



Il senso dell'opulenza Interrogativi educativi sul possesso e sulla fruizione delle cose

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2007

ripubblicato in C. SIRNA (a cura di), *Tempo formativo e creatività*. Scritti in onore di Leone Agnello, Tomi 2, Pensa Multimedia, Lecce, 2008, t. I, pp. 165-184.

Isbn: 978-88-8232-555-8.

SOMMARIO: 1. L'uomo e le cose; 2. Le cose, il soggetto, l'altro; 3. Servizio o utenza; 4. Abbondanza, ricchezza, opulenza; 5. Interrogativi e prospettive

1. L'uomo e le cose

Epifanie d'essere: sono gli oggetti; gli oggetti e le mille vite che animano la terra; la terra e l'infinito manto di stelle che ricopre la volta del cielo.

Ma il nostro sguardo è come catturato da tanti piccoli richiami, prigioniero di colori che nascondono le cose e la mano di colui che le cose ha creato, e, insieme, il volto dell'uomo che su quelle cose ha versato il sudore della fronte.

Viviamo fra le cose, ma non ci accorgiamo di loro, non riusciamo a goderne. Le tratteniamo senza possederle. Le acquistiamo senza conoscerle. Prive di consistenza, esse svaniscono nell'apparenza. Circoscritte nell'uso, non hanno spessore. Come ombre, si nascondono nell'oscurità generata dal tramonto dell'Essere. Le guardiamo come attraverso uno specchio deformante. Ci danzano attorno come fantasmi. Non servono se non al momento. Non parlano di eternità.

Incapaci di stupirci e di meravigliarci, passiamo lungo i sentieri del bosco senza sentire il respiro del vento, senza avvertire le voci della foresta, senza accogliere il profumo del muschio che penetra nelle narici.

Viviamo fra le cose, ma esse non ci appartengono. Le comperiamo, le accumuliamo, le chiudiamo nei forzieri, a volte le ostentiamo; lottiamo, persino, per garantircene il possesso, e poi però non ne abbiamo il dominio. Diventano inciampo, occasione di disagio, espressione di caducità.

Le città sono come soffocate dalle cose che non servono. Lo smaltimento dei rifiuti è diventato un grande problema. O una grande fortuna. Almeno per alcuni. Ma per la gran parte è soltanto il prezzo da pagare al rito quotidiano del consumo.



Non sappiamo che cosa lasceremo ai nostri nipoti. Un mondo trivellato da discariche, tarlato da cave e da labirinti scavati fra le rocce, bagnato da acque non più cristalline, avvolto da nuvole di fumo.

Dov'è la natura? Dove sono le albe e i tramonti? Dove i fiori e le erbe? Dove i cinguettii degli uccelli e i voli delle farfalle?

Soprattutto, dov'è l'uomo che ha la capacità di vedere e di stupirsi, di guardare e di meravigliarsi?

Parafrasando R. Guardini, potremmo dire che non è possibile alcuna autentica relazione con le cose se l'uomo non vi arrischia qualcosa di suo¹. Non c'è la natura senza l'uomo che si china verso di essa. Nemmeno le cose hanno valore senza un uomo che abbia voglia di conferir loro valore. Non c'è natura senza cultura.

Involucri di cose che a loro volta contengono o hanno contenuto altre cose, di questo è ricca la città. Nel luccichio delle sue luci, cerchiamo una mappa, tentiamo un percorso, disegniamo un desiderio. Ma non riusciamo a vedere il genio dell'urbanista, la fatica del salariato, la gioia del bimbo, lo sguardo pensoso della mamma, l'estro dell'artista, l'umanità delle mille persone che sono accanto a noi. Non abbiamo occhi per l'umano che si dispiega sul mondo, per la cultura che si innesta nella natura. E così non godiamo neppure delle cose e di ciò che la natura ci offre.

Il nostro rapporto con le cose è disordinato, superficiale, spesso conflittuale, persino ansiogeno, il più delle volte carico di sofferenza. Quasi sempre incapace di generare speranza.

Dalla "insopprimibile presenza delle cose" – così diceva R. Guttuso – l'uomo trae certezza e dubbio²; ma l'una e l'altro rischiano di non aver senso se prescindono dal mondo, se prescindono dal sentimento della nostra presenza nel mondo, se prescindono dal senso stesso della vita.

Ancora una volta il colore non è nella cosa che tu guardi e neppure nell'occhio che la osserva, ma nella transazione che unisce soggetto ed oggetto, umanità che conferisce senso e cose che attendono di prender senso.

In questo nostro difficile rapporto con le cose si leva ogni tanto la voce di qualcuno che avverte il problema e chiede consapevolezza e maturità.

Qualcuno ha invocato il criterio della sobrietà³, altri hanno parlato di pedagogia della resistenza⁴. Nell'uno e nell'altro caso si punta al rifiuto delle opportunità

¹ "Di certo nessuna grande azione, nessuna opera autentica, nessuna relazione umana sincera è possibile senza che l'uomo vi arrischi ciò che è suo". R. GUARDINI, *La Rosa Bianca*, Brescia, Morcelliana, 1994¹.

² Renato Guttuso: *il primato della pittura*, Raccolta di saggi con prefazione di Marcello Veneziani, Città di Castello, Edimond, 1998.

³ Cfr. M. SERRA, *Walter*, in *Il nuovo che avanza*, Milano, Feltrinelli, 1991.

⁴ Si tratta di una recente opzione pedagogia legata alle esperienze scientifiche ed operative di un gruppo nato nel 2002 attorno alla cattedra di Pedagogia Interculturale e della Cooperazione Internazionale della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di



fittizie offerte dal mercato, che tutto stravolge, a partire dai bisogni e dai desideri della persona, sino a giungere alla clonazione dell'identico. "Ci sono troppe automobili, troppe case, troppi canali televisivi, troppe radio, troppi giornali, troppi garage, troppi appuntamenti (...) Tu dimmi una cosa qualunque e io ti dimostrerò che ce n'è troppa"⁵; ma questo *troppo* appare o diventa necessario, diventa quella declinazione dell'ideologia che Marx chiamava "apparenza socialmente necessaria".

Ecco perché qualcuno ama predicare la "resistenza", il cambiamento di rotta, un nuovo orizzonte di senso.

Ma forse il percorso da compiere è più complesso. Bisogna andare più in là, senza rimanere sulla soglia del tempio, là dove l'incontro epifanico con le cose è ancora da celebrare.

2. Le cose, il soggetto, l'altro

Soggetto ed oggetto: non l'uno di fronte all'altro; né l'uno prima dell'altro; ma l'uno e l'altro in un fitto interscambio nel quale l'uno si pone e si riconosce attraverso l'altro.

È la tesi transazionalista della epistemologia genetica⁶, il punto di arrivo più interessante di un lungo percorso, che ha mostrato come si possano chiudere e superare antiche dispute, quelle che per secoli hanno contrapposto innatisti ed empiristi. "La conoscenza non procede, nelle sue fonti, né da un soggetto cosciente di sé, né da oggetti già dati (dal punto di vista del soggetto) che si imporrebbero; essa risulterebbe da interazioni che si producono a metà strada tra i due estremi e che si riferiscono dunque ad entrambi, ma sulla base di una indifferenziazione completa e non di scambi tra forme distinte"⁷. Questo è possibile, tuttavia, ad una condizione: che non si debba ricercare il punto di partenza di ogni singola conoscenza nelle sensazioni o, se si preferisce, nelle percezioni, che sono semmai dei semplici indici di qualcosa di più ampio e globale: le azioni. È infatti dall'azione che conviene partire, diceva J. Piaget. "In effetti lo strumento di scambio iniziale non è la percezione, come i razionalisti hanno troppo facilmente concesso all'empirismo, ma l'azione stessa nella sua ben più grande plasticità"⁸. E dunque c'è da ipotizzare un flusso di transazioni, "un

Milano Bicocca, cfr. R. MANTEGAZZA, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperta, 2003; si veda pure R. MANTEGAZZA (cur.), *Educare a resistere. Proposte e progetti per una pedagogia della resistenza*, Piacenza, Berti, 2003. L'espressione "pedagogia della resistenza" nasce dalle esperienze di resistenza proprie di coloro che si sono opposti al totalitarismo ed allo sterminio e si estende ad ogni forma di dominio, ivi compreso quello legato al mercato, al consumo alla dipendenza dalle cose.

⁵ M. SERRA, *op. cit.*, pag. 73.

⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, saggio introd. all'ed. it. di G. CELLÉRIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, con la present. Di J. PIAGET, Lecce, Messapica, 1978, pp. 5 e ss.

⁷ J. PIAGET, *L'epistemologia genetica*, tr. it., Bari, Laterza, 1971, p. 12.

⁸ *Ibidem*, p. 12.



certo equilibrio fra l'assimilazione degli oggetti all'attività del soggetto e l'accomodamento di tale attività agli oggetti", "una relazione complessa fra il soggetto e gli oggetti, il che, simultaneamente, esclude ogni interpretazione puramente empiristica o puramente aprioristica del meccanismo conoscitivo"⁹.

A ben guardare, allora, le cose non sono meri accidenti, ché anzi nella relazione con l'oggetto il soggetto costruisce la propria identità. Ma fra gli oggetti che popolano il mondo, un ruolo speciale viene riservato agli altri soggetti, a coloro che meglio definiscono lo scambio relazionale e il tessuto comunicativo. Il Tu è l'interlocutore privilegiato dell'Io, il partner, come oggi si dice, l'alter, il *socius*, il compagno di viaggio.

E qui torna sempre attuale la lezione di E. Mounier. "L'atto primo della persona... è quello di suscitare, assieme ad altri, una società di persone"¹⁰. Cercare il volto dell'altro non è la risposta ad un limite o il tentativo di trovare un supporto ed un sostegno; perché l'altro non è il testimone della nostra iniziativa, né il non Io da superare per riaffermare la propria identità, ma la sorgente del dialogo. È il Tu senza del quale la persona resta afona ed orfana, solitaria e inerme, marginale e mai centrale rispetto al costruito sociale e alla storia¹¹. Sono almeno cinque, ricorda Mounier, gli atti originali della persona e, a leggerli, sono tutti proattivamente rivolti verso l'altro: *uscire da sé, comprendere, prendere su di sé, dare, essere fedele*.

Su questa base i processi di socializzazione, tanto a scuola quanto in famiglia, tanto nei piccoli gruppi quanto negli aggregati sociali, seguono itinerari ben diversi da quella che può essere una semplice assimilazione delle norme o un apprendimento – anch'esso rilevante – della capacità di trasformare le norme in regole, nella direzione dell'autonomia. I processi di socializzazione tengono conto di tutto questo e sicuramente se ne avvalgono; ma puntano più in alto. Non si tratta di saper "stare" con gli altri, ma di costruire una comunità.

Dal punto di vista educativo questo richiede un deciso e decisivo recupero dell'idea di esperienza educativa: un fare ed un agire condiviso entro cui vengano ad esprimersi, in termini partecipativi, significati e valori altrettanto condivisi¹².

Quel che qui preme richiamare, tuttavia, è la perfetta simmetria che si stabilisce fra la relazione che il soggetto pone con le persone e il rapporto che egli stabilisce con le cose.

⁹ J. PIAGET, *Psicologia ed epistemologia*, tr. it., Torino, Loescher, 1971, p. 123.

¹⁰ E. MOUNIER, *Il personalismo*, tr. it., Ave, Roma 1964, p.48.

¹¹ N. PAPARELLA, *Educare per costruire la comunità*, in S. S. MACCHIETTI, *Alla "scuola del personalismo; nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006, pp. 323-344.

¹² Dal punto di vista didattico si veda N. PAPARELLA, *La programmazione delle attività educative nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1984.



Si può pensare ad un soggetto prigioniero di logiche predatorie (in riferimento ai beni della terra), che però sia capace di amicizia e di solidarietà? Sembra impossibile.

Viviamo in una società ancora troppo carica di individualismo, ed anche là dove l'individualismo sembra venir meno, gli subentra quella connotazione di *massa* entro cui il singolo non ha coscienza di sé stesso e perde persino l'idea del suo essere originale ed unico. *La dimensione dell'Io e quella del Tu sono reciprocamente compromesse*. Così come compromesso è il rapporto con le cose. C'è, nella quotidianità dei gesti e nel sapore stesso della cultura, una permanente radice egoistica e un parallelo atteggiamento di superficialità nel rapporto con le cose.

Lo stesso mercato non è più l'*agorà* dell'incontro e dello scambio, ma il luogo e lo strumento per l'esercizio del potere e per la sopraffazione a danno del più debole. Le cose vengono assunte e gestite all'interno di queste logiche che non puntano alla convivenza, ma – al più – alla negoziazione, in una sequenza di mediazioni che diventano, inevitabilmente, uno spazio di mediocrità e quindi una condizione sostanziale di mediocrità: la volontà della persona si piega alla determinazione del più forte; il consenso sostituisce la partecipazione e l'interesse surroga il valore.

3. Servizio o utenza?

Che ci si rivolga alle cose o alle persone, agli oggetti o alle istituzioni, l'uomo contemporaneo sembra imbavagliato da uno stile relazionale che qualifica il suo rapporto con l'"oggetto" come rapporto di *utenza*. Già negli anni passati avevamo avuto occasione di cogliere questo aspetto nel rapporto che la famiglia stabilisce con la scuola¹³. Già allora, parlando della famiglia, avevamo detto che troppo spesso la famiglia ritaglia per sé un ruolo che la fa apparire come utente, e in quanto utente profitta e "si approfitta", con un atteggiamento che colloca il rapporto in una logica di tipo efficientista ed utilitarista.

L'utile immediato, la risposta all'urgenza del momento, l'accomodarsi delle spinte individualistiche: è questo che dà contenuto al rapporto di utenza, nel quale il soggetto stesso viene a mortificare la sua immagine non meno di quanto non accada all'oggetto cui egli si riferisce. Da una parte v'è un'utenza che fa pigramente la coda dietro lo sportello dei piccoli servizi quotidiani, e dall'altra un contesto, un mercato che si fa ingiusto dispensatore di beni strumentali e che ignora il significato delle operazioni che si possono compiere con le cose che mette a disposizione delle persone.

Viene in mente quella pagina del *Gorgia* platonico dove, a proposito dell'arte della navigazione, si cita il pilota della nave, che non si dà grandi arie, sebbene abbia salvato la vita ai passeggeri, perché egli, giunto dopo tante peripezie nelle

¹³ Cfr. N. PAPARELLA, *Scuola e famiglia. Servizio o utenza?*, in *La Famiglia, Brescia, La Scuola*, 98, 1983.



tranquille acque del porto, non riesce a stabilire a chi dei viaggiatori abbia giovato e a chi abbia recato danno, mentre sa per certo che non li ha sbarcati migliori di come li aveva imbarcati, né nel corpo né nell'anima¹⁴.

Migliaia di cose ci passano ogni giorno per le mani, di alcune abbiamo appena sentore, di altre sappiamo, ma molto poco, alcune vengono da noi trattenute, altre ci sfuggono, molte vengono abbandonate. Allo stesso modo sono migliaia le persone che ci passano accanto. Di alcune non sappiamo nulla, né mai sapremo; di altre ci preme quel tanto che ci serve. Quasi mai ci chiediamo qualcosa del loro destino. Nessuno sa davvero dire se tutto il nostro impegno fra le cose e nelle vicende umane, se tutto il nostro soffrire per il successo e per le azioni della vita possono avere un senso per noi o possono almeno servire a lasciare la terra "migliore" di come l'abbiamo ricevuta e gli altri, anch'essi, migliori di come li abbiamo trovati quando la vita ce li ha portati vicino.

Ecco il rapporto di utenza!

Ed allora, quando la relazione è così formulata, potremo anche spuntare livelli di notevole efficienza, con piena soddisfazione degli uni e degli altri, ma il rapporto resterà pur sempre periferico ai bisogni essenziali della persona, marginale rispetto alla qualità della vita; potremo anche attivare ogni possibile forma di convivenza democratica, come oggi s'usa dire, ma saremo pur sempre lontani dall'impegno di partecipazione che esige la chiarezza di un compito e la fedeltà ad un progetto. Potremo anche registrare forme di arricchimento strumentale, per il moltiplicarsi del *comfort* e per la selezione delle prestazioni, ma resteremo sempre col dubbio che già fu del pilota della nave: giova a qualcosa? O giova a qualcuno?

Occorre restituire al nostro rapporto con il mondo il suo carattere autentico, la sua *funzione ministeriale*, di *servizio*, per ricollocare la persona in quel regno della natura dove il dominio si celebra con l'etica della responsabilità.

Si tratta di reinterpretare il messaggio biblico, l'invito rivolto a Noè, all'uscita dall'arca. E' vero, fu detto: "Siate fecondi e moltiplicatevi e riempite la terra". E poi ancora: "Siate numerosi sulla terra e dominatela", ma subito dopo c'è l'annuncio dell'alleanza: "Quanto a me, ecco io stabilisco la mia alleanza con i vostri discendenti dopo di voi; con ogni essere vivente che è con voi, uccelli, bestiame e bestie selvatiche, con tutti gli animali che sono usciti dall'arca". Non c'è un rapporto a due: uomo-cose, ma un rapporto più complesso che include il Creatore, il cui patto di alleanza riguarda l'intero creato.

All'uomo è dato il compito di coltivare e di costruire, di mangiare e di dominare, ma in una logica che non include lo sperpero e l'alienazione, né si conclude nella mera fruizione, perché esige il riferimento al patto di alleanza.

In termini più laici questo significa che né l'uomo è fatto per le cose né le cose sono fatte per ogni singolo individuo, perché il creato è a disposizione dell'uomo e della sua discendenza. La logica della responsabilità fa emergere l'immagine delle generazioni, fa pensare alla terra come al luogo in cui vivranno i figli dei

¹⁴ Cfr. *Gorgia*, 511.



nostri figli, dove ciascuno ha il compito di preparare la strada al futuro, dove lo sguardo deve correre al di là del tempo presente, dove ciascuno è chiamato a far germinare ciò che il campo gli consegna.

Nella cultura del momento la parola “responsabilità” viene invocata soltanto quando è necessario attribuire delle colpe, ossia in contesti valutativi di tipo difensivo ed accusatorio. È raro che la parola venga assunta ed usata in ciò che essa designa innanzi tutto. Qui noi la adoperiamo per indicare la sede della competenza, la titolarità di un compito, l’assunzione di un’iniziativa a sostegno di un progetto.

Nei confronti delle cose, l’uomo, soprattutto l’uomo tecnologico che pure ha imparato a sprigionare grandi energie, è sostanzialmente privo di competenza, perché non sa ancora come *giovare alla natura*, come servirla, perché, baconianamente, soltanto servendola può davvero dominarla. Non sa come cogliere, fra i segni che essa manifesta, l’arco dell’alleanza che il Creatore ha detto di aver posato al di sopra delle nubi. L’uomo contemporaneo non sa, e non mostra di voler assumere i propri compiti, né mostra di saper disegnare progetti che lo facciano davvero apparire padrone e signore dei suoi giorni.

E’ da qui che viene il proposito di rivedere l’intero fascio delle relazioni e dei rapporti, a partire da quelli – generalissimi – che riguardano la presa di possesso delle cose del mondo.

4. Abbondanza, ricchezza, opulenza

L’abbondanza non è ricchezza e la ricchezza non è ancora opulenza.

L’*abbondanza* è il sogno di chi vive nel mito dell’accumulazione, è la meta sognata da chi affida la qualità della vita al metro della quantità e al ritmo incalzante dell’accelerazione. L’abbondanza fa dipendere la felicità dalle cose e affida il futuro al possesso. Non apre spazi per l’altro, non disegna percorsi di comunione e di solidarietà. Dove si vive per l’abbondanza non c’è spazio neppure per i figli¹⁵. Non a caso la denatalità convive con l’abbondanza; anzi, è il suo contrassegno, il suo simbolo più inquietante¹⁶.

Non occorrono eccessivi sforzi interpretativi, né si deve correre sino a Freud per capire che cosa c’è dietro alla corsa all’accumulo. Da sempre la saggezza antica associa l’idea dell’abbondanza e della tesaurizzazione all’angoscia della perdita e

¹⁵ La denatalità è la nuova indigenza dei popoli che vivono nella abbondanza. O, piuttosto, è il segno della precarietà, del limite e dei tormenti che l’abbondanza porta sempre con sé. Cfr. N. PAPARELLA, *Denatalità e compiti educativi*, in *La Famiglia*, Brescia, La Scuola, 116, 1986, pp 45 2 ss..

¹⁶ Lo si rilevava in un nostro contributo al seminario su “Crescita zero, ragioni e conseguenze”, promosso dall’Istituto di scienze sociali “Nicolò Rezzara” di Vicenza nel 1985. Cfr. F. DE MARCHI (cur.), *Crescita zero. Ragioni e conseguenze*, Vicenza, Ed. Rezzara, 1987, pp. 361-372.



al tormento della fatica, talvolta persino insonne, ma comunque inevitabile, perché è pur sempre necessario difendere i tesori dall'assalto delle tignole e dei ladri - come direbbe l'Evangelista¹⁷ - ossia dalla corruzione e dal furto.

Né pare il caso di dover qui ricordare l'ironia con la quale la saggezza popolare ha da sempre censurato colui che accumula, anche a motivo della sua imprevidenza, tal che, accumulando ogni cosa non s'avvede che raccoglie persino il fuoco del male e il demone della distruzione. All'angoscia si aggiunge così il timore e il terrore, come accade all'uomo contemporaneo, all'uomo di questa nostra civiltà occidentale, che accanto ai granai ha edificato i terribili silos della morte nucleare, segreti edifici innalzati a difesa della più lacerante solitudine.

Come l'avaro, infatti, i popoli e i figli dell'abbondanza amano e temono la solitudine. Dispongono di enormi ricchezze, ma non hanno ancora soddisfatto i principali bisogni della persona, hanno percorso le strade della scienza e della tecnica, ma non hanno trovato la via della pace, hanno nelle mani la ricchezza della terra, ma sono ancora ben lontani dal *possesso* della terra, che fu promesso ai mansueti e ai puri di cuore. Soprattutto sono soli, solitari, indifesi e incapaci di incontrare l'altro, di riconoscersi, da persone, nel volto dell'altro, accolto e amato come persona.

La crisi dell'alterità¹⁸ è, perciò, questione culturale e valoriale ancorché problema psicologico. E se vi è un preciso e chiaro interesse pedagogico in ordine alla cura dovuta alla persona in dipendenza dei suoi moti di crescita, un non minore interesse pedagogico nasce pure dalle considerazioni culturali e valoriali che è giusto sviluppare attorno alla crisi dell'alterità, intorno alla solitudine dell'uomo contemporaneo, che, preso dalle sue angosce, dai suoi timori e dal suo terrore, si chiude all'altro, rifugge dall'altro, non vuole o, almeno, non sa commisurarsi all'altro.

Che il mito dell'abbondanza comporti comunque una caduta dell'alterità, ossia della capacità e dell'attitudine ad incontrare l'altro e a riconoscerlo come portatore di eguali valori e come destinatario di eguale attenzione, è non soltanto evidente, ma quasi tautologico. Il mito dell'abbondanza sollecita infatti l'accumulazione delle cose e perciò polarizza su queste ogni umana energia; l'altro non soltanto è collocato ai margini dell'interesse, ma è persino vissuto come rivale e come possibile fonte di pericolo.

Bisognerebbe riconsiderare, con questa chiave interpretativa, tutto quel che si è detto e ciò che ancora si va dicendo sui rischi della sovrappopolazione. "Siamo in troppi - s'è detto - la terra non ce la farà a sfamare tutti; occorre ridurre le

¹⁷ "Non accumulate tesori sulla terra, dove tignola e ruggine corrodono e dove ladri sfondano e rubano; accumulate invece per voi tesori in cielo dove né tignola né ruggine corrodono e dove i ladri non sfondano né rubano. Perché dove è il tuo tesoro là sarà pure il tuo cuore". *Matteo*, 6, 16 - 18.

¹⁸ Nel cui ambito si colloca pure la crisi della natalità.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

nascite”. Forse un’istanza obiettiva c’era pure in questo discorso¹⁹; ma il contesto valoriale è davvero riduttivo.

A fronte del mito dell’abbondanza serpeggia qua o là, nel mondo occidentale e soprattutto in altri più lontani ambiti culturali, quello che potrebbe esser letto come mito della *ricchezza*.

Se l’abbondanza è sempre riferita alle cose, *la ricchezza è riferita e alle cose e alle persone*.

Non si è ricchi perché si possiedono molti beni, ma si è ricchi perché insieme ai beni si hanno attorno molti che ci vogliono bene.

La nostra cultura sin nelle sue radici, nell’ebraismo e poi nella sua culla ad Atene e a Roma, e poi ancora, lungo i secoli, negli apporti successivi, da sempre ha considerato naturale corollario della ricchezza la presenza di figli nella famiglia o la proiezione della persona verso i figli, verso gli amici, verso la comunità, verso quella eredità di affetti di cui parlava U. Foscolo.

Il figlio è stato (e in qualche misura è ancora) percepito come termine, obiettivo e forse pure come scopo della fatica richiesta dall’accumulazione. Si lavora per i figli, si costruisce per loro, ci si affatica per consegnar loro un mondo migliore. Così, spesso si dice, e in questo senso molte volte ci si orienta. Altre volte è il figlio stesso la fonte della ricchezza o, addirittura, l’espressione principale della ricchezza, sia in senso morale (pensiamo alla testimonianza famosa di Cornelia) sia in senso economico (pensiamo alla stessa etimologia della parola “proletario”).

Rispetto al mito dell’abbondanza abbiamo qui una sorta di rotazione dell’interesse del soggetto: non più rivolto alle cose, ma all’altro, al figlio, alla persona, agli amici, alla comunità... ed anche quando si guarda e si punta alle cose, lo si fa per un più efficace riferimento alla persona.

Si tratta di un passaggio importante, tanto più che riguarda un modello culturale, fors’anche marginale oggi in Occidente, ma certamente molto carico di presa suggestiva in altre civiltà e principalmente nei popoli d’Oriente dove, guarda caso, la crisi della natalità non è per ora sentita.

Quando si parla di Occidente e di Oriente, senza le dovute differenziazioni e le necessarie precisazioni, è chiaro che si operano generalizzazioni fatalmente ingenerose nei confronti della più articolata realtà dei fatti, ed è chiaro che non si tiene nel debito conto tutto ciò che è frutto di commistioni, giustapposizioni e persino integrazioni dei diversi modelli. Quel che qui preme, tuttavia, è la rilevanza valoriale del modello, non la sua incidenza e la sua distribuzione nel tempo e nello spazio.

¹⁹ A nostro parere risulta riduttivo anche il lavoro compiuto dal Club di Roma di cui giova ricordare la ricerca commissionata al System Dynamics Group del MIT, *I limiti dello sviluppo*, Milano, Est-Mondadori, 1972. D’altro canto inadeguate risultano pure le posizioni di chi alla paura della sovrappopolazione contrappone semplicemente l’inventario delle potenziali risorse. Cfr. AA.VV., *Spese militari, tecnologia e rapporti Nord-Sud*, Milano, Vita e Pensiero, 1982.



Ed allora, pur con le riserve necessarie in proposito, si può assumere che il mito della ricchezza, sicuramente oggi più presente in altre aree che non nella cultura occidentale, si pone come termine di confronto rispetto a quello che si è detto mito dell'abbondanza.

Dal confronto emergono alcuni elementi di differenziazione e, fra questi, principalmente il prevalere, nel mito della ricchezza, del riferimento alla persona, che invece nella logica dell'accumulazione non trova spazio se non nella prospettiva del rischio proveniente dall'altro, percepito come rivale. Ma dal confronto emergono anche dei punti di intersezione.

Che si tratti di comportamenti finalizzati al possesso per realizzare il sogno dell'abbondanza o che invece si tratti di comportamenti protesi alla tesaurizzazione nella prospettiva della ricchezza, assunta e motivata dalla proiezione a vantaggio dell'altro, v'è comunque una costante che è pure stile di vita ed espressione di una implicita adesione a certi valori: si tratta di un insieme di forme assuntive riassumibili nell'idea di *proprietà*. Nell'un caso la proprietà per la proprietà, neppure per sé, in fondo, ma la cosa per la cosa, in un deserto di solitudine; nell'altro caso la proprietà da difendere per l'altro, da accumulare per l'altro o, peggio, per una sorta di transfert psicologico, la *proprietà dell'altro*. Il figlio mi appartiene - si usa dire - e dunque del figlio dispongo e per il figlio decido. Non a questo, evidentemente, alludiamo quando ricordiamo la madre dei Gracchi, ma a questo sicuramente rinviano decine di testimonianze del mondo antico e della storia più recente, ed a questo ancora induce a pensare ogni sia pur pallido retaggio del diritto di vita e di morte attribuito, in molte culture, alla patria potestà.

I due modelli culturali, dunque, pur diversi per alcuni aspetti, concorrono a sottrarre il rapporto con l'altro e, più specificamente, il rapporto con i figli ad un assetto valoriale improntato a progettualità e ad oblatività.

A quest'insieme di prospettive valoriali occorre riandare per trovare una spiegazione al fatto che i gruppi sociali caratterizzati dalla denatalità non riescono a trarre vantaggio dal permanente confronto con i gruppi che ancora registrano forti indici di espansione demografica, mentre, per converso, i secondi non tollerano di assumere i comportamenti dei primi. Gli uni e gli altri, però, non s'avvedono di trovarsi paradossalmente vicini nella scelta di condizioni di vita che sicuramente non consentono ai figli di sentirsi pienamente accolti e valorizzati nella loro distinta identità personale.

In questa prospettiva, sembra opportuno tornare a considerare il difficile rapporto dell'uomo con le cose, non disgiunto dalla relazione che egli stabilisce con il suo gruppo sociale, con la premura di puntare l'attenzione non al fatto, ma all'atto, ossia al vissuto, alla posizione personale e alle opzioni valoriali che soggiacciono alle scelte e ai comportamenti.

È qui, per altro, che si innesta il discorso pedagogico quando non voglia limitarsi alla gestione regolativa del dato, ma intenda progettualmente riferirsi ai compiti educativi che, per esser tali, attingono al mondo dei valori e dei significati.



Se l'aggressione verso l'altro o il suo rifiuto o la sua negazione è comunque da correlarsi, in modo inverso, a ciò che di sé la persona spende per il possesso e la proprietà²⁰, ne consegue che un ulteriore contributo alla ricerca può derivare dall'approfondimento del rapporto che lega l'uomo alle cose.

L'averne imprigiona l'essere, lo inibisce, lo fiacca, lo rende povero. Ma l'essere o, se si preferisce, l'"esserci", non si esplica se non nel dominio delle vicende e delle cose e dunque nel "possesso". E qui è il nodo da sciogliere, perché non si caschi nel circolo vizioso.

Una indicazione preziosa ci viene da un libro sapienziale che merita d'essere ricordato. Nel rotolo di Cohelet – l'Ecclesiaste - (tutto proteso a dimostrare come ogni cosa sia vanità e come all'uomo non resti che rimettersi nelle mani di Dio), dopo il lungo elenco delle vanità, ripetuto più volte e con diversi accenti, compare ogni volta una annotazione che fa pensare. Tutto è vanità, dice Cohelet, ma, che cosa è dunque la vita per l'uomo? Date le premesse, ci si aspetterebbe tutt'altro, ed invece ecco la risposta: "Non c'è altra felicità per l'uomo che godere delle opere sue, perché questa è la sua sorte"²¹. Certamente anche questo viene da Dio, non si discute; ma è importante l'accento: l'uomo deve godere delle opere sue, un'idea che torna più volte e che trova ulteriori approfondimenti nell'insegnamento di Cohelet.

Ecco uno spunto per riconsiderare il rapporto dell'uomo con i suoi beni. Deve l'uomo "possederli"? Deve disporne? No, deve goderne.

Il possesso, di per sé non garantisce: si può possedere anche ciò che ci procura danno e tormento; si può non possedere alcunché e sentirsi ricchi; si può disporre di molto e possedere poco; si può possedere ciò che ci giova e ciò che invece ci procura danno e tormento. No, non è nel possesso il segreto della felicità, il segreto di quella pienezza delle cose e del mondo che ci dà il senso dell'opulenza.

La parola "opulenza" non è di uso frequente. Nel suo impianto etimologico fa ricordare la dea *Ops* che, nella mitologia antica, era la dea della fertilità e dei buoni raccolti. Nel suo significato fa pensare a certe espressioni popolari, ormai quasi scomparse, che implicano il senso della condivisione: "godersi la terra", "godersi la sera", riferito agli operai raccolti sull'aia dopo una giornata di lavoro; oppure, ancora più incisivo (ed una volta anche più diffuso): "godersi i figli".

Il godimento condiviso di ciò che con la propria iniziativa si è fatto e si è costruito: ecco il senso dell'opulenza.

La gioia dei figli e della discendenza è tutt'altra cosa rispetto al possesso e al dominio sui figli.

²⁰ Sarebbe interessante studiare i nessi fra proprietà e appropriatezza, anche allo scopo di stabilire di quanto e come si restringa il senso dell'appropriatezza della persona là dove lo si fonda e lo si limiti alla "sicurezza" che viene dall'aver proprietà. Sul tema dell'*appropriatezza*, si rinvia a N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 75-80 e pp. 219 e ss.

²¹ Ec., 3, 22; ma si veda pure 2, 24; 3, 12 13; 5, 17 19.



È l'immagine di una tradizione che si fa testimonianza e si consegna alla vita; è l'immagine di un cammino che accetta la sosta per continuarsi in altra direzione; è l'idea d'una libertà che si compiace di donarsi all'altro perché l'altro possa esprimersi in libertà; è l'idea di una persona che accetta il suo limite e la sua finitezza e, però, proprio per questo si perpetua nel dono di sé.

“L'abbondanza può essere nociva, la ricchezza inutile, l'opulenza è sempre goduta”²²; così, con scultorea efficacia, si esprime il Tommaseo e pare quasi volerci confermare il senso di una prosperità che si proietta verso la beatitudine e che ci rende liberi dalle cose perché resi più attenti alle persone ed, ancor di più, attenti ai valori e ai significati e dunque all'essere.

5. Interrogativi e prospettive

Anziché godere, nella condivisione, delle opere sue, l'uomo s'è andato abituando a godere dei prodotti e poi dai prodotti ha spostato l'attenzione sul guadagno e ha preteso di accumulare sempre di più sino al punto che la cosa ha prevalso sulla persona e il godimento è diventato dapprima piacere edonistico e poi sofferenza del limite ed angoscia della perdita. Si dà tanto valore alle cose che contrappuntano i giorni e le ore da smarrire il senso di una provenienza e la speranza di un incontro, e, fatalmente, il troppo amore per le cose fa perdere senso e valore alla vita.

L'ideale del possesso e dell'accumulazione, l'idea regolativa della accelerazione, l'incidenza dell'efficientismo tecnologico e dello scientismo, i contributi della filosofia vitalistica, nelle sue diverse espressioni concorrono tutti ad accreditare “un senso generale del diritto alla felicità terrena”²³, come già nel 1935 ebbe ad osservare J. Huizinga, ma in modi e con esiti che forniscono garanzie di efficacia. Ecco, “gli uomini avanzano pretese sulla vita”²⁴ e così, però, diventano sempre meno capaci di accettare la caducità medesima di ogni momento di benessere terreno e diventano persino incapaci di mantenere vivo il senso del valore della vita.

In questo contesto valoriale si fa problematico anche l'intervento educativo il quale, per esprimersi in efficacia, richiederebbe una condizione condivisa di significati e di rinvii valoriali, e invece i valori che la cultura partecipa sospingono verso un orizzonte curvato in una sorta di “ossessione per la vita”, come qualcuno ha detto.

²² N. TOMMASEO, *Diz. dei sin.* (5 ed. Milano 1867, ora Firenze, Vallecchi, 1973), 46. È pure utile cfr. 45. Nell'uso comune le parole esaminate vengono oggi assunte in eccezioni un po' diverse. Quel che qui preme, tuttavia, è l'orientamento assegnato ai comportamenti, indipendentemente dalle parole che possono essere adoperate per denominarlo.

²³ J. HIZINGA, *La crisi della civiltà*, tr. it., Torino, Einaudi, 1966, p. 70.

²⁴ *Ivi.*



C'è tuttavia qualche elemento che può essere utilizzato in positivo per tentare di innescare processi che alla lunga possano risultare risolutivi.

Ne indichiamo appena due, fra i tanti che si potrebbero richiamare. Il primo riguarda aspetti di contenuto e di intenzionalità e perciò orienta il discorso verso i fini; il secondo attiene per molti versi al metodo, ma riconduce pur'esso a considerazioni valoriali.

Fra i valori cui debbono attingere le iniziative educative, richiamiamo qui i valori dell'accoglienza, della figliolanza e della speranza. Non abbiamo alcuna difficoltà a riconoscere che si tratta di valori religiosi o, almeno, anche religiosi. Già converrebbe all'educazione assumerli nella loro strutturazione culturale "laica", ma ci piace sottolineare la provenienza e quindi il più ampio rilievo in un ambito che non escluda la dimensione religiosa. Infatti è proprio il rinvio alla divinità che ci libera da due opposti pericoli: quello di negare apprezzamento alla vita e quello di ipervalutarla come destinataria di ogni nostra attenzione. Chi si rapporta ad un Dio, creatore e padre misericordioso, non può certo ipervalutare le cose del mondo, ma non può nemmeno rinnegare interamente i beni della vita perché sa che gli sono stati dati da Dio e perché rinnegandoli mostrerebbe, come dice Huizinga, ingratitudine verso i suoi benefici²⁵.

Dobbiamo imparare a godere delle opere dell'uomo. Dobbiamo imparare a chiudere la giornata con un bilancio, non dei beni accumulati, ma delle opere che sono state attivate. Dobbiamo imparare a sedere, sul far della sera, ai margini del campo appena dissodato e a godere di quel che abbiamo compiuto.

Questo significa accogliere, prima delle cose e prima degli altri, accogliere sé medesimi, il proprio impegno e il proprio limite, le proprie risorse e le proprie energie. Guardando poi alle cose e alle persone con l'ottica della responsabilità: le lasciamo migliori di come le abbiamo incontrate?

Se riuscissimo a trasferire queste annotazioni sul versante dei progetti educativi, nella scuola e nella famiglia, per i bambini e per gli adulti, nella vita sociale e nella vita di comunità, per il tempo libero²⁶ e per quello del lavoro, per i luoghi dell'industria e per quelli del commercio, là dove si studia e là dove si gioca, riusciremmo forse a maturare un sentimento di disponibilità, antidoto sicuro contro ogni forma di violenza.

Se l'accoglienza ci rende disponibili all'altro; la figliolanza ci pone con l'altro in una condizione di piena condivisione e di reciproca accettazione; la speranza ci induce a sentirci padroni di un tesoro che nessun predone può sottrarci. Da questo nasce quella pace serena che ci consente di apprezzare i frutti del nostro lavoro e farne oggetto della nostra compiacenza. Ecco il senso dell'opulenza.

Con il secondo punto che qui segnaliamo ci riferiamo ad un atteggiamento che di per sé è proprio dell'educatore, anche se risulta sempre più raro, soprattutto

²⁵ *Ibidem*, p. 69.

²⁶ Sul tempo libero ha detto cose egregie LEONE AGNELLO (*Per una pedagogia del tempo libero e dell'animazione sociale*, Messina, Edas, 1982). In omaggio alla sua persona e alla sua figura di pedagogista viene scritto e licenziato questo saggio



nei genitori. È l'atteggiamento della ministerialità. L'educatore deve avvertire profondamente e deve intimamente credere d'esser soltanto strumento; strumento essenziale, necessario, ma pur sempre strumento. La pedagogia riconosce che l'energia principale del processo educativo è nell'educando, poi però lascia filtrare modelli culturali che risentono dell'efficientismo scienziato e che inducono all'iper valutazione del metodo e quindi all'iper valutazione di colui che detiene il metodo. Se soltanto si ricercassero metodi, tecniche ed atteggiamenti capaci di sgomberare il campo dalla superstizione dell'efficienza, a beneficio della più umile ed umana ricerca dell'efficacia, si riuscirebbe a celebrare l'autonomia della persona e la sua libertà e si preparerebbero le condizioni perché la persona possa avvedersi della sua produttività e dei buoni frutti che vengono dalle opere sue.

Ma c'è di più. Il riferimento alla ministerialità rende non soltanto più generosamente attenti alle risorse e al lavoro dell'educando, ma anche più attivamente disponibili a quella etica della responsabilità alla quale abbiamo più volte fatto cenno e alla quale ci richiama l'insegnamento di Hans Jonas²⁷.

Ecco, in rapida sintesi, due punti di attenzione per l'educatore, due aspetti che sicuramente incidono sull'educazione nella sua globalità e presumibilmente anche sulla educazione alla pace, sulla educazione al consumo²⁸, sull'educazione alla vita.

Dal punto di vista educativo la denatalità non la si rimuove né con le prescrizioni, né con l'enumerazione dei dati, né con l'inventario dei problemi, ma con un sostenuto impegno educativo che recuperi il senso di quei valori per conferire significato alla vita, restituire padronanza di sé alla persona, nel segno della progettualità, della oblatività e della creaturalità.

Analogamente, il buon rapporto con le cose non lo si stabilisce con i richiami della ecologia o con lo spauracchio dei disastri ecologici, ma con la percezione consapevole di quell'atteggiamento di servizio che ci pone, sì, in rapporto con le cose, ma nella circolarità di una corretta relazione con l'altro, in una prospettiva di responsabilità e con lo sguardo rivolto ai segni dell'alleanza: un patto con il creatore, un vincolo per il creato, una prospettiva di vita per la creatura.

Referenze bibliografiche

L. AGNELLO, *Per una pedagogia del tempo libero e dell'animazione sociale*, Messina, Edas, 1982;

AA.VV., *Spese militari, tecnologia e rapporti Nord-Sud*, Milano, Vita e Pensiero, 1982;

²⁷ Di H. JONAS qui ricordiamo soprattutto: *Sull'orlo dell'abisso. Conversazioni sul rapporto tra uomo e natura*, tr. it., a cura di P. Becchi, Torino, Einaudi, 2000.

²⁸ Su questo tema rinviamo ad una recente tesi di dottorato: M. G. SIMONE, *Il consumo. Un possibile spazio educativo nell'epoca della postmodernità*, Dottorato In pedagogia dello sviluppo, Lecce, 2007.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- CLUB DI ROMA, *I limiti dello sviluppo*, Milano, Est-Mondadori, 1972;
- F. DE MARCHI (cur.), *Crescita zero. Ragioni e conseguenze*, Vicenza, Ed. Rezzara, 1987;
- R. GUARDINI, *La Rosa Bianca*, Brescia, Morcelliana, 1994¹;
- R. GUTTUSO, *Renato Guttuso: il primato della pittura*, Raccolta di saggi con prefazione di Marcello Veneziani, Città di Castello, Edimond, 1998;
- J. HIZINGA, *La crisi della civiltà*, tr. it. Torino, Einaudi, 1966;
- H. JONAS, *Sull'orlo dell'abisso. Conversazioni sul rapporto tra uomo e natura*, tr. it., a cura di P. Becchi, Torino, Einaudi, 2000;
- R. MANTEGAZZA, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperta, 2003;
- R. MANTEGAZZA (cur.), *Educare a resistere. Proposte e progetti per una pedagogia della resistenza*, Piacenza, Berti, 2003;
- E. MOUNIER, *Il personalismo*, tr. it., AVE, Roma 1964;
- N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, saggio introd. all'ed. it. di G. CELLÉRIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, con la present. di J. PIAGET, Lecce, Messapica, 1978;
- N. PAPARELLA, *La programmazione delle attività educative nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1984;
- N. PAPARELLA, *Scuola e famiglia. Servizio o utenza?*, in *La Famiglia*, Brescia, La Scuola, 98, 1983;
- N. PAPARELLA, *Denatalità e compiti educativi*, in *La Famiglia*, Brescia, La Scuola, 116, 1986, pp 45 e ss.;
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988;
- N. PAPARELLA, *Educare per costruire la comunità*, in S. S. MACCHIETTI, *Alla "scuola del personalismo; nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006, pp. 323-344;
- J. PIAGET, *L'epistemologia genetica*, tr. it., Bari, Laterza, 1971;
- J. PIAGET, *Psicologia ed epistemologia*, tr. it., Torino, Loescher, 1971;
- PLATONE, *Gorgia*;
- M. SERRA, *Walter*, in *Il nuovo che avanza*, Milano, Feltrinelli, 1991;
- M. G. SIMONE, *Il consumo. Un possibile spazio educativo nell'epoca della postmodernità*, Dottorato In pedagogia dello sviluppo, Lecce, 2007;
- N. TOMMASEO, *Dizionario dei sinonimi*, 5 ed. Milano 1867, ora Firenze, Vallecchi, 1973.