di esse abbiano un valore morale determinante per la società.

Occorre inoltre accennare un altro aspetto, quello *culturale*, per il quale la famiglia è talmente determinante che esiste una sterminata bibliografia che documenta la sterilità degli sforzi compiuti per sostituirla con la scuola, caricando questa ultima di compiti che non le competono, sia di diritto che di fatto.

Molti studi su quello che è stato definito ‘condizionamento sociale’ usano addirittura l’espressione *cultura familiare* per indicare il peso e la consistenza che ha poi nella vita quanto è stato appreso in casa, ammettendo così, anche se limitata ad una accezione negativa, la funzione culturale della famiglia.

Basti considerare l’importanza che ha l’ascolto e la risposta ai molteplici perché dei figli in quanto implicano nei genitori, indipendentemente dal loro livello di istruzione, sia un atteggiamento di disponibilità che un modo spontanei di suscitare interessi, tali da soddisfare la naturale *curiositas* del bambino e favorire successivamente il passaggio di questa alla *studiositas*.

Naturalmente occorre fare riferimento al concetto di cultura inteso come sviluppo completo del significato del verbo latino *colere*, in tutte e tre le sue accezioni del *fare*, dell’*agire* e del *rendere culto*, in alternativa al concetto riduzionistico e mortificante della cultura ridotta alla sola istruzione, per comprendere a fondo il vero peso dell’apporto familiare alla trasmissione di conoscenze.

È nota la polemica sul nozionismo che impera normalmente in Italia nella scuola di Stato fin dalla legge Casati e sui tentativi di superarlo, in varie maniere; è altresì noto che il problema del nozionismo ha afflitto la scuola fin dalla sua prima organizzazione funzionale al potere, e cioè fin dall’epoca ellenistica.

Le proteste per il nozionismo scolastico sono documentate da più di duemila anni, e accanto a quelle vanno messe le deplorazioni recenti e pressoché unanimi sul divario fra la scuola e la società.

Tale divario non è eliminabile se non si riconosce la stretta relazione che passa fra *trasmissione della cultura e trasmissione della vita*: non si è riflettuto abbastanza sul fatto che ogni genere di organizzazione sociale ha cominciato la sua decadenza non appena i suoi membri hanno iniziato a rifiutarsi di trasmettere la vita.

L’esempio più evidente del collegamento fra vita e cultura lo si può avere dalla storia di Roma: fino a che la famiglia romana fu feconda e trasmise la vita, trasmise anche la cultura: “L’ambiente, il mezzo di questa formazione è la famiglia. Tutti gli storici del diritto amano sottolineare la forte costituzione della famiglia romana, l’autorità sovrana di cui è investito il *pater familias*, il rispetto di cui è oggetto la madre; in nessun altra parte la funzione di questa cellula sociale appare tanto evidente come nell’educazione. Per i Romani, la famiglia è l’ambiente sociale in cui deve nascere e formarsi il fanciullo.

Anche sotto l’Impero, quando già da molto è entrata negli usi l’istruzione collettiva in seno alla scuola, si discute ancora, come vediamo in Quintiliano, dei vantaggi e degli inconvenienti dei due sistemi, e non sempre si rinuncia al vecchio metodo che tratteneva il fanciullo nell’interno della casa familiare, *domi atque intra privatos parietes*” 28.

## **2. Una *communitas in omnem diem***

Accanto alla considerazione della famiglia cellula della società va posta la definizione aristotelica della famiglia come ‘comunità che si costituisce per la vita di tutti i giorni’ (*Politica*, I,2) e che rimane sempre valida e particolarmente densa di significato nel momento attuale.

Infatti è necessario oggi riscoprire il senso comunitario della famiglia, che si è in parte perso non solo a causa di postulati filosofici ed ideologici, ma anche per il prevalere degli studi sui soli aspetti giuridici

del vincolo familiare. Non è che siano poco importanti, ma è fuori dubbio che occorre tornare a studiare la famiglia nei suoi aspetti più quotidiani, concentrando molto l'attenzione sulle piccole cose, sulle situazioni minute, che costituiscono l'ambiente familiare, aspetti tanto più degni di nota quanto meno hanno carattere straordinario. L'immagine della famiglia da mettere a fuoco non è quello dell'album fotografico delle grandi occasioni, quanto quella offerta da una serie di modeste ma importanti istantanee quotidiane. La 'cellula della società' vive e si sviluppa come le cellule del corpo umano; senza che si noti nulla di straordinario, in maniera naturale, ma con l'implicazione di meccanismi e di rapporti incredibilmente delicati e complessi: quelli della prima comunità naturale in cui ognuno nasce ed impara il suo 'mestiere di uomo'.

È pertanto perfettamente legittima la seguente affermazione: "La famiglia come comunità pedagogica è l'unica istituzione educativa la cui struttura e il cui metodo tragga origine e sia guidato da inclinazioni di natura. Di ciò la famiglia porta traccia nell'inegabile preminenza rispetto ad ogni altra istituzione, con note che la rendono:

- a) insostituibile: l'esperienza secolare comune e la recente conferma scientifica, il riconoscimento filosofico e giuridico, l'insegnamento della Chiesa, ne proclamano l'ordinaria insostituibilità;
- b) centrale: l'opera d'ogni altra istituzione deve sempre in qualche modo esprimere, continuare, integrare la famiglia, agire non contro, ma conforme, anzi in positiva intesa e collaborazione attorno ad essa come centro, con influssi che essa quanto più può controlla, seleziona, sorregge, dirige;
- c) esemplare: ogni altra istituzione e forma educativa è tanto più efficiente quanto più il suo clima e i suoi metodi riproducono i modelli dei ruoli e dei rapporti naturali della famiglia"<sup>29</sup>.

Ognuno dei tre punti ha una importanza fondamentale: vale però la pena di sottolineare il terzo, perché dà la chiave di interpretazione per spiegare tanti successi e tanti fallimenti nelle istituzioni che vogliono o devono integrare l'opera familiare.

È indispensabile quindi definire la famiglia sia come cellula della società, sia come comunità, perché occorre indicarne anche le funzioni, e quindi gli obiettivi.

Nel primo caso si ha infatti la constatazione, fenomenologica e storica della realtà familiare; nel secondo occorre esaminare quale sia la direzione da prendere per togliere la famiglia da una posizione passiva e meramente difensiva, e restituirle la dignità di protagonista nell'ambito dei fini esistenziali dell'uomo.

La famiglia è stata oggetto di trattazione molto approfondita da parte della psicologia e dalla sociologia, mentre sono rare le trattazioni a carattere pedagogico.

Un approccio psicologico alla famiglia è insufficiente. La psicologia, infatti, è una scienza che guarda l'esistente in un'ottica prevalentemente di diagnosi e in prospettiva clinica.

Allo stesso modo una trattazione sociologica della famiglia è poco utile alla pedagogia: la sociologia è puramente descrittiva, ma – a differenza della psicologia – manca l'aspetto della terapia. Il rapporto con la statistica in proposito è particolarmente illuminante: la statistica è uno strumento esclusivamente descrittivo, e non ha valore normativo. La pedagogia utilizza la statistica come strumento ausiliario, ma senza rilevarne indicazioni a carattere normativo.

È inappropriato l'utilizzo della statistica – e della curva di distribuzione normale – per stabilire i principi e criteri di azione.

Essendo scienza basata sulla natura umana, la pedagogia ha invece carattere normativo, basata sullo studio del voler essere e del dover essere.

Naturalmente la pedagogia necessita di contributi provenienti da altre discipline, ma dentro il quadro appena delineato.

### **3. Una *communitas in omnem diem***

È vero che esiste un gran numero di definizioni della famiglia<sup>30</sup>. Aristotele dice che famiglia è una *communitas in omnem diem*<sup>31</sup>.

La famiglia è società naturale. Esistono solo due società naturali. Società naturale vuol dire che è intrinseca della natura umana. Sono società naturali la famiglia e la società.

Questo non vuol dire svalutare altre istituzioni, che possono avere pure grandi meriti storici, come ad esempio la scuola o le tre grandi istituzioni nate nel Medioevo (università, ospedale e impresa). In questo caso si tratta di comunità, ma non di comunità naturali.

È necessario richiamare questo aspetto antropologico della famiglia, contro la proliferazione di studi sulla famiglia di matrice prevalentemente giuridica. *Communitas in omnem diem* significa non soltanto che si tratta di un luogo di relazioni e di diritti da riconoscere all'altro, (*communitas*), ma anche (*in omnem diem*)

che tali relazioni e diritti sono caratteristici della quotidianità: la famiglia nella sua espressione più vera non è quella dell'album di famiglia, quanto quella offerta da una serie di modeste ma importanti istantanee quotidiane.

La famiglia è cosa diversa dalla coppia. Oggetto della trattazione delle pagine che seguono è la famiglia (inizialmente composta dai soli coniugi), non la coppia.

#### **4. La famiglia, cellula della società**

La metafora organica è presente nel pensiero occidentale. Si pensi a Menenio Agrippa<sup>32</sup> e a San Paolo<sup>33</sup>.

Ancora oggi l'idea della famiglia come cellula della società è molto diffusa.

L'espressione di cellula della società è molto utile ad evidenziare il ruolo della famiglia nella società: come una cellula, infatti, si sviluppa quotidianamente: senza salti, in modo costante, senza che nel suo sviluppo si possa notare nulla di straordinario. Eppure al suo interno sono presenti meccanismi complicatissimi ed equilibri fondamentali per lo sviluppo dell'organismo.

Questa concezione di "comunità per la vita quotidiana" è conforme ad una pedagogia della realtà, che coincide con la pedagogia della quotidianità.

Infine non va tralasciato, che come una cellula, la famiglia può immettere veleno nell'organismo sociale nel quale è inserita riproducendo comportamenti dannosi.

La famiglia è cellula della società in campo biologico, morale e culturale:

#### **B. Dai principi agli strumenti dell'educazione familiare**

È possibile riportare la pedagogia della famiglia allo schema base tipico di qualsiasi conoscenza scientifica.

Principi

Fini

Ideali

Obiettivi

Metodi

Tecniche

Strumenti

## 1. Principi alla base dell'educazione familiare

I principi di una pedagogia familiare basata sulla realtà sono libertà, responsabilità e autorità. Essi vanno definiti in concreto, dal momento che il loro uso ideologico li ha resi quasi inservibili.

### a) Libertà

Esistono due accezioni del termine *libertà*: una prevalentemente negativa (essere libero nel senso di 'non schiavo', libero da qualcosa) ed una seconda accezione di tipo prevalentemente positivo, relativa all'essere libero di fare qualcosa, libero di tendere al bene. Questa seconda accezione è quella più propriamente pedagogica, in quanto si riferisce alla possibilità di compiere atti in modo ordinato, assumendosene la piena responsabilità, dal momento che si è fatto uso della volontà per compierli.

La libertà negativa indica tutto ciò che una persona può o meno conseguire, ma senza indicare se l'impossibilità di raggiungere un obiettivo sia imposta da altri oppure venga da una (libera) scelta. L'una, quindi, è esterna alla persona e concentrata sui vincoli, l'altra incentrata sulla persona che sceglie liberamente.

In questo senso la libertà è intimamente legata alla responsabilità: può essere considerato pienamente libero solo un atto di cui ci si può assumere la responsabilità.

### b) Una digressione: il ruolo dei condizionamenti se la persona è libera

In un'ottica di libertà quale è il ruolo dei condizionamenti? La domanda è particolarmente pertinente dal momento che la pedagogia di marco comportamentista uccide il concetto di libertà, rimandando tutto allo stimolo - risposta.

Evidentemente non può esistere libertà in un contesto comportamentista: "la maggior parte di coloro che sostengono e difendono questa teoria adesso avverte un certo imbarazzo: il fatto stesso che essi propongono una *teoria* (in quanto *teoria*), il loro stesso *credervi*, le loro *parole*, le loro *argomentazioni*, tutto insomma, sembra contraddirla. Per superare questa difficoltà il fisicalista radicale è costretto ad adottare il comportamentismo radicale e ad applicarlo a se stesso: la sua teoria, il suo credere in essa non è niente: soltanto l'espressione fisica in parole, e forse in argomenti – il suo comportamento verbale e gli stati disposizionali che lo conducono ad essa sono qualcosa"<sup>34</sup> (corsivo nell'originale).

Come considerare allora i condizionamenti? I 'condizionamenti' hanno nella realtà precisi pesi e caratteristiche, che vanno ben ponderati. Alcuni di questi sono intimamente connessi al luogo, al momento e alle condizioni di nascita, al parlare una certa lingua piuttosto che un'altra, all'avere pochi o molti stimoli, ecc, altri sono esterni alla persona. I condizionamenti vanno conosciuti, e conoscerli è il primo passo per liberarsene. Se non li si conosce e si prende soltanto atto della loro esistenza si può effettivamente diventarne schiavi. Diversamente è possibile farli diventare 'condizioni' dell'agire umano.

Una persona può essere tanto soggetta all'ira da non poter discutere serenamente con nessuno che la pensi diversamente da lui. Dire 'sono fatto così' implica decidere di non agire per migliorarsi. Scegliere di conoscere il proprio comportamento per trasformarlo significa tentare di passare dalla 'libertà da' basata sui condizionamenti alla 'libertà di' basata sulla persona.

La libertà consta di tre elementi fondamentali (anche essi da considerarsi giusto mezzo): *apertura*, *attività*, *possesso*.

Essere liberi implica essere aperti anziché chiusi, attivi anziché passivi, possedere anziché essere posseduti. Il primo concetto, quello di apertura, implica la possibilità di uscire, di entrare in relazione con l'alterità, di viaggiare, e conoscere condizioni differenti dalla propria. Ma chi parte deve anche essere disposto a tornare: una vita vissuta tra continui viaggi non è interessante senza la quotidianità. Oltre che essere che viaggia, l'uomo è anche essere che ritorna.

Essere attivi, invece, implica la possibilità di cambiare. Cambiare posizione, ma anche cambiare il proprio modo di essere. Il cambiamento non può essere condizione costante della persona: può cambiare solo colui che ha un'identità, cioè qualcosa che lo caratterizza come persona. La realtà ha – oltre che una componente di cambiamento, una componente di stabilità: se tutto fosse cangiante non potrebbe esistere neanche la percezione.

Ultima caratteristica della libertà è il *possesso*. Essere posseduti è caratteristico della condizione di schiavitù, quindi l'essere posseduti è estraneo alla condizione di libertà per definizione.

“Rimangono allora due possibilità: affermare che per essere liberi bisogna possedere, oppure cercare di sopprimere il possesso per evitare certi problemi che da esso derivano. Se pensiamo che la libertà consista soltanto nel possesso, il risultato è che non è possibile possedere altro che cose, non le persone. Non possiamo, cioè, avere amici. Infatti non si possono avere amici se si vuole dominarli. Se la relazione con gli esseri umani è meramente possessiva, li si trasforma in oggetti, e così li si rende schiavi. Di fronte ad un mondo di cose e oggetti in mio possesso, non devo rispondere di niente. La mia libertà è assoluta e irresponsabile. Ma, in effetti, la mia libertà è al riguardo, infima, poiché possedere oggetti è il minimo che si possa fare. Inoltre, dal momento che l'uomo non può vivere senza possedere qualcosa, mi situo nella necessità di avere cose. Ma avere delle cose significa dipenderne. Ebbene, per uno spirito, la dipendenza da ciò che è materiale ed oggettuale coincide con la perdita della libertà. Pertanto, la mancanza di responsabilità nel possedere significa apparentemente libertà assoluta, ma in realtà comporta la perdita della libertà”<sup>35</sup>.

### **c) Responsabilità**

La *responsabilità* non coincide con il concetto giuridico - legale, ma va intesa nel senso del latino *respondeo*, di colui che risponde del destino di qualcuno. Responsabilità implica la conoscenza della realtà e il desiderio di misurarsi con essa. La conoscenza in un'ottica di responsabilità implica il giudizio, ossia la capacità di discernere. Terza componente della responsabilità è la padronanza di sé: l'uomo è l'essere che agisce nella realtà, non l'essere che 'viene agito'. La padronanza di sé è la componente della responsabilità che mi permette di rispondere delle mie azioni sulla base della conoscenza e del giudizio, e non sulla base delle passioni o degli istinti.

### **d) Autorità**

Terzo principio di una educazione familiare basata sulla realtà è il principio di autorità. L'autorità è basata sulla competenza. Si tratta, però, non di una competenza che nasce da uno studio teorico, ma dalla frequentazione del figlio: un approccio dogmatico può essere molto dannoso allo sviluppo del figlio.

L'equilibrio è la capacità di vivere il giusto mezzo, che è tipico delle qualità umane. Una persona equilibrata, ad esempio sa di non essere perfetta, ed è possibile che talvolta perda la pazienza. Però non rimane a lungo su comportamenti di broncio. Terza componente dell'autorità nell'educazione familiare è il prestigio. Il prestigio è frutto anche della cura che si riserva alla propria persona e al proprio corpo. Tipico è il caso dell'abito, che deve essere adeguato anche se in casa sono presenti 'soltanto' i figli.

## **2. Il fine dell'educazione familiare**

**FINE:** Crescita e pieno sviluppo dell'uomo come persona

I fini sono ambiti operativi dei principi orientati all'azione, senza i quali i principi rischierebbero di rimanere sterili petizioni.

Il fine della pedagogia è la crescita e il pieno sviluppo dell'uomo come persona. È necessario precisare cosa si intende per persona, dal momento che tale concetto è stato utilizzato tantissimo e spesso a sproposito, nella storia della pedagogia e della filosofia.

Per quanto riguarda la pedagogia, diremo che le caratteristiche della persona sono di essere:

1. **la realtà di riferimento più importante dell'universo**, di cui è al centro, e che acquista senso in quanto la materia, le cose, vengono messe in relazione ad essa e al suo servizio;
2. una **entità razionale** il che vuol dire che ha possibilità di conoscere se stessa, e di rendere nota questa conoscenza agli altri, conoscere gli altri, con cui è in relazione;
3. **unica**, perché è un vivente singolo, dotata di unità e di irripetibilità;
4. **dotata di identità**, essendo sempre la stessa cosa, sempre al centro della propria esperienza, in ogni momento della sua vita e in tutte le fasi della sua crescita, in perfetta continuità;
5. una **sostanza individuale**, nel senso filosofico della parola, vale a dire che non può essere né confusa, né fusa in altre sostanze senza distruggersi; non può quindi essere considerata come un momento di un processo assoluto né come manifestazione di un principio primo, perché è autonoma quanto alla esistenza;
6. **libera**, in quanto capace di atti, di azioni, dettate dalla volontà, alla luce di quanto mostra l'intelligenza;
7. **responsabile**, poiché è padrona non solo del proprio pensare e del proprio agire, ma anche del proprio omettere;
8. **socievole, ordinata per natura al rapporto con gli altri** ad unirsi in società con essi, per impulso positivo e non per semplice esistenza di difesa da stimoli esterni;
9. dotata di un elemento fondamentale dell'essere **la dignità**, per la quale non può mai venir considerata un mezzo per raggiungere un qualunque scopo, mentre può porre se stessa soltanto come fine;
10. una **creatura**, che in quanto sostanza finita, unica ed irripetibile, rimanda necessariamente ad un Infinito che l'abbia posta in essere; la sua capacità creativa dipende direttamente dalla sua creaturelità”<sup>36</sup>.

Dalla lettura congiunta delle due definizioni (quella sul fine della pedagogia e quella di persona) consegue che:

- è possibile prospettare uno stato di crescita, orientata ad un pieno sviluppo dell'uomo;
- tale stato di perfezione è differente da persona a persona;
- il compito dell'educazione è di accompagnare a tale pieno sviluppo coloro cui è rivolta.

Tale compito coincide con il fine della pedagogia. Trattandosi di uno stato di perfezione non può essere raggiunto, ma è necessario che orienti costantemente l'azione.

### 3. Ideale dell'educazione familiare

**IDEALE:** felicità personale

L'ideale è un modello di per se irrealizzabile. L'ideale di ogni educazione è la felicità umana.

La felicità “non può essere considerata un obiettivo, perché non può essere raggiunta con pienezza e perché ha il carattere generale ed orientativo tipico degli ideali, che corrispondono più ad aspirazioni che non a mete definibili con apposite strategie”<sup>37</sup>.

L'ideale della pedagogia della famiglia è la felicità personale. La felicità passa per i piccoli gesti quotidiani, per il vivere il momento in cui si sta vivendo, senza angoscia per il passato e ansia per il futuro.

È necessario abitare il momento presente. La stessa fedeltà dei coniugi nasce e cresce nell'oggi.

#### **4. Contenuto dell'educazione familiare**

Il contenuto dell'educazione familiare è costituito dallo stile di vita. Ogni famiglia ha il suo stile di vita, Lo stile di vita è fatto di atteggiamenti e di cultura personale. Atteggiamenti sono modalità di relazionarsi con le cose e con le persone abbastanza stabili nel tempo e basate su convinzioni, coinvolgimento affettivo, volontà.

Sugli atteggiamenti si fonda lo stile di vita familiare, dal momento che sono alla base delle azioni più quotidiane della famiglia.

Per quanto concerne la cultura persona, essa va riferita ai tre significati del verbo latino *colere* da cui deriva la parola italiana cultura:

- *coltivare*: è l'ambito del lavoro e del perfezionamento della propria conoscenza e dell'azione sulla realtà
- *coltivarci*: è l'ambito del perfezionamento personale e delle qualità umane nella propria vita
- *rendere culto*: è l'ambito del sapere nel suo massimo grado, la sapienza

#### **5. Metodo dell'educazione familiare**

La padronanza consiste nella capacità di maneggiare obiettivi. A proposito degli obiettivi è utile ricordare come essi siano subordinati ad altri elementi come fini, ideali e principi che concorrono a rendere gli obiettivi coerenti tra di loro e con la prospettiva di uomo nella quale si inseriscono.

Va anche rifiutata una certa ossessione per gli obiettivi, che ha preso la pedagogia degli ultimi anni. Gli obiettivi vanno riferiti ai tre ambiti della crescita, dell'educazione e della formazione.

#### **6. Tecniche dell'educazione familiare**

Le tecniche dell'educazione familiare sono basate sulla **partecipazione** in campo:

*organizzativo*. La partecipazione in campo organizzativo si basa sull'affidamento di incarichi. Non deve, però trattarsi di incarichi imposti basati sul dovere, ma sulle inclinazioni personali. Una buona organizzazione familiare si basa sui gusti, cioè su quello che le persone in famiglia desiderano fare. Naturalmente potrebbe essere necessario "correggere il tiro" di fronte al figlio meno propenso ad impegnarsi. Resta comunque centrale l'idea di assegnare gli incarichi sulla base dei gusti. Lo stile di una famiglia è diverso da quello di una caserma;

*economico*. Ci si riferisce alla possibilità che i figli partecipino alla gestione economica familiare.

La partecipazione in campo economico si rivela particolarmente utile di fronte alle richieste dei figli di oggetti inutili o il cui costo è aumentato dal fatto di essere firmati: di fronte alla fissa della scarpa firmata è possibile chiedere di partecipare alla differenza tra il costo dell'oggetto griffato e uno di buona qualità privo di firma. Ciò diventa utile anche rispetto alla educazione ad un gestione oculata del danaro.

*decisionale*. Le decisioni vengono prese insieme tra i due genitori e in certa misura insieme ai figli, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti che li vedono coinvolti (ad esempio la scelta di dove trascorrere le vacanze estive).

*affettivo*. La partecipazione affettiva va riferita agli eventi sia belli che brutti. Bisogna che i bambini partecipino nei limiti del possibile agli eventi di morte e di malattia che avvengono in famiglia.

## 7. Strumenti dell'educazione familiare

- La comunicazione è la messa in comune di idee, interessi, beni, servizi (*communicatio* vuol dire mettere in comune, entrare in relazione). È necessario lavorare sui figli sia sul versante dell'ascolto
- da cui deriva l'*oboediencia*, da *ab audire*) che sulla espressione.
- Il gioco è per il bambino una attività vitale, attraverso il quale riesce ad affrontare realtà sgradevoli ed ansia. Parlare di gioco 'educativo' in quanto il gioco è educativo per definizione. L'invasione dello spazio del gioco da parte dell'adulto genera una perdita di interesse per il gioco da parte del bambino.

Riguardo agli incarichi è necessario aggiungere come essi necessitano di essere conformi ai gusti e alle predisposizioni della persona cui vengono assegnati sulla base del principio di valorizzazione degli elementi positivi. È necessario che il genitore eserciti la propria autorità nel pretendere che l'incarico (scelto liberamente) venga effettivamente portato a termine. Possono essere assegnati incarichi diversissimi gli uni dagli altri, dal momento che vanno rapportati ai gusti delle persone.

### C. L'ambito della relazione in famiglia: le qualità umane

Le qualità umane riguardano la relazione interpersonale. La relazione è il contesto in cui si svolge l'educazione familiare. Per questo motivo vengono trattate margine dello schema che va dai principi alle tecniche presentato in testa al presente capitolo.

Fino ai quattro anni non esiste uno sviluppo autonomo delle qualità umane, ma l'interiorizzazione delle qualità umane dei genitori. Tale interiorizzazione avviene in modo incrociato: i bambini interiorizzano le qualità umane della madre, e le bambine quelle del padre. Ciò rivela l'importanza che all'interno della famiglia siano presenti una figura maschile e una femminile.

Le qualità umane si sviluppano in famiglia. Fino alla metà del '700 venivano studiate attraverso l'osservazione; mentre dall'800 in poi il loro studio è stato praticamente abbandonato.

A proposito delle qualità umane è necessario introdurre due premesse:

Siamo in una prospettiva di tipo antropologico. Stiamo guardando alla realtà dell'uomo in un'ottica di perfezionamento delle sue caratteristiche finalizzata alla felicità. Perfezione va ricondotto al verbo latino *perficere*, che vuol dire portare a compimento. Un uomo *perfectus* è un uomo compiuto, in cui cioè, le qualità umane sono giunte a maturazione.

Le qualità umane sono un giusto mezzo tra vizi contrapposti e vanno considerate nel loro complesso. Ad esempio, essere capaci di *gratitudo* e non di *vindicatio* genera squilibri nella relazione.

*Gratitudo* e *vindicatio* sono caratteristiche del fidanzamento

*Gratitudo* è la capacità di dire grazie. La capacità di essere grati ad una persona perché si è ricevuto qualcosa e di sentirsi di conseguenza debitori. La forma più alta e perfetta di *gratitudo* è nell'essere grato senza che si sia ricevuto (ringraziare non per quello che l'altro ha dato, ma per quello che l'altro è, il che nell'esempio dei fidanzati si può riassumere nella frase 'ringrazio il cielo perché esisti'.

*Vindicatio* significa far valere dei diritti. Se c'è una relazione questo implica diritti reciproci. È necessario comunque precisare che siamo nell'ottica di un diritto dell'altro, ossia del dare all'altra persona quello che gli spetta. Il fatto che qui si ponga l'accento sui diritti reciproci e non sui doveri di ognuno è intenzionalmente legato alla volontà di proporre una prospettiva che vede la relazione non come scambio di qualcosa che mi è dovuto e di qualcosa che devo restituire, ma come rapportarsi all'alterità che, in quanto persona, è dotata di una propria peculiare dignità.

*Veritas*: può essere tradotta con autenticità e spontaneità. Un corollario di questa qualità umana è il saper ammettere di essersi sbagliato, il che deriva dal fatto di sapere di essere perfettibili e ammetterlo: una statua può essere perfetta, ma se cade si rompe; al contrario la persona che cade si rialza. Autenticità è diverso da verità selvaggia che offende le persone perché è un giusto mezzo e perché va conciliata con le altre qualità umane;

*Affabilitas* può essere tradotta come cortesia. Un aspetto rilevante nel campo dell'educazione familiare è che essa deve essere reciproca tra genitori e figli. Il genitore, infatti, deve essere in grado di esprimere nel proprio comportamento, soprattutto nella relazione con il figlio, la *affabilitas* che richiede al figlio;

*Liberalitas* è la capacità di donare cose. A questo proposito va sottolineata l'opportunità, in ambito familiare, di scambiarsi doni al di fuori dei periodi canonici, in cui sembra ci sia un obbligo di questo tipo;

*Pietas* ha a che fare con l'appartenenza ad un gruppo (familiare, professionale, ecc). Tale senso di appartenenza porta a conoscere le proprie origini e a valorizzarle. È la qualità umana di chi sa di non provenire dal nulla e intende valorizzare le proprie radici. Nella cultura tradizionale napoletana esiste la domanda 'a chi appartenete?' per designare la provenienza familiare.

Appartenere va inteso nel senso del verbo latino *pertinere*, 'riferirsi a qualcuno a qualche cosa, riguardare, appartenere, avere a che fare, avere attinenza'<sup>38</sup>;

*Observantia* è il rispetto per la *potestas*. La *potestas* è il ruolo sociale che una persona ricopre. Chi è investito di *potestas* dovrebbe considerare di averla ricevuta e non guadagnata. *Observantia* è il rispetto per il ruolo che ci si trova a compiere;

una considerazione per certi versi opposta va fatta, invece, per l'*honor*. *Honor* è il rispetto per la persona, la stima nei confronti di chi ha autorità.

*Oboedientia* si potrebbe tradurre con obbedienza, e si tratta della qualità umana che nasce dall'ascolto da parte di chi ha la *potestas* del sottoposto.

## Note

1 E. Samek Lodovici, *Metamorfosi della gnosi*, Milano, Ares, 1991, p. 282

2 In pratica può accadere per i concetti quello che a volte capita alle istituzioni: basta cambiare il nome per cancellare a piacimento (o per sventatezza) interi periodi di storia, come si può constatare - tanto per fare un altro esempio - studiando la storia del *Regio Convitto Nazionale "Mario Pagano"* di Campobasso; a prima vista questo istituto (un liceo) sembra essere stato fondato dai Savoia, dopo l'annessione del Regno delle Due Sicilie alla loro corona. Invece, consultando le carte dell'Archivio di Stato di Campobasso ci si imbatte in un decreto di Vittorio Emanuele II, in data 14.11.1861, in cui si fa riferimento alla "soppressione delle scuole universitarie esistenti già presso il Liceo della provincia di Campobasso", fatto questo che testimonia l'esistenza di una istituzione scolastica di rango superiore, già nel periodo borbonico, ma con il nome, anch'esso soppresso, di *Real Collegio Sannitico*. Attraverso il cambiamento di nome si perdono le tracce di una istituzione universitaria che viene soppressa, (con le conseguenze che si possono immaginare sulla cultura e l'economia del Molise), perdendo così però anche la conoscenza di una realtà storica.

3 "(...) *haec studia adulescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solacium praebent, delectant domi, non impediunt foris, pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur*" Cicerone, *Pro Archia*, VII, 16.

4 Non si può più usare senza fraintendimenti il concetto di *natura*, dopo gli stravolgimenti che ne sono stati fatti negli ultimi due secoli.

5 *S. th.* III, q.37, a.2

6 *Gn.* 2,23

7 I. Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972, p. 75

8 *ibidem*, p. 76

9 R. Verneaux, *Psicologia. Filosofia dell'uomo*, Brescia, Paideia, 1966, p. 209.

10 *Decreto Ministeriale* (del 9 febbraio 1979) dedicato ai Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale, parte II, n. 3.

11 Cfr. sito <http://www.pedagogiadellarealta.it/>

12 È quanto accade, ad esempio, con la famiglia, la quale spesso è considerata un valore, e quindi posta sullo stesso piano di qualsiasi altro valore (che può essere magari il concubinato, che nella storia della civiltà mediterranea vanta tradizioni non indifferenti), venendo così a perdere la sua caratteristica di **realtà naturale**, che esiste, anche se in varie forme, dovunque ci sia la presenza dell'uomo.

13 F. Altarejos Masota– C. Naval Durán, *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 122.

14 R. Spiazzi, *Etica sociale*, Roma, La Guglia, 1978, p. 45

15 H. Schoeck, *L'invidia e la società*, Milano, Rusconi, 1974, p. 9.

16 R. Alvira, *Reivindicación de la voluntad*, Pamplona, EUNSA, 1988.

17 R. Alvira, *Reivindicación de la voluntad*, in: G. Fioravanti, *La famiglia istituzione educativa*, L'Aquila – Roma, Japadre, 1995

18 *Ibidem*, p. 166

19 *Ibidem*, p. 165.

20 G. Fioravanti, *Pedagogia dello studio, op. cit.*, p. 139.

21 *Ibidem*, p. 137.

22 *Ibidem*, p. 138.

23 Aristotele, *Etica Nicomachea* (a cura di C. Mazzarelli), Milano, Bompiani, 2000, p. 233.

24 *Ibidem*, p. 239.

25 *Ibidem*, p. 255.

27 G. Fioravanti, *Didattica e pedagogia. Considerazioni, riflessioni e documenti su una esperienza scolastica romana*,

L'Aquila - Roma, Japadre, 2002.

28 H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1950, p. 16

29 P. Gianola, *Metodologia educativa in Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Zurigo, PAS-Verlag, 1962, p. 324.

30 Un dizionario *on line* spagnolo in proposito riporta: “el término familia tiene diversas acepciones. En un sentido analógico amplio se aplica en las ciencias biológicas para designar a un grupo de géneros de plantas o animales con caracteres comunes. Puede referirse a todos los hombres, hablándose de la «familia humana». El cristianismo habla de la «familia de los creyentes». Dante vio en la Divina Comedia a Aristóteles sentado entre «la familia de los filósofos». Se dice de todos los individuos vinculados por algún parentesco, o de toda una línea de ascendientes y descendientes. En sentido más limitado denomina la comunidad de personas que viven juntos y trabajan para satisfacer sus necesidades y alcanzar en común el bien del grupo. Cuando este vivir juntos se centra en la paternidad y se ordena a amparar la descendencia tenemos el tipo de f. clásica. Aristóteles hablaba de esta f. como de la *communitas in omnem diem*; comunidad con el cometido de atender a las necesidades primarias y permanentes de la casa (Política, 1,2). Se la denominó, en efecto, «sociedad doméstica», de *domus* (casa).

31 *Politica*, 1,2

- 32 Tito Livio racconta che Menenio Agrippa , in occasione di uno ‘sciopero’ dei plebei, ritiratisi sul Monte Sacro riuscì a convincerli a tornare a Roma per riprendere il loro posto nella città con un famoso apologo che raccontava come le mani, essendo scese in sciopero per protestare contro lo stomaco che appariva loro ozioso e parassitario, dovettero presto rendersi conto che erano loro le prime ad essere indebolite dalla protesta, che lasciava non solo lo stomaco, ma l'intero organismo senza nutrimento.
- 33 Ci si riferisce al corpo mistico, che è l'unione dei credenti in Cristo: 1Cor 12
- 34 K. R. Popper, J. K. Eccles, *L'io e il suo cervello*, Roma, Armando, 1981, p. 79.
- 35 R. Alvira, *La libertà e le sue illusioni*, in *Studi Cattolici*, XXXV, 1991, 361/362, p. 197 e ss.
- 36 G. Fioravanti, *Pedagogia dello studio*, op. cit., pp. 191 – 192.
- 37 G. Fioravanti, *La famiglia istituzione educativa*, L'Aquila - Roma, Japadre, 1993, p. 63
- 38 E. D'Arbella, A. Annaratone, *Vocabolario Latino – Italiano – Latino*, Milano, Signorelli, 1950, p. 827.

\*Il presente testo è una riduzione di “Famiglia e pedagogia familiare” dello stesso autore ed è tratto da [www.pedagogiadellarealta.it](http://www.pedagogiadellarealta.it).

### **Suggerimenti per l'approfondimento**

Lessico delle parole chiave della pedagogia dello studio (utile anche per la pedagogia generale) *Uscire da Babele*, curato dal lessicologo Riccardo Garbini, inserito nel CD-ROM allegato all'opera: G. Fioravanti, *Pedagogia dello studio. Considerazioni e spunti per una pedagogia del desiderio*, L'Aquila-Roma, Japadre, 2004.

G. Fioravanti, *Riflessioni e spunti per una pedagogia della scuola*, L'Aquila-Roma, Japadre, 2001.