

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca

Scienze della Cooperazione Internazionale-Vittorino Chizzolini

XXVI Ciclo

Il diritto al patrimonio culturale.

Il caso di Sétif (Algeria)

Coordinatore:

Chiar.mo Professor Mauro Mazza

Relatore:

Chiar.ma Prof.ssa Stefania Gandolfi

Tesi di Dottorato

Francesca BELOTTI

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

Indice

Indice	1
Introduzione.....	8
Quadro teorico	12
Capitolo I. L'essere umano: l'io e l'Altro. Dall'alterità all'identità.....	19
1.1 L'uomo e il volto.....	21
1.2 L'uomo e il corpo.....	25
1.3 L'uomo e la materia	30
Capitolo II. Il patrimonio culturale	33
2.1 Definire il patrimonio culturale.....	33
2.1.1 Patrimonio immateriale o patrimonio vivente?	37
2.2 Il patrimonio culturale: quadro giuridico	40
2.2.1 Il diritto al patrimonio culturale è un diritto dell'uomo?.....	40
2.2.2 Il diritto al patrimonio culturale: un diritto culturale.....	46
2.2.3 Il patrimonio culturale negli strumenti regionali.....	51
<i>Mondo arabo-islamico</i>	51
<i>Asia</i>	53
<i>Europa</i>	54
<i>Africa</i>	55
<i>America Latina</i>	56
2.3 Il diritto al patrimonio culturale: il principio di interdipendenza dei diritti	57
2.3.1 Il diritto al patrimonio culturale e il diritto di riferirsi alle comunità culturali.....	62
2.3.2 Il diritto al patrimonio culturale e il diritto all'accesso e alla partecipazione alla vita culturale.....	65
2.3.3 Il diritto al patrimonio culturale, il diritto all'educazione/formazione e il diritto all'informazione	68
2.4 Analisi approfondita del diritto al patrimonio culturale	73
2.4.1 Il patrimonio culturale e l'identità culturale.....	73
2.4.2 Il patrimonio culturale e la diversità culturale.....	74
2.4.3 Il patrimonio culturale e la creatività	76
2.4.4 Il patrimonio culturale: le opere e i riferimenti culturali	77

Capitolo III. Il diritto al patrimonio culturale: violazione ed effettività.....	81
3.1 La violazione del diritto al patrimonio culturale e i suoi effetti	82
3.2 L'effettività del diritto al patrimonio culturale e i suoi effetti.....	94
3.3 Misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale.....	99
3.3.1 Come costruire gli indicatori.....	99
3.3.1.1 <i>Definire le quattro capacità: accessibilità, accettabilità, adattabilità, adeguatezza culturale</i>	102
3.3.1.2 <i>Definire i sei principi di connessione fra i diritti</i>	103
Capitolo IV. La ricerca sul campo: il caso di Sétif (Algeria). Presentazione del contesto	105
Introduzione	105
4.1 Il patrimonio culturale.....	109
4.2 L'identità culturale	124
4.3 La cultura	130
Capitolo V. Misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale in ambito educativo: il caso di Sétif (Algeria)	135
5.1 Il sistema scolastico algerino.....	137
5.1.1 L'insegnamento primario in Algeria	141
5.2.1 La valutazione del diritto al patrimonio culturale	147
<i>Accessibilità</i>	148
<i>Accettabilità</i>	163
<i>Adattabilità</i>	173
<i>Adeguatezza culturale</i>	188
5.2.2 Dalle quattro capacità ai sei principi di connessione tra i diritti: valutazione conclusiva.....	199
Capitolo VI. Patrimonio culturale e creatività: il ruolo dell'educazione	205
6.1 La creatività (e il patrimonio culturale).....	209
6.2 Il ruolo dell'educazione.....	217
6.2.1 Gli strumenti giuridici	218
6.2.2 Educare al patrimonio culturale e alla creatività	223
6.2.3 I percorsi educativi possibili	231
6.2.3.1 <i>La narrazione</i>	235
6.2.3.2 <i>Dentro e fuori la scuola</i>	236
6.2.3.3 <i>Il silenzio: una forma di linguaggio</i>	238
6.2.3.4 <i>La bellezza, lo stupore, l'ammirazione</i>	240

6.2.3.5 <i>L'atto creativo</i>	244
6.3 Ripensare il patrimonio culturale	247
Conclusioni	257
Allegati	260
Bibliografia	279
Sitografia	297

*Esistere, è uscire da sé
e comprendere che nel più profondo della persona, della sua forza e della sua dignità,
si trova l'esperienza della reciprocità del dare e
del ricevere, questa continuità dell'altro in me e dell'io nell'altro
che al tempo stesso fa paura ed è luogo di speranza¹.*

¹ PATRICE MEYER-BISCH, *Postface*, in STEPHANE HESSEL, *Le livre qui chante. Conciliabules: pour l'expression artistique et citoyenne des femmes*, Genouilleux, La passe du vent, 2011.

N.b. Tutte le traduzioni delle citazioni originariamente in lingua francese e in lingua inglese sono mie.

Introduzione

L'uomo non è mai solo, è contemporaneamente un io, un tu e un noi, la sua esistenza ha senso solo in relazione con l'Altro. È nodo e tessitore del tessuto sociale e di fronte all'Altro si scopre l'Altro. L'uomo riconosce la propria identità solo quando scopre l'identità altrui. È costantemente in bilico tra il *forum* interno e il *forum* esterno, tra quell'io che medita, pensa, riflette, si interroga, si analizza e l'io che comunica, esprime e si esprime, si svela e si rivela, tra intimità ed "extimità".

Il suo corpo si fa soglia; il suo volto è il libro della sua esistenza; le sue mani sono strumenti che afferrano, lavorano, creano e testimoniano la reciprocità. Il suo corpo comunica, traccia l'io e dà forma alla creatività. L'uomo è corpo, è materia e la pelle ne è la superficie, è ciò che lo rende visibile. L'uomo appare nella sua essenza e nella sua totalità; il corpo non lo tradisce, racconta chi è. Il suo corpo si fa casa, ospita e si fa ospitare, accoglie e si fa accogliere. Esso è totalmente abitato dai rapporti che costruisce con l'Altro e con le cose. E l'uomo stesso, così come le opere che crea, è materia.

L'io, il tu e il noi. L'identità è il luogo della comunicazione, dell'azione comune; è nell'incontro con un'altra identità che nasce il dialogo. Un dialogo fatto di parole, sguardi, cenni, intese e allo stesso tempo di silenzi, incomprensioni, tensioni e timori. E così oltre a essere soglia il corpo, la pelle e l'identità sono ostacoli: talvolta imprigionano l'uomo, lo costringono al silenzio e all'isolamento. La parola è strozzata nella gola e le mani come ammanettate e la mente atrofizzata.

Sulla pelle si manifesta la cultura. Quella cultura intima e allo stesso tempo sociale, gelosamente nascosta e inevitabilmente esposta. La cultura, così come la pelle, è connettività. La pelle è nuda e mette a nudo. La pelle ci identifica, è luogo di scambio, di confidenze ricevute e date, avverte la prossimità, il brivido, la gioia e la paura della vicinanza.

L'uomo vive costantemente in una dimensione di tensione/attenzione verso l'Altro. Nella tensione, c'è la voglia implicita di toccare l'Altro e allo stesso tempo l'incapacità di gestire tale relazione; nell'attenzione la curiosità, il desiderio di conoscere l'Altro e di prendersene cura.

Quest'uomo "nodo", che vive e si manifesta nella reciprocità e nella prossimità, colui che tende all'Altro; colui che si riconosce l'Altro e colui che ospita e si fa ospitare, sarà il soggetto di questa ricerca. L'uomo sociale, capace di muoversi tra sé e gli altri, capace di meravigliare e di meravigliarsi. Un uomo che ricerca e produce bellezza, che nutre la propria e l'anima altrui. L'uomo che si dona, che attraverso il corpo dà forma alla propria interiorità, affida la sua anima alla materia e invoca lo sguardo dell'Altro.

Questo è l'uomo dei diritti culturali e dei diritti umani. Un uomo costantemente in relazione. Il soggetto di tali diritti è sempre il singolo ma la vera bellezza si cela nella loro effettività, realizzabile solo nella collettività. L'uomo è titolare di diritti ma il loro esercizio non può che esistere nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri e con il contesto. La logica di tali diritti esprime perfettamente l'equilibrio tra l'intimità e l'"extimità"; tra ciò che sta sotto e ciò che sta al di là della pelle. Lo stesso vale per le libertà e le responsabilità. La dignità è in ognuno ma l'esercizio dei diritti, delle libertà e delle responsabilità è nella relazione con l'Altro. Si pensi alla libertà, la mia libertà non può finire dove inizia la tua, ma le nostre libertà devono coesistere. Ciò spiega quell'incessante tensione/attenzione nei confronti dell'Altro, il desiderio di sentirsi libero e il dovere di condividere tale libertà. Nell'esercizio di una libertà, l'uomo deve assicurarsi che questa non vada a ledere la libertà altrui. La libertà non va considerata come uno spazio delimitato nel quale muoversi; le libertà convivono e coesistono in uno stesso spazio.

In una tale prospettiva certamente le tensioni e gli attriti aumentano, ma è solo nella vicinanza e nella prossimità che l'io si può sentire l'Altro e arricchire i propri legami. È nell'esperienza della prossimità che nasce il dialogo ed è il dialogo la chiave di volta per rafforzare la coesione sociale. Nella prossimità, le responsabilità da individuali diventano collettive, in quanto essere responsabili di sé è essere responsabili degli altri, è sentirsi responsabili di un *ben-essere (bien-être)* comune, è vivere con la consapevolezza che in ogni azione non c'è solo un io ma sempre un noi e un tra noi, io l'Altro e il Terzo. «Nell'espressione "tra noi", è detta insieme la familiarità che isola,

che raccoglie e lo spazio aperto, l'apertura della scena in cui si presentano altri, i terzi. Siamo tra noi e altri è tra noi»².

È nell'esercizio dei diritti, delle libertà e delle responsabilità; è nella prossimità che si scopre l'empatia. Riconoscendo la necessità dell'Altro, non posso non curarmi di lui. La mia esistenza dipende dalla sua, la mia voce ha senso solo se ascoltata dall'Altro e le mie opere hanno senso solo se accolte dall'Altro. È nell'esistenziale bisogno dell'Altro che l'uomo deve sentirsi non un io ma un noi. I diritti culturali e i diritti dell'uomo lo insegnano, la loro effettività è reale solo grazie all'Altro e solo nel *tra noi*. Per tali ragioni si può affermare che rivendicare i diritti culturali significa rivendicare la pluralità e pertanto la diversità.

L'uomo deve perciò uscire da sé (*sortir de soi*), abitare l'Altro e lasciarsi abitare. Egli esiste nell'intersoggettività, nella dimensione del dono e dell'accoglienza reciproca. Il singolo entra in relazione con l'Altro attraverso le opere, attraverso ciò che lui stesso crea. L'individuo affida e si affida alle opere. Ogni atto creativo nasce dall'intenzionalità di esprimere, di raccontare e di comunicare. In quell'atto si cela il desiderio talvolta implicito di interpellare l'Altro. Nell'atto creativo l'uomo mette in gioco la propria intimità ed è disposto a condividerla. Le opere, propensioni delle mani, del corpo e della mente sono la testimonianza della sua identità e della sua cultura. L'opera è reciprocità, così come lo sono le mani. Le mani creano, danno e ricevono; le opere sono l'elemento di questo scambio, il frutto della creazione e la linfa essenziale del patrimonio culturale dell'umanità.

Il patrimonio culturale è il monumento alla creatività. Esso è fonte di ricchezza alla quale ognuno dovrebbe poter partecipare e della quale ciascuno dovrebbe potersene servire per rafforzare la propria identità. Nelle opere che costituiscono il patrimonio culturale si cela l'intenzionalità di mettersi a nudo e di comunicare con l'Altro. In esse c'è il desiderio di reciprocità e di prossimità, quel braccio proteso verso l'Altro, speranzoso di essere afferrato. Con e attraverso le opere si alimenta l'intersoggettività e si intensificano le relazioni e il tessuto sociale. Nelle opere vi è generosità.

² EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, E. Boccarini (a cura di), Milano, Jaca Book, 2002, p. 10.

Nel patrimonio culturale si può pertanto scorgere l'empatia, il dono, il dialogo? Grazie all'effettività del diritto all'accesso al patrimonio culturale si può accrescere la coesione sociale e promuovere la cittadinanza democratica? Come può la creatività essere condizione essenziale per l'effettività dei diritti?

È sulla base di tali presupposti che si snoda la ricerca. Senza l'esperienza personale della reciprocità non si può sperimentare la forza autentica di un diritto culturale, di una libertà culturale e di una responsabilità culturale. Se il soggetto della ricerca è l'Uomo dei diritti, l'oggetto sono i diritti culturali e nello specifico il diritto al patrimonio culturale.

Quadro teorico

I nodi essenziali della ricerca sono i diritti culturali e nello specifico il diritto al patrimonio culturale e il diritto a partecipare alla vita culturale.

Scorgere nel patrimonio culturale un elemento di condivisione e di *ben-essere* comune; riconoscere nelle opere l'intenzionalità della reciprocità e della prossimità e ritenerle fonte dell'intersoggettività; considerare la creatività condizione per l'effettività del diritto al patrimonio culturale, del diritto a partecipare alla vita culturale e in generale dei diritti culturali e dei diritti dell'uomo e definire e dimostrare che il patrimonio culturale e la creatività possono essere fattori di coesione sociale e validi strumenti per una cittadinanza democratica, costituiscono l'ipotesi della mia ricerca.

La ricerca si propone di mettere in discussione i concetti di patrimonio culturale, di cultura, di diversità culturale e di creatività.

Indagando la condizione, le cause e le conseguenze della povertà culturale, sorpassando il primato del cogito cartesiano, ponendo a fondamento l'innovativo pensiero di Levinas che concepisce l'Altro ancor prima dell'io, l'uomo non verrà considerato nella sua individualità ma nel suo essere relazionale, nel suo essere uomo politico e quindi sociale per necessità.

Sulla scorta del concetto di patrimonio culturale ci si soffermerà sulla nozione di "opera", per dimostrare che è nelle opere che si cela e si alimenta l'intersoggettività.

Per operare un'analisi accurata del diritto al patrimonio in relazione con gli altri diritti culturali, occorrerà approfondire e snocciolare il diritto in sé e far emergere la trasversalità della dimensione culturale dei diritti, nonché la loro intrinseca interdipendenza.

Per rinnovare invece l'idea stessa di creatività e di creazione si insisterà sull'educazione alla creatività, quale fondamento per la partecipazione effettiva alla vita culturale, politica e sociale; sull'educare allo stupore, alla meraviglia e ai sensi e sul ridare valore alla materia e alle cose. Educare alla creatività presuppone educare al patrimonio culturale. Occorre inoltre educare a un pensiero creativo, critico, responsabile e in grado

di rendere il soggetto vero autore del proprio processo identitario nel pieno rispetto di quello altrui.

Promuovendo questo tipo di educazione si dà voce ai diritti culturali e si promuove una cultura dei diritti, si dimostra che l'uomo è di per sé plurale, che per natura necessita dell'Altro e che è costantemente alla ricerca dell'Altro e si permette a ciascuno di scorgere nell'opera dell'uomo, l'umano e irrefrenabile desiderio di *andare verso l'Altro* (Levinas).

All'inizio di questo percorso d'indagine c'è il desiderio di porre la cultura al centro, di enfatizzare i diritti culturali, di indagare l'idea di patrimonio culturale, quale monumento alla diversità culturale e c'è la volontà di riconoscere nella diversità culturale un bene e una ricchezza da condividere e ai quali *com-partecipare*.

Ed è con poche certezze, con molti dubbi che ci si avvicina alla ricerca. Da subito si incontrano i primi ostacoli, le fonti bibliografiche e soprattutto un'idea di patrimonio fortemente legata ai beni mobili e immobili, un'idea di patrimonio culturale limitata e parziale. Poi fortunatamente l'incontro con Meyer-Bisch, direttore dell'Institut Interdisciplinaire d'Éthique et de Droits de l'Homme (IIEDH) di Friburgo (Svizzera), uno dei padri fondatori della Dichiarazione di Friburgo³. Le sue opere, i suoi interventi, le sue lezioni hanno ridato speranza e vitalità all'indagine. Grazie a lui è stato possibile rinnovare l'idea di patrimonio culturale e individuare nelle opere l'intersoggettività, avvertire la necessità di lavorare sulle parole e sui concetti e costruire delle definizioni, quali strumenti utili alla reificazione delle idee.

E così dopo una prima claudicante fase di lettura, la necessità di effettuare un lavoro etimologico e di definire le parole-chiave. Si è proceduto quindi in un primo periodo alla lettura di testi inerenti il patrimonio culturale e i diritti culturali per poi passare a una fase di riflessione e di individuazione degli elementi chiave della ricerca. È l'immagine dell'operaio che prima di mettersi all'opera prepara gli attrezzi disponendoli sul banco di lavoro. Allo stesso modo si avverte il bisogno di disporre gli adeguati attrezzi prima di intraprendere il proprio percorso di ricerca. Nell'analisi della letteratura: verità rafforzate, dubbi imprevisi, delusioni, nuove idee e quella costante

³ Dichiarazione di Friburgo. I diritti culturali. 2007.
<http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/1043/22896.pdf>

ma propositiva insoddisfazione. Di fronte alla scarsità di materiale quello sgomento iniziale si tramuta in voglia di fare e di percepire ciò che si indaga come proprio, come parte di sé. Cresce quindi il desiderio di coltivare tale interesse, di dimostrare e di affermare qualcosa di diverso, qualcosa di innovativo e di profondamente creativo. La voglia di dare e di raccontare una nuova verità. Mesi di lettura, di riflessione, di indagine e poi le idee si chiariscono, la ricerca prende forma, si materializza e si raffigura. Dentro ci si rafforza.

Poi di nuovo altre necessità. Indagare l'idea di creatività, slegarla dal processo psicopedagogico del bambino, porla a fondamento dell'effettività dei diritti e da subito percepire la difficoltà di tale impresa. Poca bibliografia, un'idea di creatività troppo legata all'atto artistico, una peculiarità elitaria lontana dalla quotidianità. Tuttavia col tempo sono riuscite a credere in un'altra idea di creatività, più articolata e complessa, insita in ognuno e traducibile in ogni atto umano.

Nell'avvertire il desiderio di rielaborare, approfondire e mettere in connessione questi tre grandi temi: diritti culturali, patrimonio culturale e creatività, si percepisce inoltre la necessità di dare senso a tutto ciò che si ha nella testa e di dare forma ai pensieri e si sente il bisogno di vivere ciò in cui si crede, di sperimentarlo, di "testarlo" tra e con le persone in un contesto e in un ambito. Nasce l'idea di una ricerca sul campo.

Giunti a una definizione allargata di cultura e di patrimonio culturale e riconoscendo la trasversalità della creatività, quale ambito e quale contesto d'indagine scegliere? Nonostante la creatività possa essere indagata in diversi ambiti, l'indagine deve essere circoscritta. I criteri sono molteplici: interesse verso un particolare ambito socio-culturale, interesse verso una determinata area geografica... Sulla base di tali criteri si è pensato di circoscrivere l'indagine all'ambito educativo dell'Algeria. Nello specifico alle scuole primarie della città di Sétif. L'obiettivo è misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale e la promozione della creatività in un contesto altro. Ritenendo il patrimonio culturale e la creatività possibili strumenti di coesione sociale e di cittadinanza democratica risulta interessante avvicinarsi a un contesto contraddistinto dal desiderio di ricostruire la propria identità culturale come è il caso dell'Algeria.

Per poter effettuare un'indagine di questo tipo è fondamentale individuare i criteri per la misurazione dell'effettività dei diritti. A tal fine sono state prese in considerazione diverse fonti: la ricerca effettuata in Burkina Faso⁴ sulla misurazione dell'effettività del diritto all'educazione; il progetto IPPE⁵ e l'*Observation générale* n. 21⁶ inerente al diritto alla partecipazione alla vita culturale. Questi strumenti sono stati utili per definire le quattro capacità – accettabilità, accessibilità, adattabilità, adeguatezza culturale –, unici elementi costanti nella misurazione di un diritto, e al fine di individuare, i valori e i corrispettivi indicatori. Si è trattato di un lungo e intenso lavoro di elaborazione e di rielaborazione non essendoci state in passato ricerche e quindi non essendoci strumenti utili per misurare l'effettività del diritto preso in esame. Predisposte le griglie, il lavoro sul campo è certamente facilitato. Ancora una volta le griglie d'analisi sono attrezzi che vengono ad aggiungersi a quegli strumenti iniziali utili all'intero processo di costruzione e conduzione della ricerca. Si è poi deciso di accostare alla valutazione del diritto sulla base delle quattro capacità, la valutazione basata invece sulle sei dimensioni di interconnessione tra i diritti, individuate ed elaborate da Meyer-Bisch⁷: inter-disciplina(e), inter-pubblico(i), inter-luogo(i), inter-tempo(i), inter-istituzione(i) e inter-economia(e). Quest'ulteriore valutazione permette di meglio analizzare l'interazione tra le persone, gli ambiti e gli attori che ruotano attorno a determinati diritti.

Proseguendo nella riflessione e nell'analisi si avverte il costante bisogno di spingersi oltre, talvolta si percepiscono dei vuoti necessariamente da colmare. Nasce così la voglia di rimettersi in discussione, di rileggere, di rielaborare e di arricchire il progetto di ricerca. Dopo aver definito i diritti culturali, il patrimonio culturale e la creatività, è sorta la domanda: ma a quale uomo si sta facendo riferimento? È chiaro, all'Uomo dei diritti culturali; ma di quale uomo si tratta? Quale uomo può cogliere nel patrimonio la condivisione, il dono, la reciprocità? Quale uomo vive la prossimità? E da qui l'esigenza di definire l'Uomo e il suo io e di porlo da subito in relazione con l'Altro. La

⁴ Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme Université de Fribourg-Suisse e Association pour la promotion de l'éducation non formelle – Burkina Faso, *La mesure du droit à l'éducation. Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*, Karthala, 2005.

⁵ AA.VV., *L'implication parentale au sein de l'école*, Paris, L'Harmattan, 2011.

⁶ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Quarante-troisième session, Genève, 2-20 novembre 2009, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. E/C.12/GC/21

⁷ PATRICE MEYER-BISCH, *Mesurer l'effectivité des droits culturels pour évaluer les dynamiques du développement*, Atti del Convegno *Les droits humains: grammaire du développement*, 25-27 ottobre 2012, Università degli Studi di Bergamo (in corso di pubblicazione).

decisione quindi di interpellare Levinas, come costante punto di riferimento. Nel suo pensiero la volontà di capovolgere e stravolgere l'esistenza umana.

Dopo anni sicuri, certi e confortati dal cogito, da quell'io indistruttibile e potente, da quell'io che col tempo si è indebolito e svuotato e che con Levinas ritrova senso solo nel riconoscimento del primato dell'Altro. La mia esistenza ha senso solo nella responsabilità che l'io ha nei confronti dell'Altro. Senza l'Altro l'io cartesiano si frantuma, nulla ha più senso. Questo capovolgimento costituisce il fondamento della ricerca. L'uomo di Levinas è il soggetto dei diritti culturali, colui che vive e si riconosce nella relazione.

Rovesciamento del rapporto di priorità tra l'io e l'altro. Dall'altro all'io questa è la sequenza nel processo di costituzione dell'io. E se l'io, una volta costituito, può liberamente andare verso l'altro è dall'altro che esso viene ordinato "io". Ciò comporta l'impossibilità dell'indifferenza, della buona coscienza, della coscienza pacificata nei confronti dell'altro, la paura non dell'altro ma per l'altro, fino alla sostituzione, alla situazione di ostaggio, fino al ritrovarsi al posto dell'altro insostituibilmente. L'io è implicato nel rapporto con altri (...)⁸.

Altro punto di riferimento costante nella conduzione dell'indagine lo si ritrova nella figura e nella filosofia di Hannah Arendt. Nel suo 'Vita activa' c'è la centralità dell'uomo che fa e agisce, la potenza delle mani, dell'atto costruttivo e creativo, i fondamentali riferimenti alle opere, a ciò che *l'homo faber* costruisce e che conferisce agli esseri umani l'immortalità. Nelle sue parole c'è la potenza delle cose, della reificazione, la necessità della materia nella dimostrazione della realtà e nell'essere al mondo e nel mondo. Il suo pensiero soddisfa la necessità di fenomenologia, il bisogno di rendere le idee cose, materie, oggetti ...di renderle reali.

La filosofia di Meyer-Bisch, il pensiero di Levinas e di Hannah Arendt, la costante presenza e vicinanza dei miei maestri e il personale e quotidiano incontro con l'Altro nella *cosalità* del mondo, nella fenomenologia della quotidianità reggono l'impianto di questo lavoro.

⁸ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, Roma, Biblioteca Meltemi, 2002, p. 19.

Coerentemente con le premesse fatte la tesi si svilupperà in questo modo: un primo capitolo dedicato alla definizione dell'Uomo, basandosi sul pensiero di Levinas e di Hannah Arendt. Un secondo capitolo dedito al patrimonio culturale in quanto diritto fondamentale e diritto culturale. Un terzo capitolo riguardante l'effettività e la violazione del diritto al patrimonio culturale e i conseguenti effetti. Un quarto capitolo atto a introdurre il caso studio, descrivendone il contesto culturale e sociale. Un quinto capitolo interamente dedicato alla ricerca sul campo e ai dati emersi. Un sesto capitolo centrato sul ruolo dell'educazione rispetto al patrimonio culturale e alla creatività, fornendo nuove prospettive. Un capitolo conclusivo nel quale riporterà l'essenza dell'intero percorso di ricerca.

Capitolo I. L'essere umano: l'io e l'Altro. Dall'alterità all'identità

*Avere l'altro nella propria pelle:
la libertà dell'io, la libertà che è l'io, la presa di coscienza, la presa di parola,
è costitutivamente dovuta alla sua impossibilità di chiusura in totalità,
è dovuta alla presenza dell'infinito nel finito,
perché l'io è tale in presenza d'altri;
perché in quanto io è originariamente convocato,
interpellato, dall'altro, dal volto stesso dell'altro, dal suo sguardo.
E io in quanto l'altro lo ri-guarda¹.*

Chi è l'Uomo? Chi sono? Chi siamo? Chi è colui che mi sta di fronte? Da sempre in modo martellante queste domande disturbano le menti più curiose e tormentate. Identificarsi e identificare l'Altro, dare senso alla propria esistenza e riconoscere l'esistenza altrui, relazionarsi agli altri e al mondo, esperire la *mondità delle cose* (H. Arendt), fare, agire, pensare, essere ed esserci, sentirsi anima, sentirsi corpo, riconoscersi finiti e aspirare all'infinito... costituiscono i binomi più frequenti. La stessa fenomenologia del rapporto con Altri spiega la «*struttura del Desiderio analizzato come idea dell'Infinito*»².

Cogito ergo sum. La pretesa di credere che solo con il pensiero si possa affermare la propria esistenza. La realtà si è dimostrata illusoria, all'uomo non resta che rifugiarsi nelle proprie idee e grazie a esse sentirsi vivo, rifiutare la *mondità della cose*, non servirsene per conoscere la realtà ma affidarsi unicamente al pensiero. Uno dei dubbi della filosofia cartesiana è «*la realtà, la realtà del mondo come quella della vita umana, che è oggetto di dubbio; se non ci si può fidare dei sensi né del senso comune né della ragione, può darsi allora che tutto ciò che prendiamo per realtà sia solo un sogno*»³.

¹ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., p. 19.

² *Ivi*, p. 66.

³ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Saggi Tascabili Bompiani, 1991, p. 273.

Quest'uomo solo, isolato e introverso, quest'uomo che non si fa corpo e non si fa mani non può essere l'uomo sociale, l'uomo relazionale, l'uomo politico. Per essere tale esso deve *andare verso l'altro* (E. Levinas); egli deve farsi corpo, mostrarsi nella sua nudità ed esporsi. Egli deve ospitare e farsi ospitare, non può essere indifferente, l'Altro lo *ri-guarda* e per questo ne è responsabile. All'io come centro, viene contrapposto il primato del "noi", da non considerare come una semplice somma di tanti io.

L'uomo non è più solo pensiero, il suo essere non è più confermato dal *cogito*. L'uomo è attivo e attore, è volto, corpo e materia.

1.1 L'uomo e il volto

«Il volto dell'altro uomo come il luogo originale del sensato. (...) La prossimità dell'altro è significanza del volto»⁴.

L'uomo è innanzitutto volto, si manifesta come volto. Esso è la sua autobiografia ed è lo specchio della sua esistenza. È il volto che essenzialmente comunica, proietta emozioni, ansie, sofferenze e gioie. A esso si attribuisce un nome. Grazie al volto identifichiamo oltre a noi stessi tutti coloro che entrano in relazione con noi. A ogni volto corrisponde un nome, una storia, un vissuto, un passato e un avvenire. A ogni volto corrisponde una persona. È attraverso il volto che si manifesta il processo di identificazione. Non a caso rispetto all'assunzione di responsabilità siamo soliti utilizzare l'espressione "metterci la faccia". L'assunzione di responsabilità comporta l'esporsi di fronte all'Altro; sentire il peso delle proprie azioni e avere la consapevolezza di ciò che ne conseguirà. Nel mio *essere-al-mondo* ciò che, nell'immediato appare, è il mio volto e i miei incontri sono incontri con altri volti. Oggi, nelle società maggiormente intrappolate in sistemi fortemente tecnologizzati e tecnologizzanti, l'uomo ha la tendenza all'isolamento pago di quelle sterili relazioni virtuali. Nella comunicazione virtuale il volto non conta, l'io non ha l'obbligo di "metterci la faccia", può anzi assumere infinite maschere, costruirsi vite parallele e con voli pindarici distaccarsi dalla *mondità delle cose*. Il rischio è di privilegiare questo tipo di relazioni e di non essere più in grado di sostenere il *vis-à-vis*. Il rischio è la perdita di umanità. Spesso dinanzi all'io non c'è un volto ma un'idea e l'io stesso, a sua volta, un'idea per l'Altro. Vediamo capi chinati, sguardi bassi, musica nelle orecchie e l'indifferenza nei confronti di chi e di ciò che circonda l'io. Sono immagini quotidiane, storie vere riscontrabili durante un viaggio in treno o semplicemente passeggiando per le vie di paesi e città... persone sole, volutamente sole. La musica fa da isolante e sostituisce la voce dell'Altro. Il capo chino indifferente al mondo e lo sguardo spento, come sazio. Nonostante i prodigi dei mezzi tecnologici l'uomo non può assolutamente rinunciare a incontrare e ad *andare verso l'Altro*. Niente può sostituire il volto dell'Altro, solo nell'esposizione del proprio e nel riconoscimento del volto altrui può sorgere l'etica perché, come sostiene Levinas:

⁴ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., 2002, p. 182.

*Alla base della comunicazione vi è il rapporto con l'altro come volto, nella sua nudità di volto, come altrimenti rispetto a tutto ciò che egli è, cioè come alterità, come singolo, come fine a sé, fuori dai ruoli, dalla posizione sociale, dagli scambi, dalla differenza di genere, di etnia, di nazione, ecc. e dalle identità ad esse relative*⁵.

Affinché vi sia comunicazione, indispensabile è l'incontro tra i volti.

Il disaccordo con Levinas nasce solo quando egli sostiene che: «*Altri, rivelandosi attraverso il volto, è il primo intelligibile – prima delle culture, prima delle loro allusioni e delle loro allusioni*»⁶. Non perché *altri* non sia volto, ma perché afferma che il volto viene ancor prima delle culture. Il volto non è anch'esso impregnato della cultura? L'identità è culturale e il volto è l'espressione più immediata dell'identità. Per tali ragioni secondo la logica del sillogismo anche il volto è culturale.

Non solo l'io anche l'Altro è volto che «*con la sua nudità, esposizione, fragilità, dice che la sua alterità non potrà essere annientata*»⁷. È qui che si insidia il forte senso di responsabilità su cui Levinas fonda il suo pensiero. Una responsabilità dell'Altro che significa dover rispondere all'Altro e per l'Altro. La considerazione stessa del rapporto con Altri come volto che interpella e chiama a una responsabilità senza alibi, è l'unica via per sfuggire all'idealismo.

Il riconoscimento d'Altri in quanto volto è il presupposto dell'etica. «*Per rendere giustizia all'alterità dell'altro – alla sua dignità di fine – si impone un gesto diverso, etico appunto, che ponga contestualmente la doppia certezza dell'esserci dell'altro, e di quanto l'altro, in virtù del suo stesso esserci, mi richiede*»⁸. L'eticità si compone di due verità: il riconoscimento dell'esistenza altrui e della responsabilità che l'io ha nei suoi confronti. Nel riconoscimento e nell'assunzione di responsabilità sorge l'etica. L'Altro è condizione preliminare dell'etica. «*La coscienza dell'esteriorità e dell'interiorità si manifesta in un volto. Nel momento in cui l'esteriorità si qualifica come un'alterità umana – un volto appunto – l'inizio del pensiero viene a collocarsi in un luogo etico*»⁹.

⁵ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, Roma, Biblioteca Meltemi, 2002, p. 44.

⁶ *Ivi*, p. 67.

⁷ *Ivi*, p. 9.

⁸ EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, F. Riva (a cura di), Roma, Edizioni Lavoro, 1999, p. XLII.

⁹ EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, cit, p. XLVII.

Oltre a essere luogo della comunicazione e presupposto dell'etica il volto dell'Altro coincide con l'inizio del pensiero. «*La totalità in cui si situa un essere pensante si manifesta infine come un volto nel quale l'essere è di fronte a me*»¹⁰. Il rapporto dell'uomo con la totalità che è il pensiero, presuppone che la totalità si manifesti non come ambiente che sfiora la pelle del soggetto come elemento nel quale è inserito, ma come volto nel quale l'essere è di fronte a me. L'uomo pensante è colui che risponde al richiamo, all'appello di colui che gli sta di fronte. «*Il rapporto con la totalità (il pensiero) è un rapporto con gli esseri umani di cui riconosco il volto*»¹¹. L'inizio del pensiero costringe a prendere coscienza di essere tra gli altri. «*(...) La posizione dell'altro in quanto altro – il riconoscimento di una pluralità e di un'alterità reciproca – non può non essere etica*»¹².

L'Altro disturba l'io, lo costringe a mettersi in discussione, rompe la sua stabilità e lo induce alla riflessione. Ancora una volta si smentisce il cogito, il pensiero stesso non parte dall'io ma dall'Altro. E così il filosofare e l'indagare la realtà sorgono dallo stupore, da quella sensazione di meraviglia che il volto dell'Altro suscita.

Questo essere (l'Altro) si manifesta «*non a partire da me, bensì a partire da se stesso, si impone come presenza che si dà in un volto: il volto è l'identità stessa di un essere che mi si presenta a partire da sé, senza concetto*»¹³. Levinas connette in questo modo il rifiuto del concetto e una *prospettiva egologica nell'andare verso l'altro*, rovesciandone la logica; infatti non si va dall'io all'Altro, ma è l'Altro che viene verso di me. Il volto frantuma il sistema, irrompe nell'esistenza dell'io e lo interpella. La trascendenza d'altri impone il riconoscimento; colui che mi guarda mi afferma. Nel *vis-à-vis* non posso essere indifferente. Dal pensiero di Levinas emerge chiaramente che la dimensione etica si iscrive nel faccia a faccia con Altri. Solo nel riconoscimento del volto nella relazione con gli esseri umani, l'io può vivere il suo rapporto con la totalità.

¹⁰ *Ivi*, p. XLIII.

¹¹ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 45.

¹² EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, cit, p. 25.

¹³ *Ivi*, p. LVII.

Secondo Ricoeur la reciprocità - l'essere due -, precede l'universalità. Anche Heidegger afferma che l'essere-con-altri, il *Miteinander-Sein*¹⁴, si fonda sulla relazione ontologica. L'essenza dell'uomo è con e tra gli altri.

L'Altro, attraverso il suo volto diventa il mio prossimo. Colui che mi richiama alla responsabilità, colui che mi convoca, mi domanda e mi reclama.

*Il pensiero risvegliato al volto o dal volto è comandato da una differenza irriducibile: pensiero che non è un pensiero di, ma immediatamente un pensiero per..., una non-indifferenza per l'altro che rompe l'equilibrio dell'anima uguale e impassibile del conoscere. Significanza del volto: risveglio all'altro uomo nella sua identità indiscernibile per il sapere, avvicinamento del primo venuto nella sua prossimità del prossimo, rapporto con lui irriducibile all'esperienza. (...) Volto come la moralità stessa dell'altro uomo*¹⁵.

¹⁴ Cfr. MARTIN HEIDEGGER, *Essere e tempo*, F. Volpi (a cura di), versione di P. Chiodi, trad. it. Di *Sein und Zeit*, Milano, Longanesi, 2006²

¹⁵ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 220.

1.2 L'uomo e il corpo

La ragione senza corpo non conosce pluralità, non conosce differenze, è ragione indifferente (...). La ragione senza corpo è ragione monologica, dialettica quanto si vuole, ma monologica. Ragione assoluta. Solo il corpo la riconduce alla ragionevolezza. Alla non-indifferenza. All'inevitabile considerazione dell'altro. Ne fa una ragione relativa, differente e non indifferente all'altro: l'altro di sé, cioè il corpo e l'altro da sé, cioè altri¹⁶.

Oltre a essere volto l'uomo è anche corpo. Il corpo dà senso e forma alla ragione. L'io si fa corpo nel momento in cui agisce, si serve di esso per creare e per costruire oggetti utili all'esistenza dell'intera umanità. Prolungamento diretto della ragione, le mani lavorano e plasmano la materia. «*La mano come articolazione del sapere la cui "contemplazione" si fa presa e "afferramento"*»¹⁷. Oltre a essere un incontro di volti quello con l'Altro è sempre un incontro tra corpi. Ciascun essere umano si manifesta nella propria fisicità. Anche il corpo racconta l'io e lo testimonia, lo difende e allo stesso tempo lo espone.

«Paradossalmente il carcere del nostro corpo è la nostra possibilità di evasione da noi stessi, dalla nostra identità individuale e collettiva – evasione di ciascuno verso l'altro di sé e da sé»¹⁸. Secondo Levinas il corpo non risulta mai ostacolo ma è pur sempre un'occasione di uscire da sé e di andare quindi verso l'Altro. Bell'immagine ma è pur sempre vero che in talune circostanze il corpo malato, sofferente e traumatizzato può inibire il desiderio di esporsi, costringendo l'io relegato al proprio sé. Certamente un corpo sano e vigoroso permetterà all'io di esporsi maggiormente e di riuscire a costruire attraverso le mani, opere che faciliteranno la relazione con l'Altro.

L'opera richiede sempre del materiale su cui sarà eseguita e che attraverso la fabbricazione, l'attività dell' "homo faber", sarà trasformato in un oggetto mondano.

¹⁶ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., pp. 23-24.

¹⁷ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 216.

¹⁸ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., p. 23.

*La specifica qualità dell'opera dell'intelletto è dovuta, come qualsiasi altro genere di opera, all'opera delle nostre mani*¹⁹.

Secondo Hannah Arendt è nell'esistenza di ogni uomo l'idea della centralità del corpo e più precisamente delle mani. È nelle cose che l'uomo affida il proprio desiderio di infinitudine. Ciò che crea, durerà quasi certamente più della sua stessa esistenza. «L'operare e il suo prodotto, l'artificio umano, conferiscono un elemento di permanenza e continuità alla limitatezza della vita mortale e alla labilità del tempo umano»²⁰. Qui si spiega la costante volontà da parte dell'uomo di realizzare opere: oggetti, sinfonie, poesie, dipinti, monumenti, statue... . Colui che crea affida parte di sé e del proprio corpo, mani e fatica alle opere, conscio che quella parte di "io" rimarrà. Le opere oltre a rispondere a dei bisogni effettivi, offrono all'uomo la possibilità di immaginarsi oltre. L'opera viene dal proprio sé ma già nelle prime fasi di creazione è qualcosa che si colloca al di là del soggetto, al di là del corpo e della pelle. L'opera coincide con l'espressione dell'interiorità nell'esteriorità, diventando tramite tra intimità ed "extimità".

«La coscienza di sé al di fuori di sé assegna una funzione fondamentale al linguaggio che ci lega con l'esterno»²¹. Linguaggio non solo verbale, ma anche creativo, fatto di cose date, ricevute e condivise. L'opera dell'io va ad aggiungersi, nel mondo delle cose, alle opere prodotte dagli Altri e la loro coesistenza mette in relazione, diretta o indiretta, i soggetti. Per tali ragioni è possibile sostenere che nelle opere si manifesta l'intersoggettività.

*La reificazione in atto nello scrivere qualcosa, nel dipingere un'immagine, nel modellare una figura o nel comporre una melodia è naturalmente in rapporto con il pensiero che le precede, ma ciò che fa realmente del pensiero una realtà e costruisce cose di pensiero è la stessa abilità che, mediante lo strumento primordiale delle mani umane, fabbrica le altre cose durevoli del mondo dell'artificio umano*²².

¹⁹ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 112.

²⁰ *Ivi*, p. 46.

²¹ EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, cit., p. 52.

²² HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 177.

Solo l'esistenza di una sfera pubblica e la susseguente trasformazione del mondo in una comunità di cose che raduna gli uomini e li pone in relazione tra loro si fonda interamente sulla permanenza. La filosofa tedesca afferma:

L'opera delle nostre mani, distinta dal lavoro del nostro corpo – l' "homo faber" che fa e letteralmente "opera", distinto dall' "animal laborans" che lavora e "si mescola con" – fabbrica l'infinita varietà delle cose la cui somma totale costituisce il mondo artificiale dell'uomo. (...) Il loro uso appropriato non li fa scomparire ed essi danno all'artificio umano la stabilità e la solidità senza cui non potrebbe ospitare quella creatura instabile e mortale che è l'uomo²³.

Il corpo oltre a essere creatore, è dimora della relazioni; esso è abitato dai rapporti che l'io ha con l'Altro e con le cose. Nel pensiero della Arendt c'è la fatica a concepire il lavoro delle mani distinto dal lavoro del corpo; mani e corpo sono inseparabili e imprescindibili. Grazie alla loro fusione l'uomo crea, così come crea una sedia crea una scultura; così come lavora la terra, suona il pianoforte.

Ma quale è l'elemento del corpo umano maggiormente esposto? Sicuramente la pelle. Corazza, linea perimetrale e radar sensoriale di tutto ciò che circonda il corpo e l'io. Sulla pelle le ferite inflitte dalla vita, le rughe figlie del tempo vissuto, la morbidezza e la lucentezza della gioventù... la pelle mappa dell'identità.

«(...) Sensibilità a fior di pelle, a fior di nervi, che si offre fino alla sofferenza: così ogni segno significa. Al limite dell'essere la sostituzione finisce nel Dire, nella donazione del segno in cui si esprime»²⁴. Siamo soliti usare l'espressione "a fior di pelle", quando qualcosa ci sfiora ma con intensità; quando ci tocca; quando riaccende i nostri sensi fino a, come sostiene Levinas, *farci provare dolore*. Quel dolore al quale dare voce e renderlo segno, ponendolo dinanzi agli occhi e alle coscienze altrui. Si pensi alla sensibilità di coloro che attraverso le opere, esprimono il loro dolore, le sofferenze altrui, i mali della società; a coloro che conferiscono alle opere il potere di denunciare e di rivendicare. La sensibilità che attraverso la materia e le mani prende forma e si fa cosa; si fa parola; si fa musica e semplicemente si dà.

²³ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 149.

²⁴ EMMANUEL LEVINAS, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Como, Jaca Book New Press, 1995², p. 20.

Sulla pelle e attraverso la pelle si può vivere la «*prossimità come dire, contatto, sincerità dell'esposizione; dire prima del linguaggio, ma senza il quale nessun linguaggio, come trasmissione di messaggi, sarebbe possibile*»²⁵. La pelle avverte il prossimo ancor prima che egli pronunzi parola. Sulla pelle si gioca quella primitiva percezione dell'Altro, talvolta ancor prima del riconoscimento del suo volto. Lo sguardo può essere dirottato mentre la pelle è esposta e indifesa; essa non può essere indifferente. La prossimità della pelle è immediatezza.

«*La cultura di un essere umano, come quella di un gruppo, è la sua pelle. Precisamente, un "lavoro" sulla sua pelle. (...) la nostra pelle biologica è coltivata come "materia d'identità". (...) Essa è abitazione e ospitalità*»²⁶. Meyer-Bisch identifica nella pelle la cultura e l'identità. Luogo di frontiera, luogo di scambio, la pelle mette l'uomo in relazione e lo espone all'Altro e al mondo.

*Siamo in una situazione di estrema scarsità perché la nostra capacità di fiducia è limitata; se è mal riposta, essa è vana. La fiducia si gioca nel porre i limiti, un lavoro sulla nostra pelle fisica; pelle spesso allo stesso tempo superficiale e profonda come l'acqua e lo sguardo. È lì che si pone la questione dell'identità: i tratti del nostro viso ma anche del nostro profilo e di tutto il nostro schema corporeo, la nostra consistenza vivente – o psichica – è questo spazio frontaliero: luogo di scambio delle confidenze ricevute e date, epidermide ma anche derma, acqua stagnante così facilmente disturbata, accoglienza e giacenza della fiducia, memoria dei colpi, delle ferite, delle carezze e delle cure*²⁷.

Sulla pelle, così come sul volto e sul corpo, si gioca l'identità. La stessa *confiance*²⁸ ha a che fare con la pelle. L'espressione "sentirselo a pelle" ha in sé l'idea di "fiducia". La pelle è il primo sensore; essa fornisce il primo segnale e identifica colui che si ha di fronte. Quella primitiva sensazione risulta spesso fondamentale, se "a pelle l'altro non ci piace" non sentiamo il desiderio di aprirci a lui; viceversa se "a pelle l'altro ci piace", la tendenza è di *andare verso lui*. Per tali ragioni è sulla pelle che si gioca la *confiance*.

²⁵ *Ivi*, p. 21.

²⁶ PATRICE MEYER-BISCH, *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, IIEDH, Fribourg, 2011, p. 25.

²⁷ *Ivi*, pp. 25-26.

²⁸ Dal francese *confiance*: fiducia.

Il soggetto nel Dire si approssima al prossimo esprimendosi, espellendosi (nel senso letterale del termine) fuori da ogni luogo, non abitando più, non calpestando più nessun suolo. Il Dire scopre, al di là della nudità, ciò che vi può essere di dissimulazione nell'esposizione di una pelle messa a nudo. Il Dire è la respirazione stessa di questa pelle prima di ogni intenzione. (...) Il soggetto nel Dire non dà segno, si fa segno, se ne va in obbedienza²⁹.

Non solo Levinas, anche Hannah Arendt, sostiene che

con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. Questo inserimento non ci viene imposto dalla necessità, come il lavoro, e non ci è suggerito dall'utilità, come l'operare. Può essere stimolato dalla presenza di altri di cui desideriamo godere la compagnia, ma non è mai condizionato³⁰.

Nel *Dire*, inteso non solo come atto puramente comunicativo ma anche come atto creativo, la pelle appare nella sua totale nudità. Solo nella parola (e non solo verbale) tra esseri singolari si costituisce il senso interindividuale degli esseri e delle cose, cioè dell'universalità. Nel *Dire* l'uomo *si fa segno*, si fa cosa, si fa materia... ed esiste.

²⁹ EMMANUEL LEVINAS, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, cit., p. 62.

³⁰ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 184.

1.3 L'uomo e la materia

«L'io si conosce come riflesso in tutta la realtà oggettiva che esso ha costituito e alla quale ha collaborato»³¹. L'uomo riconosce il proprio essere in ciò che ha costruito e che lo circonda. Avverte la necessità della materia, delle cose, degli oggetti. Egli ha bisogno di vivere la *mondità delle cose*. Egli non può essere solo pensiero, il pensiero non lo soddisfa.

«Alla soggettività dell'uomo si contrappone l'oggettività del mondo fatto dall'uomo (...)»³². Soggettività e oggettività coesistono; l'uomo deve sempre servirsi delle cose e lui stesso si fa cosa. Attraverso il lavoro del gesto e dell'opera-oggetto, il corpo stesso si fa opera, materia da reificare.

«L'identità dell'io si porta dentro quest'altra alterità costitutiva, quest'altra materialità dell'alterità d'altri, quest'altra resistenza, meno forte della resistenza della materialità dell'alterità d'altri, ma certamente più forte della resistenza della materia fisica»³³. Sia l'io che l'Altro, sia l'identità che l'alterità sono riconducibili alla materia. La fisicità del corpo è materia.

L'io di Levinas non sfugge alla materialità. Nell'essenza stessa dell'alterità vi è materialità. L'uomo non è solo colui che pensa ma colui che costruisce, opera, lavora. Così Hannah Arendt con il termine “*vita activa*” propone di «designare tre fondamentali attività umane: l'attività lavorativa, l'operare e l'agire; esse sono fondamentali perché ognuna corrisponde a una delle condizioni di base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo»³⁴. Un uomo attivo, che lavora, opera e agisce. Un uomo attivo e attore della sua esistenza.

Si fa riferimento a un uomo che è materia, che vive sulla terra ed è inserito in un determinato contesto con il quale costruisce delle relazioni. Gli uomini sono esseri condizionati perché ogni cosa con cui vengono in contatto diventa da subito condizione della loro esistenza. Una realtà percepita attraverso i cinque sensi; un'esistenza che per

³¹ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 55.

³² HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 150.

³³ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., p. 20.

³⁴ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 45.

essere tale deve servirsi della materia e un uomo che per vivere deve costruire delle opere. Nelle opere è riscontrabile il senso di necessità da un canto e la voglia di mettersi in relazione dall'altro.

L'oggettività del mondo – il suo carattere oggettivo o cosale – e la condizione umana si integrano reciprocamente; poiché l'esistenza umana è un'esistenza condizionata, sarebbe impossibile senza le cose, e le cose sarebbero un coacervo di enti privi di relazioni, un non-mondo, se non condizionassero l'esistenza umana³⁵.

Nelle riflessioni di Hannah Arendt è possibile riscoprire l'importanza delle cose; riconoscere l'essenzialità della materia e pensare l'uomo in quanto “*homo faber*”, come colui che dà concretezza alle proprie idee e alle proprie necessità così come a quelle altrui. È nelle cose che confida il suo desiderio di infinitudine. Oltre ad essere circondato dalle cose, necessariamente l'uomo è circondato da altri uomini.

La vita attiva, la vita umana in quanto è attivamente impegnata in qualcosa, è sempre radicata in un mondo di uomini e di cose fatte dall'uomo che non abbandona mai o non trascende mai del tutto. Cose e uomini costituiscono l'ambiente di ogni attività umana che sarebbe priva di significato senza tale collocazione; tuttavia questo ambiente, il mondo in cui siamo nati, non esisterebbe senza l'attività umana che lo produce, con la fabbricazione delle cose; che se ne prende cura, con la coltivazione della terra; che lo organizza, mediante l'istituzione di un corpo politico. Non potrebbe esistere vita umana, nemmeno quella degli eremiti nelle solitudini, senza un mondo che, direttamente o indirettamente, attesti la presenza di altri esseri umani³⁶.

Un uomo attivo è attore della propria esistenza, si mette per l'appunto all'opera e si prodiga. Ciò che dà senso alla realtà sono gli uomini e le cose da essi prodotte. L'uomo si percepisce nel volto degli altri e in ciò che l'io e gli altri hanno creato. Tale riferimento alle cose è particolarmente riscontrabile nelle opere d'arte. L'artista viene identificato con le sue opere e addirittura l'opera diviene ancor più importante del suo creatore. È come se l'identità dell'autore fosse riassorbita nelle sue opere.

³⁵ HANNAH ARENDT *Vita attiva. La condizione umana*, cit., p. 47.

³⁶ *Ivi*, p. 58.

[Nel]le prime pagine di *Sein und Zeit* dove la preoccupazione d'essere, interpretata in maniera esistenziale, si formula come essere-al-mondo, essere presso le cose; le quali cose prima di mostrarsi nella "neutralità" di oggetti da conoscere o come cose che non sono nient'altro che cose – come *Vorhandenheit* – cose da percepire, o cose di pura presenza da rappresentarsi – si offrono, secondo Heidegger, appellandosi originariamente al saper-fare di una mano che già prende una tale cosa come martello, una tal altra come materia da lavorare o come alimenti da portare alla bocca? Essere alla portata di una mano – *Zuhandenheit* – sarebbe qui non più una semplice proprietà del reale, ma il suo come, il suo modo di essere. Ma, allora, gli altri uomini sono già significati in questo lavoro implicato nelle cose, che sono già degli "affari" nostri, e in un mondo già comune. (...) Ed essere-al-mondo è così, in *Sein und Zeit*, subito essere con gli altri. Essere-con-gli-altri, secondo Heidegger, appartiene all'esistenziale dell'esser-ci, dell'essere-al-mondo³⁷.

Ritornando alla domanda iniziale: chi è l'Uomo? È ora possibile dare una risposta, con la consapevolezza che mai si potrà rispondere in modo esaustivo a questa domanda. Ai fini dell'indagine, ciò che conta è pensare a un Uomo che sia da subito in relazione con l'Altro; il suo io è convocato dal volto altrui e pertanto ne è responsabile. Un Uomo che non è più solo pensiero, che non può pretendere di concepire e spiegare la realtà rimanendo legato a sé, ma un Uomo che va verso l'Altro, che sperimenta la realtà, che costruisce grazie al lavoro delle mani, opere e cose. Un Uomo che vive *sensibilmente*, avvertendo sulla pelle il prossimo e il contesto in cui si colloca. Un Uomo che vive il proprio corpo come occasione di ospitalità e che fonda la propria esistenza sull'incontro con il volto altrui. Un Uomo che nella materia confida desideri, sofferenze, speranze e che attraverso le opere comunica con l'Altro. Un Uomo che riconosce l'indispensabilità dell'Altro nell'effettività dei diritti, nel godimento delle libertà e nell'assunzione delle responsabilità. Un Uomo soggetto dei diritti culturali.

³⁷ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 238.

Capitolo II. Il patrimonio culturale

*E se la tua mente e il tuo cuore hanno pulsato
vicino a quell'albero o intorno a quel monumento,
quell'albero e quel monumento sono diventati
anche tuoi¹.*

*Ciò che ci interessa è il continuum
tra le cose e gli uomini:
i patrimoni sono dei legami, dei testimoni al servizio dei soggetti².*

*... è questo spazio di discussione riguardante il patrimonio
che costituisce la principale fonte
di una libera identificazione³.*

2.1 Definire il patrimonio culturale

Prima di analizzare il patrimonio, in quanto diritto, è importante capire cosa si intende per “patrimonio culturale”. Nel corso degli anni sono state elaborate diverse definizioni e questa indagine, partendo dall'origine etimologica di “patrimonio”, ne prenderà alcune in considerazione.

Dal latino *patrimonium* da *pater* = padre. Beni ereditati che trapassano di padre in figlio⁴.

¹ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Milano, Fondazione ISMU, Patrimonio e Intercultura, 2012, p. 54. Testo reperibile online. <http://www.ismu.org/index.php?page=724>.

² PATRICE MEYER-BISCH, *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, IIEDH, Fribourg, 2011, p. 107.

³ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, Genève - Zurich - Bâle, Schulthess Editions Romandes, 2010, § 3.3.

⁴ <http://www.etimo.it>

Dall'etimologia emerge l'idea di questo incessante passaggio di beni *di padre in figlio* che può essere letto come la perpetuazione nei secoli di un gesto d'amore: da un lato, l'atto del donare e dell'affidare e dall'altro, quello di ricevere e di custodire. Nel verbo *trapassare* si scorge l'idea di infinito e la contemporanea coesistenza del passato, del presente e del futuro. «*Gli esseri restano sempre raccolti – presenti – ma in un presente che si dilata, grazie alla memoria e alla storia, (...) in un presente fatto, in buona parte, grazie alla memoria e alla storia, di rappresentazioni*»⁵. È come se attraverso il patrimonio si vivesse un eterno presente. Nella definizione etimologica si può cogliere il valore di un atto di generosità, di un continuo passaggio tra l'io e l'Altro, che a sua volta diventerà un io di fronte a un Altro. Nel patrimonio si perpetua la perenne presenza di un *noi* e della necessaria e costante compresenza di due o più soggetti.

Nella *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale* del 1972 si afferma che:

*Sono considerati “patrimonio culturale”: i monumenti: opere architettoniche, plastiche o pittoriche monumentali, elementi o strutture di carattere archeologico, iscrizioni, grotte e gruppi di elementi di valore universale eccezionale dal punto di vista storico, artistico o scientifico (...)*⁶.

Questa definizione fa emergere una visione tradizionale e statica di patrimonio, concepito in primo luogo come un sistema chiuso, una eredità ricevuta da salvaguardare e da trasmettere. Si pone l'attenzione esclusivamente su alcune determinate e specifiche opere e si enfatizza la loro eccellenza ed eccezionalità (*i monumenti, il valore universale eccezionale*).

A poco più di trent'anni dalla Convenzione del 1972 e, precisamente nella *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* (Faro – 2005), si legge che:

Il patrimonio culturale è un insieme di risorse ereditate dal passato che le persone considerano come riflesso ed espressione dei loro valori, delle loro credenze, dei saperi

⁵ EMMANUEL LEVINAS, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, cit., p. 7.

⁶ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *op. cit.*, p. 9.

*e delle tradizioni in continua evoluzione. Ciò include tutti gli aspetti dell'ambiente che derivano dall'interazione nel tempo tra le persone e i luoghi*⁷.

Nella Convenzione di Faro si elabora una definizione ampia e dinamica di patrimonio culturale, non più strettamente limitata a determinati beni artistici e alle opere d'arte, ma includente i valori, le credenze, i saperi, le tradizioni e tutti gli aspetti dell'ambiente che nascono dall'interazione tra gli uomini e i luoghi nel corso del tempo. Questa definizione offre una nuova idea di patrimonio che interessa tutte le peculiarità della vita dell'uomo.

Partendo dall'idea allargata di cultura: *«Il termine “cultura” copre i valori, le credenze, le convinzioni, le lingue, i saperi e le arti, le tradizioni, istituzioni e modi di vita tramite i quali una persona o un gruppo esprime la propria umanità e i significati che dà alla propria esistenza e al proprio sviluppo»*⁸, si prenderanno in considerazione le definizioni “ampie” di identità culturale, di comunità culturale e di patrimonio culturale.

Le definizioni e le considerazioni più recenti, sostengono e confermano quest'idea ampia di patrimonio culturale. L'Esperto Indipendente nel campo dei diritti culturali, Farida Shaheed, nel suo Rapporto del 21 marzo 2011, ha dichiarato che: *«La nozione di patrimonio rimanda a qualcosa di dinamico che è stato concepito, costruito o creato, interpretato e reinterpretato lungo la storia e trasmesso di generazione in generazione»*⁹. L'Esperto definisce il patrimonio come *qualcosa di dinamico* che, grazie agli eventuali restauri e soprattutto alle continue reinterpretazioni, è in perenne divenire. Si supera l'idea di un patrimonio statico, appartenente al passato e ai predecessori, si afferma al contrario che il patrimonio, nel suo essere tramandato, unisce le generazioni e vive grazie alla costante rimessa in discussione da parte di coloro che, nel corso del tempo, vi accedono e vi partecipano.

⁷ Art. 2, *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, Faro 2005.

⁸ Art. 2.a, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007.

⁹ *Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels*, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 5 § 5.

Meyer-Bisch sostiene che: «*i patrimoni possono essere considerati come insiemi di saperi contenuti nelle opere*»¹⁰. Le opere, le cose, le pratiche e le istituzioni della vita quotidiana che rientrano nella definizione ampia di cultura, sono portatrici di valori, di dignità e di senso. *I patrimoni* non solo sono le opere, ma sono nelle opere e nella loro essenza, sono custodi dei riferimenti culturali necessari ai processi di identificazione. Ognuno individua nelle opere, con le quali entra in relazione, i riferimenti (valori e saperi) che maggiormente toccano la propria sensibilità e che influiscono sulla propria identità culturale. Entrare in relazione con un'opera è entrare in relazione con colui che l'ha creata; l'opera è un mezzo di comunicazione e il patrimonio culturale, essendo l'insieme delle opere, è luogo di comunicazione e di coesione sociale. Il patrimonio è il frutto dell'interazione tra gli uomini, le comunità, le cose e i contesti, esso crea molteplici connessioni tra gli oggetti (opere), i soggetti e i saperi (saper essere, fare, creare, trasmettere e saper far sapere). Il patrimonio è un vero e proprio capitale culturale: mezzo e fine di produzione e di creazione.

Per meglio definire il concetto di patrimonio ci si può anche riferire alla definizione che Hannah Arendt ha elaborato circa il concetto di “mondo comune”. La filosofa definisce “il mondo comune” come:

*(...) Ciò in cui noi entriamo quando nasciamo e ciò che lasciamo alle nostre spalle al momento della nostra morte. (...) È ciò che noi abbiamo in comune non solo con quelli che vivono con noi, ma anche con quelli che c'erano prima e con quelli che verranno dopo di noi*¹¹.

L'idea di patrimonio coincide perfettamente con la definizione di “mondo comune”.

Da queste definizioni si può cogliere che il patrimonio culturale è l'inno alla diversità culturale e alla creatività umana che raccoglie in sé le intimità degli autori delle opere e di coloro che vi si pongono dinanzi. Elemento principe di condivisione, il patrimonio culturale può realmente essere fonte di reciprocità e di prossimità. Come sostiene Levinas la prossimità rappresenta la dimensione della non-indifferenza nella differenza e della responsabilità. Accostandosi a un'opera il soggetto avverte la presenza dell'Altro e sperimenta la vicinanza tra il proprio io e quello altrui. Nell'accesso al patrimonio

¹⁰ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *op. cit.*, § 3.14.

¹¹ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 84.

culturale si gioca la sinergia tra più intimità: l'opera accoglie e ospita contemporaneamente l'io di colui che l'ha creata e l'io dell'osservatore. È in essa che si concentra l'intersoggettività, la materia diventa mezzo di relazione e di comunicazione e l'opera prende vita (patrimonio vivente). L'accesso al patrimonio culturale oltre a essere un atto molto intimo e personale è, allo stesso tempo, un atto collettivo, per due motivi: il primo è che non si è mai soli quando si prende parte a delle attività culturali: andare al museo, al cinema, a teatro o a una mostra implica l'essere fisicamente con e tra gli altri; il secondo motivo è che, pur essendo soli di fronte a una qualsiasi opera, in essa si incontra l'Altro. Il patrimonio culturale è il luogo dell'intersoggettività, della compresenza ed è sempre dimora di un *noi* e di un eterno presente.

2.1.1 Patrimonio immateriale o patrimonio vivente?

Definendo il patrimonio si tende spesso a distinguere fra beni materiali e immateriali. La *Convezione UNESCO per la salvaguardia del patrimonio immateriale* del 2003 afferma:

Per “patrimonio culturale immateriale” s’intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d’identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana. Ai fini della presente Convenzione, si terrà conto di tale patrimonio culturale immateriale unicamente nella misura in cui è compatibile con gli strumenti esistenti in materia di diritti umani e con le esigenze di rispetto reciproco fra comunità, gruppi e individui nonché di sviluppo sostenibile¹².

L'UNESCO ha elaborato una Convenzione *ad hoc* inerente il patrimonio culturale immateriale. Oltre alla Convenzione, nel sito ufficiale dell'UNESCO, è reperibile

¹² Art. 2, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, 2003.

l'elenco del patrimonio immateriale¹³ che raccoglie tutti i *beni immateriali* “presenti” sul nostro pianeta. Un’opera è culturale nella misura in cui è portatrice di identità, di valore e di senso. Per tali ragioni ha una dimensione spirituale che va oltre il suo utilizzo pragmatico, così come, allo stesso modo, ogni sapere va oltre la sua dimensione teoretica, necessitando di supporti fisici e istituzionali. Pertanto la distinzione tra patrimonio *materiale* e *immateriale* risulta vana e poco reale. Si preferisce considerare il patrimonio culturale “*vivente*” e in esso includere tutte le espressioni della cultura. Ogni espressione culturale, per esistere, deve affidarsi alla “materia”; si pensi alla danza, convenzionalmente definita patrimonio immateriale, ma per esistere necessita di un danzatore, di un corpo, degli strumenti e quindi della materia. Lo stesso vale per la musica che necessita degli strumenti musicali, per l’arte culinaria che si serve degli alimenti e per la poesia che prende forma su un foglio di carta; tutto per esistere deve reificarsi nella materia. Come sostiene Hannah Arendt: «*L’autentica qualità delle cose fabbricate, dai più semplici oggetti d’uso ai capolavori artistici, si fonda intimamente sull’esistenza di strumenti adeguati*»¹⁴, e quindi sulla materia. L’idea di un patrimonio vivente, e non immateriale, coltiva in sé il valore della materia che è corpo, movimento, passione, sofferenza, gioia, espressione vivente e diretta dell’uomo. Ridare vita alla materia vuol dire valorizzare e rispettare le cose, l’ambiente e il lavoro autentico delle mani.

Soffocati da un’idea dispregiativa della materia, legata al consumismo e allo spreco, occorre ridarle fiducia e valore. Solo attraverso una cultura delle cose, intese come necessarie materie prime, utili strumenti di lavoro e inestimabili risorse, si può pensare a uno sviluppo sostenibile. Denigrare la materia e svalorizzare il lavoro degli artigiani, investendo esclusivamente in un mondo virtuale, può nuocere sia l’uomo, allontanandolo dalla “*cosalità*” dell’esistenza, che l’ambiente, trascurando le risorse che offre. «*La materia consiste nell’alterità. L’impiego della risorsa umana, soprattutto sfruttata per quanto ha di singolare, cioè la creatività, l’inventiva, l’innovazione, è utilizzo di quanto di più materiale possa darsi*»¹⁵. Oltre a ridare senso e valore alla materia, il termine *vivente* contempla l’idea di un patrimonio in divenire che si mantiene

¹³ <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00011>

¹⁴ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 137.

¹⁵ EMMANUEL LEVINAS, *Dall’altro all’io*, cit., p. 46.

per l'appunto *in vita*, grazie alle cure, all'attenzione, agli sguardi e alle interpretazioni degli uomini che, nel corso della storia, si susseguono. In questa idea di patrimonio si scorge di nuovo quell'ontologico e costante passaggio *di padre in figlio*, il patrimonio è vivo in quanto mette in relazione e in comunicazione le diverse generazioni. Il patrimonio racconta e si racconta, è espressione della genialità e della creatività degli uomini, conserva in sé e mantiene in vita le tracce della memoria.

Definendo il patrimonio vivente, si supera la statica concezione di insieme di beni materiali e immateriali prodotti nel passato e si dà maggiore importanza al valore del patrimonio, in quanto *trait-d'union* tra le generazioni e bene soggetto a continue reinterpretazioni.

2.2 Il patrimonio culturale: quadro giuridico

2.2.1 Il diritto al patrimonio culturale è un diritto dell'uomo?

In che modo il diritto di avere accesso al patrimonio culturale e ai conseguenti benefici rientra nel diritto internazionale dei diritti dell'uomo? Nonostante gli strumenti internazionali non abbiano adottato un approccio fondato sui diritti dell'uomo in riferimento al patrimonio culturale, in questi ultimi anni si è passati da una salvaguardia del patrimonio culturale in quanto tale, tenendo conto del suo valore per l'umanità, a una protezione del patrimonio culturale legato al suo valore essenziale per le persone e le comunità, considerando la loro identità culturale. Tale prospettiva segna il passaggio dal diritto *del* patrimonio culturale al diritto *al* patrimonio culturale.

Il patrimonio non è più un semplice oggetto, ma è un luogo che dinamizza un intero territorio sociale in tutte le sue diverse dimensioni. (...). La nozione di “conservazione” deve essere integrata in quella di “gestione” culturale, sociale, economica, ecologica e politica, nella misura in cui i patrimoni sono delle testimonianze e delle possibilità del legame politico e della continuità politica¹⁶.

Il diritto *del* patrimonio contempla le condizioni, i limiti democratici e gli aspetti tecnici relativi alla conservazione, all'utilizzo e alla costruzione del patrimonio nella sua naturale e situazionale diversità. Il diritto *al* patrimonio definisce l'accesso e la partecipazione di ciascuno al patrimonio culturale, in quanto risorsa necessaria per le dimensioni peculiari e universali della propria identità. Considerare il diritto al patrimonio culturale come strumento essenziale per la costruzione dell'identità, dimostra che si tratta di un diritto fondamentale.

Nel Preambolo della Dichiarazione dell'UNESCO del 2003 riguardante la distruzione intenzionale del patrimonio culturale, si afferma che:

Il patrimonio culturale è una componente importante dell'identità culturale delle comunità, dei gruppi e degli individui e della coesione sociale, al punto che la sua

¹⁶ PATRICE MEYER-BISCH, *Les droits humains en système*, Fribourg, IIEDH, 2005, p. 64.

*distruzione intenzionale può avere delle conseguenze pregiudizievoli sulla dignità umana e sui diritti dell'uomo*¹⁷.

Non si dichiara che il diritto al patrimonio culturale è un diritto dell'uomo, ma si sostiene che la sua *intenzionale distruzione*, può provocare danni sia alla dignità della persona che ai suoi diritti. Il patrimonio culturale, essendo espressione e strumento del processo di identificazione, qualora compromesso, può avere delle ricadute negative su coloro che in quelle determinate opere riconoscono il proprio io (creatore e osservatore). Per tali ragioni, entrambi i diritti - del e al patrimonio -, devono essere contemporaneamente garantiti: da un lato tramite un atto di tutela, di cura e di conservazione e dall'altro attraverso un atto di partecipazione e di valorizzazione. Un'opera vive nel momento in cui incontra l'Altro, colui cioè che la protegge, la rinnova, la reinterpreta e la fa sua. La negazione dell'accesso alle opere, ad esempio tramite la loro distruzione, non solo reca danno al bene in sé, ma danneggia anche l'identità di tutti coloro che potrebbero godere di quell'opera. Tutto ciò che tocca la sensibilità della persona, arricchisce l'identità culturale. L'arte, la musica, il teatro e le diverse forme culturali non sono beni che spettano solo a qualcuno; essendo la sensibilità comune al genere umano, fa sì che ognuno possa godere della cultura.

Daniel Barenboim, illustrissimo pianista e direttore d'orchestra, in un'intervista ha affermato che il complimento più bello che gli sia mai stato rivolto in tutta la sua carriera è stato da parte di un signore che, alla fine di un concerto tenutosi a Gaza, lo ringraziò per aver portato la musica in quel territorio. L'uomo gli confessò che talvolta aveva l'impressione che il mondo si fosse dimenticato di loro, certo qualcuno mandava cibo e medicinali, ma questo spettava anche agli animali; l'atto di aver portato la musica, l'arte e la cultura a Gaza lo fece sentire di nuovo un essere umano. Questa vicenda è significativa perché spiega il valore inestimabile e il potere salvifico della cultura e, allo stesso tempo, dimostra che la cultura non si esprime solo nei grandi teatri e di fronte a selezionate platee, ma può realmente non avere confini e abitare l'intimità di chiunque.

¹⁷ Preambolo, *Dichiarazione dell'Unesco riguardante la distruzione intenzionale del patrimonio culturale*, Parigi, 2003.

Tutte le attività artistiche possono avere un'utilità sociale dal momento in cui producono senso, suscitano degli interrogativi sull'uomo e sul mondo e sono fonte ed espressione della creatività, della sensibilità... dell'umanità. Intrappolati nel cogito cartesiano si tende a credere che l'intelligenza sia distante dalla sensibilità ma l'esperienza del quotidiano insegna che i primi strumenti di conoscenza sono i nostri sensi per questo non bisogna pensare che la cultura sia distante e irraggiungibile. «L'uomo è le sue sensazioni»¹⁸, la soggettività è sensibilità. Attraverso la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto si esplora il mondo e si colgono i riferimenti (saperi) necessari al proprio processo di identificazione.

Azione, discorso e pensiero (...) per diventare cose del mondo, cioè azioni, fatti, eventi, modelli di pensieri o idee, devono prima di tutto essere visti, sentiti, ricordati e poi trasformati, reificati per così dire, in cose – in detti poetici, nella pagina scritta del libro stampato, in dipinti o sculture, in ogni sorta di rapporti, documenti e monumenti. La realtà e l'esistenza duratura dell'intero mondo effettivo degli affari umani si fondano, in primo luogo, sulla presenza di altri che hanno visto, sentito e ricorderanno e, in secondo luogo, sulla trasformazione di ciò che è intangibile nella tangibilità delle cose. Senza il ricordo e senza la reificazione¹⁹ di cui la memoria ha bisogno per essere tale – e che ne fa, come sapevano i greci, la madre di tutte le arti – le attività viventi dell'azione, del discorso e del pensiero perderebbero la loro realtà alla fine di ogni processo e scomparirebbero come se non fossero mai esistite²⁰.

La sensibilità percepisce ciò che è culturale e ciò che ha e dà senso. Culturali sono quei saperi che hanno sapore e, solo grazie alla sinergia tra i nostri sensi e il nostro intelletto, siamo in grado di cogliere ciò che per noi è culturale. Un quadro custodisce il tatto e lo sguardo di colui che l'ha creato e si espone e accoglie lo sguardo di colui che lo ammira. Una canzone racchiude in sé l'udito e il tatto di colui che l'ha prodotta e accoglie l'orecchio di colui che l'ascolta. Una pietanza è frutto del tatto, dell'olfatto e del gusto di colui che l'ha preparata e gode dell'olfatto e del gusto di colui che la assapora. Qualsiasi opera vive dell'incontro dei sensi e, ripensare il processo di conoscenza a

¹⁸ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 42.

¹⁹ *Reificazione: I PSICOL* processo mentale mediante il quale a concetti astratti viene assegnata consistenza di cose concrete <http://dizionari.hoepli.it/>

²⁰ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 115.

partire dai sensi, può intensificare il rispetto per il proprio corpo, per il proprio io, per l'Altro e per l'ambiente in cui si vive.

Per conoscere e apprendere non basta l'abilità mnemonica, i saperi vanno percepiti dai sensi, sperimentati e "controllati"²¹. Insistere sulla percezione dei sensi e sul contatto con la materia vuol dire andare oltre al pensiero cartesiano. Il filosofo francese credeva infatti che:

*La certezza prodotta dal suo nuovo metodo dell'introspezione fosse la certezza prodotta dell'io-sono. L'uomo, in altre parole, porta la propria certezza, la certezza della propria esistenza, dentro di sé; il puro funzionamento della coscienza, anche se forse non può assicurare una realtà mondana data ai sensi e alla ragione, conferma oltre ogni dubbio la realtà delle sensazioni e del ragionamento, cioè la realtà dei processi che si svolgono nella mente*²².

La sua teoria sembra escludere le cose, l'ambiente e l'Altro dal processo di conoscenza, come se la ragione dell'uomo possa bastare a se stessa. Al contrario, ciò che si vuole affermare è che la conoscenza nasce dall'incontro tra più sensibilità, dalla necessità di entrare in contatto, mentale e fisico, con le cose e con la materia e dall'accesso alle opere, che sono sempre fonte di intersoggettività e espressione di un *noi*.

Il diritto al patrimonio culturale, vivendo della sensibilità e dell'intimità delle persone, tocca le parti più profonde della loro essenza e arricchisce la loro identità, costituendo un diritto fondamentale. Dalle stesse parole dell'Esperto Indipendente nel campo dei diritti culturali emerge infatti che: «*Al fine di preservare e di salvaguardare il patrimonio culturale, è indispensabile considerare l'accesso al patrimonio culturale e ai benefici conseguenti come diritto fondamentale*»²³. Farida Shaheed esplicita che l'accesso al patrimonio è un diritto fondamentale al pari di tutti gli altri diritti dell'uomo. Già in questa sua affermazione emerge il valore fondamentale del

²¹ JOSEPH WRESINSKI, *Quart Monde et Culture*, 1995, 14, "Maitriser un droit, c'est entrer dans une histoire et devenir responsable de celle-ci". Da qui «*maîtrisés*». Letteralmente dal francese *maîtriser* significa: "domare", "dominare", "controllare". In riferimento ai saperi significa farli responsabilmente propri e saperli adeguatamente impiegare.

²² HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 276.

²³ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 4 § 1.

patrimonio culturale per l'esistenza di ciascun essere umano. Non si parla esplicitamente di persona, ma l'uomo è il soggetto sottinteso dell' "accesso ai benefici conseguenti". Occorre proteggere il patrimonio (diritto *del* patrimonio) per fare in modo che tutti possano accedervi (diritto *al* patrimonio) e che possano trarne beneficio appropriandosi dei riferimenti culturali insiti nelle opere, indispensabili al processo di identificazione di ciascuno.

Chi può trarre beneficio? Ovviamente le persone, ossia i titolari del diritto. L'Esperto Indipendente, a sostegno dell'esistenziale accesso al patrimonio da parte di ciascun individuo, afferma inoltre che:

Il diritto di accedere al patrimonio culturale e ai conseguenti benefici fa parte del diritto internazionale dei diritti dell'uomo e trova il suo fondamento giuridico in particolare nel diritto di partecipare alla vita culturale (...). Altri diritti dell'uomo devono essere presi in considerazione in relazione a tale diritto e in particolare il diritto alla libertà d'espressione, il diritto alla libertà di convinzione e di religione, il diritto all'informazione e il diritto all'educazione²⁴.

Per tutelare giuridicamente il diritto al patrimonio culturale, in quanto diritto dell'uomo, ci si può appellare al diritto di partecipare alla vita culturale riconosciuto in diversi strumenti del diritto internazionale²⁵.

Farida Shaheed, nella sua dichiarazione, mette in luce un aspetto molto importante che riguarda sia i diritti culturali che i diritti dell'uomo; si tratta del *principio di interdipendenza dei diritti*: altri diritti dell'uomo devono essere presi in considerazione in relazione a tale diritto²⁶. Un diritto non può mai essere singolarmente preso in considerazione, l'interconnessione è il punto di forza e allo stesso tempo di debolezza dei diritti. L'effettività di un diritto dà vita a una nuova capacità che a sua volta ne alimenta altre, così facendo il soggetto non gode più di una sola libertà, ma di più

²⁴ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 30 § 78.

²⁵ Cfr. Art. 27, *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*, 1948 e Art. 15, *Patto Internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali*, 1966.

²⁶ Cfr. Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 19.

libertà. La debolezza della loro interconnessione è invece la negazione di un diritto, quindi la conseguente riduzione di capacità e l'inevitabile successione di violazioni.

Lo strumento che include ed esplicita il diritto al patrimonio culturale è la *Dichiarazione di Friburgo*. Se a livello giuridico vi è incertezza sul riconoscimento del diritto al patrimonio, in quanto diritto dell'uomo, la Dichiarazione afferma con chiarezza che i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali costituiscono il patrimonio comune dell'umanità²⁷. Rispettare la propria cultura e quella altrui, grazie alla conoscenza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali che spettano a qualsiasi individuo, significa valorizzare il patrimonio culturale. Tramite l'educazione dei e ai diritti dell'uomo si promuove sia la cultura del rispetto che il rispetto delle identità culturali. I diritti dell'uomo, patrimonio comune dell'umanità, sono i mezzi e i fini dello sviluppo. Il fatto di includere, i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali nel patrimonio comune dell'umanità rispecchia quell'ampia concezione di patrimonio che interessa tutti gli aspetti della vita dell'uomo. I diritti, essendo parte integrante del patrimonio, diventano insieme alle libertà fondamentali e alle opere strumento di condivisione e bene comune; affinché siano resi effettivi e culturalmente adeguati necessitano del contributo di ciascuno: siamo tutti debitori del diritto.

*Protezione del patrimonio culturale e diritti dell'uomo, due soggetti, una stessa problematica, una fonte condivisa, degli obiettivi comuni: ancorare, radicare la pratica dei diritti dell'uomo relativi alla cultura, quale insieme di pratiche sociali, di sistemi di valori, di tradizione di credenze... in quanto sistema complesso di interazioni*²⁸.

E al centro della protezione del patrimonio culturale e della preservazione dei diritti dell'uomo, c'è l'uomo.

²⁷ Art. 3.b, *Di conoscere e di vedere rispettata la propria cultura nonché le culture che, nelle loro diversità costituiscono il patrimonio comune dell'umanità, ciò implica in particolare il diritto alla conoscenza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, valori essenziali di questo patrimonio*, Dichiarazione di Friburgo, 2007.

²⁸ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, *Le patrimoine culturel de l'humanité. The Cultural Heritage of Mankind*, Leiden-Boston, Martinus Nijhoff Publishers, 2008., p. 251.

Secondo la formula di Mohammed Bedjaoui²⁹, «l'uomo è per eccellenza il patrimonio comune dell'umanità»³⁰.

Nonostante il diritto al patrimonio culturale non sia, da un punto di vista giuridico esplicitamente riconosciuto un diritto dell'uomo, vi sono strumenti che ne fanno emergere l'inestimabile valore, inglobandolo ad esempio, nel più ampio diritto di partecipare alla vita culturale o evidenziando i possibili e nefasti effetti causati dalla sua distruzione intenzionale. La *Dichiarazione di Friburgo* affermando l'interconnessione tra diritto all'identità culturale e diritto al patrimonio culturale, dimostra che il diritto al patrimonio è un diritto fondamentale per l'esistenza umana e pertanto può essere considerato un diritto dell'uomo.

2.2.2 Il diritto al patrimonio culturale: un diritto culturale

La *Dichiarazione di Friburgo* include, tra i diversi diritti, il diritto al patrimonio culturale. Se da un lato questo strumento ha il merito di aver dato luce ai diritti culturali, dall'altro ha il forte limite di non essere vincolante e di essere regionale. Composta da 12 articoli, la Dichiarazione enuncia e definisce i diritti culturali, raccoglie i diritti già riconosciuti in altri strumenti e cerca di soddisfare il bisogno di dare loro maggiore visibilità, all'interno del più complesso sistema dei diritti dell'uomo. Tale documento nasce con l'intento di essere strumento di promozione dei diritti culturali destinato agli Stati, alle ONG e al settore privato. L'oggetto comune a tutti i diritti culturali è la libera costruzione ed espressione delle identità culturali e l'accesso alle risorse che permettono il processo di identificazione. I diritti culturali garantiscono a ogni persona, sola o in comune, di poter sviluppare le proprie capacità di identificazione, di comunicazione e di creazione e permettono al soggetto di accedere e appropriarsi dei riferimenti culturali sulla base dei quali costruire la propria identità. Secondo tale concezione le risorse culturali assumono un valore estremamente importante, poiché la persona, entrando in contatto con le opere, si identifica nei valori e nei significati che esse veicolano. Tali diritti hanno in sé la forza di unire i principi di libertà, di uguaglianza e di rispetto della

²⁹ Mohammed Bedjaoui (1929): giurista, alto funzionario, diplomatico e uomo politico algerino.

³⁰ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, *Le patrimoine culturel de l'humanité. The Cultural Heritage of Mankind*, cit., p. 256.

diversità; sono gli strumenti che permettono di considerare gli uomini come esseri liberi, uguali e diversi. La libertà consiste nel godere effettivamente dei diritti e di acquisire nuove capacità, l'uguaglianza coincide con la dignità umana e la diversità rappresenta le particolarità proprie di ciascuna identità culturale.

*«I diritti culturali sono quelli che proteggono la partecipazione e l'accesso di ogni persona alla vita culturale e valorizzano l'origine culturale nel riconoscimento fra gli uomini»³¹. Tali diritti promuovono le capacità del soggetto di legarsi agli altri tramite i saperi contenuti nelle opere (gesti, cose e istituzioni), all'interno dei contesti nei quali il soggetto vive. Tramite l'esercizio di questi diritti l'uomo intensifica le proprie relazioni, sviluppa nuove capacità e arricchisce la propria identità. Toccando l'essenza dei rapporti tra l'uomo e gli altri uomini e tra l'uomo e il suo contesto, i diritti culturali permettono ad ognuno di uscire dalla condizione di isolamento sociale, politico e culturale e garantiscono lo sviluppo di capacità individuali e collettive e l'identificazione di nuovi attori per un nuovo patto di *governance* politica fondata sulla democrazia. Per tali ragioni i diritti culturali vengono anche definiti la chiave di volta dello sviluppo.*

Nella Dichiarazione subito dopo i principi, art.1, e le definizioni, art.2, compare il diritto al patrimonio che nella Dichiarazione assume un valore inestimabile, è tra l'altro l'unico diritto al quale si accosta esplicitamente all'oggetto proprio del diritto, e quindi il patrimonio, l'oggetto trasversale a tutti i diritti e cioè, l'identità (art. 3 *identità – patrimoni culturali*³²). L'identità è l'elemento costante, il comune denominatore. L'identificazione è l'atto attraverso il quale ognuno riconosce e vede riconoscere le capacità legate al proprio sviluppo personale, in costante relazione con gli altri e con le opere da essi prodotte. L'atto dell'identificazione è dunque fondamentale per l'esercizio

³¹ STEFANIA GANDOLFI, *Il diritto all'educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006, p. 39.

³² Art. 3, *Identità e patrimoni culturali*, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007

Ogni persona, sola o in comune, ha diritto:

Di scegliere e di vedere rispettata la propria identità culturale nella diversità dei suoi modi di espressione; questo diritto si esercita in particolare in relazione con la libertà di pensiero, di coscienza e di espressione;

Di conoscere e di vedere rispettata la propria cultura nonché le culture che, nelle loro diversità costituiscono il patrimonio comune dell'umanità, ciò implica in particolare il diritto alla conoscenza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, valori essenziali di questo patrimonio;

Di accedere, in particolare attraverso l'esercizio dei diritti all'educazione e all'informazione, ai patrimoni culturali che costituiscono le espressioni delle diverse culture e delle risorse per le generazioni future .

di tutti i diritti, rappresenta la capacità di interfacciarsi tra sé e gli altri, servendosi delle opere. Un interfacciarsi senza il quale l'individuo è isolato, "amputato" e "inoperoso"³³ (P. Meyer-Bisch).

Nella Dichiarazione non si parla di patrimonio, ma di *patrimoni*. Questa scelta è innovativa nella misura in cui rende formalmente esplicita la pluralità nel tentativo di difendere e valorizzare la diversità culturale; nonostante ciò, da questo momento in poi, fatta eccezione per le citazioni, si preferirà parlare di patrimonio culturale e non di *patrimoni*, perché si vuole sottolineare e rafforzare l'intrinseca universalità e il suo essere bene comune. La pluralità, la molteplicità e la diversità non stanno nel significante, ma nel significato. Il patrimonio culturale è intrinsecamente pluralità, molteplicità e diversità. Groviglio di storie, di memorie, di racconti e di narrazioni il patrimonio testimonia le tracce delle esistenze umane.

La definizione di una categoria specifica di diritti culturali è necessaria per sviluppare alcuni diritti, ma anche per spiegare la dimensione culturale insita in ogni diritto dell'uomo. I diritti culturali non rappresentano una categoria a sé, pertanto la dimensione culturale che contemplano, è da ricercare anche negli altri diritti dell'uomo. Essendo la cultura l'insieme di tutto ciò che l'uomo è e fa, leggere l'insieme dei diritti secondo la loro dimensione culturale, significa considerare l'uomo in tutti le sue particolarità e valorizzarne la diversità culturale quale fonte di ricchezza, nonché bene comune e di condivisione. Non si tratta quindi solo di dimostrare che il diritto al patrimonio culturale è un diritto fondamentale per la persona ma anche di ricercare e mettere in luce la dimensione culturale di tutti i diritti dell'uomo e non solo dei diritti per definizione culturali. Dal momento che i diritti culturali permettono al soggetto di appropriarsi delle capacità, si può affermare che hanno un "effetto scatenante"³⁴ (P. Meyer-Bisch) sugli altri diritti dell'uomo.

É per tali ragioni che Joseph (Père J. Wresinski – ATD Quart Monde³⁵) riconosce ai diritti culturali un effetto leva: se l'individuo, solo o in comune, riconosce e vede

³³ Dal francese *désœuvré*: letteralmente "sfaccendato".

³⁴ Dal francese *effet déclencheur* : da déclencher "scatenare" ; "effetto scatenante".

³⁵ <http://www.atd-quartmonde.org/>

*riconoscere le sue capacità nei possibili legami con le risorse del proprio contesto, allora gli altri diritti dell'uomo diventano "inevitabili"*³⁶.

L'errore è considerare le risorse esclusivamente esterne al soggetto; grazie ai diritti culturali il soggetto può sia appropriarsi di risorse esterne, che riconoscere e liberare le proprie, in armonia con quelle già esistenti nel contesto in cui si colloca. La ricchezza emerge dalle potenzialità insite in ogni individuo e dall'abilità del soggetto nell'usufruire delle risorse del contesto; tutto ciò è possibile grazie all'effettività dei diritti culturali. L'effettività di un diritto coincide con l'acquisizione di un nuovo sapere (capacità), che a sua volta, va a sommarsi ai saperi già acquisiti. Intensificare il proprio sapere e acquisire quindi, altre competenze, permette al soggetto di creare nuove relazioni e di partecipare attivamente alla costruzione del tessuto sociale. Ogni soggetto può dare il proprio contributo ed essere attore sociale, politico, economico e culturale solo grazie all'effettività dei diritti, cioè alla sinergia di nuove abilità e competenze.

Il rispetto dei diritti culturali garantisce a tutti la partecipazione al patrimonio comune, ossia a un capitale di risorse frutto della diversità culturale. Il soggetto dei diritti culturali è sempre la persona, l'esercizio del diritto implica tuttavia, responsabilità e doveri comuni. Affinché il diritto sia effettivo, il soggetto per accedere al patrimonio e godere dei benefici conseguenti, deve servirsi delle opere (beni comuni) e affidarsi agli altri (figure educative). La necessità di entrare in relazione con l'Altro, dimostra che l'oggetto dei diritti culturali è sempre una relazione sociale. L'accesso ai saperi presuppone il pensiero critico e l'acquisizione di capacità che vanno costantemente rafforzate e alimentate. I vari attori educativi e i diversi mezzi di informazione devono assumere tale compito, il patrimonio culturale è un bene comune e apparentemente di facile "utilizzo", ma la sua accessibilità non sempre è immediata.

Nel rispetto del principio di universalità dei diritti culturali si può affermare che tutti gli individui sono titolari del diritto al patrimonio culturale. Chiunque è debitore del diritto e deve sentirsi coinvolto nella preservazione, nella salvaguardia e nella promozione del patrimonio. Lo Stato e le diverse istituzioni (es. scuola) devono formulare e attuare politiche di rispetto, di promozione, di tutela e di valorizzazione delle diverse

³⁶ PATRICE MEYER-BISCH, *Analyse des droits culturels*. Droits fondamentaux, n.7, janvier 2008 – décembre 2009, p. 8 <http://www.droits-fondamentaux.org>

espressioni del patrimonio culturale. Ogni soggetto va rispettato in quanto titolare del diritto, non solamente quindi come beneficiario del patrimonio, ma anche come attore. Allo stesso modo, ogni espressione del patrimonio, va tutelata e valorizzata in quanto obiettivo generale della politica e oggetto di interesse pubblico. «*Io non posso portare il peso del mondo perché sono anche erede (...) nella forma del debito, perché io sono prima di tutto erede di un lascito di parole, di senso e di atti (...)*»³⁷. Nelle parole di Ricoeur emerge quel senso di responsabilità al quale tutti siamo chiamati a rispondere; ognuno deve sentirsi erede e, allo stesso tempo, debitore del proprio passato e di quello altrui. «*Il rapporto con la morte: non si tratta semplicemente della scomparsa di un volto, è anche la continuazione della conversazione e del linguaggio. Sono entrato in una conversazione che mi ha preceduto, ho cercato di prendervi parte facendo del mio meglio ed essa continuerà dopo di me*»³⁸. Accedere al patrimonio vuol dire partecipare a una conversazione e a un linguaggio comune che ci succederà, significa esserne testimoni e farsi intermediari tra passato e futuro.

L'importanza del diritto al patrimonio culturale, in quanto diritto culturale e diritto fondamentale, è dimostrabile a partire da diversi punti di vista: 1) l'*accesso* è fondamentale per il processo di identificazione; 2) la *partecipazione* è essenziale per coloro che desiderano creare, comunicare e interfacciarsi; 3) la *tutela* è indispensabile per la conservazione nel tempo di beni, di storie e di tradizioni lasciate generosamente in eredità; e 4) la *promozione* è necessaria perché valorizza il patrimonio culturale in quanto bene comune e fonte di sviluppo.

³⁷ EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, cit., pp. 90-91.

³⁸ *Ivi*, p. 88

2.2.3 Il patrimonio culturale negli strumenti regionali

Oltre alla *Dichiarazione di Friburgo* ci sono altri documenti regionali che contemplano il patrimonio culturale.

Mondo arabo-islamico

Carta araba dei diritti dell'uomo

La *Carta araba dei diritti dell'uomo*³⁹ adottata dal Consiglio della Lega degli Stati Arabi al Cairo nel 1994 include diverse libertà⁴⁰. In riferimento al diritto al patrimonio culturale e in generale al diritto a partecipare alla vita culturale la Carta afferma quanto segue:

*i cittadini hanno diritto di vivere in un'atmosfera intellettuale e culturale che si senta fiera del nazionalismo arabo, che consideri sacri i diritti umani, che rigetti la discriminazione razziale e religiosa e ogni altro tipo di discriminazione e che sostenga la cooperazione internazionale e la causa della pace mondiale*⁴¹.

*Ogni persona ha diritto a partecipare alla vita culturale, a godere delle opere letterarie e artistiche e ad aver garantite le possibilità di sviluppare le proprie facoltà artistiche, intellettuali e creative*⁴².

*Le minoranze non possono essere private del diritto di godere della propria vita culturale e di seguire gli insegnamenti della propria religione*⁴³.

Non vi sono riferimenti espliciti al patrimonio culturale, ma emerge chiaramente che la cultura deve assumere un posto centrale nella vita di ciascun individuo. La partecipazione alla vita culturale rappresenta, per tutti, un diritto.

³⁹ *Carta araba dei diritti umani*, adottata il 15 settembre 1994 con Risoluzione n. 5437 dal Consiglio della Lega degli Stati Arabi (Lega Araba), emendata in occasione del Summit della Lega Araba del 22-23 maggio 2004. Entrata in vigore il 15 marzo 2008.

⁴⁰ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, *Le patrimoine culturel de l'humanité. The Cultural Heritage of Mankind*, cit.

⁴¹ Art. 35, *Carta araba dei diritti dell'uomo*, 1994.

⁴² *Ivi*, art. 36.

⁴³ *Ivi*, art. 37.

Dichiarazione islamica sulla diversità culturale

La *Dichiarazione islamica sulla diversità culturale* siglata ad Algeri nel 2004 è interamente dedicata alla problematica della diversità culturale e pone l'accento soprattutto sulla questione del dialogo tra le civiltà⁴⁴. Al primo articolo la Dichiarazione afferma alcuni principi, tra cui il diritto alla diversità culturale e alla pluralità culturale. Nel documento si legge che: «*Ogni cultura si distingue per una sua propria identità e per dei particolari contributi alla ricchezza del patrimonio culturale umano*»⁴⁵. E prosegue, «*la somma delle rappresentazioni culturali materiali e immateriali, che rispettano la diversità culturale in ogni sua forma, costituisce un patrimonio comune dell'umanità*»⁴⁶.

L'interconnessione tra patrimonio culturale e diversità culturale è evidente. Nella sua pluralità, la diversità rappresenta l'essenza del patrimonio comune dell'umanità.

*La preservazione della diversità culturale esige un'azione sostenuta, che ingloba l'adeguato inquadramento delle politiche culturali, il sostegno dei progetti e delle iniziative, la promozione e lo sviluppo delle industrie culturali, l'appoggio agli attori e creatori culturali, la preservazione dei beni e dei servizi culturali, la presa in carico di tutti i patrimoni culturali, materiali e immateriali, il rafforzamento delle capacità di creazione e di diffusione, (...)*⁴⁷.

Preservare il patrimonio culturale richiede l'intervento e il sostegno da parte di tutti, esigendo e allo stesso tempo promuovendo una partecipazione totale e dunque una maggiore coesione sociale.

⁴⁴ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, cit.

⁴⁵ Art. 1, *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, 2004.

⁴⁶ *Ivi*, art. 6.

⁴⁷ *Ivi*, art. 7.

Asia

Dichiarazione dell'ASEAN sul patrimonio culturale

La *Dichiarazione dell'ASEAN* (Associazione delle Nazioni dell'Asia Sud-Orientale) *sul patrimonio culturale* (2000) riconosce che:

(...) Il patrimonio, le identità e le espressioni culturali, le libertà e i diritti culturali, derivano dalla dignità e dal valore inerente la persona umana, in un'interazione creativa con le altre persone, e che le comunità creative all'interno dell'ASEAN sono i diretti interessati e dovrebbero, per tali ragioni, essere i principali beneficiari di questo patrimonio, di queste espressioni e di questi diritti, e partecipare attivamente alla loro realizzazione...⁴⁸.

Il patrimonio compare accanto alle identità, alle libertà e ai diritti culturali e tutti questi elementi derivano dalla dignità. È interessante notare che l'incontro con l'Altro è fonte di creatività e che le comunità stesse possono definirsi *creative*. La creatività non può nascere dall'intimità, ma si scatena solo nel momento in cui l'io fa esperienza dell'Altro e del contesto. La creatività risponde al bisogno di comunicare e la comunicazione implica, per definizione, la presenza di un *noi* e di un essere insieme. Il patrimonio è «*estremamente importante per la sopravvivenza culturale e l'identità culturale di particolari tradizioni viventi*»⁴⁹. Nella Dichiarazione dell'ASEAN si sottolinea inoltre l'importanza della conservazione, della tutela e della trasmissione del patrimonio al fine di preservare la cultura e l'identità culturale.

⁴⁸ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 15 § 30.

⁴⁹ *Ivi*, p. 6.

Europa

Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società

Uno degli strumenti fondamentali di questa ricerca è la *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* (Faro - 2005) entrata in vigore l'1 giugno 2011. Tale Convenzione si pone l'obiettivo di porre la persona e i valori umani al centro di una definizione allargata e trasversale di patrimonio culturale. Considera l'uso e la valorizzazione del patrimonio come un esercizio del diritto di partecipare alla vita culturale come affermato nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo⁵⁰. Lo scopo non è salvaguardare il patrimonio in sé, ma lo sviluppo umano e la qualità della vita di ciascuno. Tale strumento rappresenta il punto di partenza per un nuovo dibattito sulla ricchezza e la potenzialità del patrimonio. Si pone l'accento sul ruolo delle persone e sulla loro presa di coscienza e di responsabilità nei confronti di un patrimonio che appartiene all'intera umanità. È il primo testo internazionale che sviluppa una visione trasversale dell'idea di patrimonio. In esso si dichiara che: «*chiunque, da solo o collettivamente, ha diritto a trarre beneficio dal patrimonio culturale e a contribuire al suo arricchimento*»⁵¹.

⁵⁰ Art. 27, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, 1948.

⁵¹ Art.4.a, *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, Faro, 2005.

Africa

La Carta della Rinascita Culturale Africana

Questo strumento stabilisce dei ponti tra i diritti culturali, la diversità culturale e il patrimonio culturale. La Carta riconosce che tutte le culture emanano dalle società, dalle comunità, dai gruppi e dagli individui e che la politica culturale africana deve necessariamente permettere ai popoli di realizzarsi, per assumere una maggiore responsabilità nel loro sviluppo. «(...) *Gli Stati africani devono creare le condizioni che favoriscono l'accesso e la partecipazione di tutte le comunità alla vita culturale, comprese le comunità marginalizzate e svantaggiate*»⁵².

Questo strumento si rifà alla *Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli*, nella quale si afferma che: «*Tutti i popoli hanno diritto al loro sviluppo economico, sociale e culturale, nel rispetto della loro libertà e della loro identità, e al medesimo godimento del patrimonio comune dell'umanità*»⁵³. Già nella Carta africana del 1981 si contemplava il valore del patrimonio quale bene comune dell'umanità. Nello stesso articolo compaiono: lo sviluppo, la libertà, l'identità e il patrimonio comune dell'umanità. Tutti questi elementi sono fortemente interconnessi. Dopo anni di colonialismo e di soprusi l'Africa rivendica il diritto, per ciascun popolo, di pensare e realizzare lo sviluppo nel rispetto della propria cultura e identità, grazie anche all'effettivo godimento dell'accesso al patrimonio. Il patrimonio, al pari della cultura e dell'identità, gioca infatti un ruolo fondamentale nello sviluppo di ciascun individuo e, di conseguenza, di ciascun popolo.

⁵² Art. 15, *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*, 1981.

⁵³ *Ivi*, art. 22.1.

Dichiarazione americana dei diritti e dei doveri dell'uomo

La *Dichiarazione americana dei diritti e dei doveri dell'uomo* adottata a Bogotà nel 1948, in riferimento ai diritti culturali⁵⁴ e precisamente al diritto di partecipare alla vita culturale, dichiara:

*ogni persona ha il diritto di prendere parte alla vita della comunità, di godere delle arti e di beneficiare dei risultati del progresso intellettuale e precisamente delle scoperte scientifiche. Ciascuno ha inoltre il diritto alla protezione degli interessi morali e materiali che derivano dalle invenzioni o dalle opere letterarie, scientifiche o artistiche, di cui ne è l'autore*⁵⁵.

Protocollo addizionale alla Convenzione americana relativa ai diritti dell'uomo

Bisognerà attendere l'aggiunta di un protocollo alla Convenzione americana relativa ai diritti dell'uomo del 1969 perché i diritti culturali diventino oggetto d'attenzione, si tratta del *Protocollo addizionale alla Convenzione americana relativa ai diritti dell'uomo sui diritti economici, sociali e culturali*, adottata a San Salvador nel 1988.

*1. Gli Stati Parti al presente Protocollo riconoscono il diritto di ciascuno: a) di prendere parte alla vita culturale e artistica della comunità; (...); 2. (...) Devono prendere iniziative per assicurare il pieno esercizio di tale diritto, comprese le misure necessarie per la conservazione, lo sviluppo e la diffusione della scienza, della cultura e dell'arte. 3. (...) Si impegnano a rispettare la libertà indispensabile per la ricerca scientifica e l'attività creativa*⁵⁶. Il sistema interamericano presenta molte garanzie per la difesa dei diritti dell'uomo, tra i quali i diritti alla cultura, grazie al ruolo giocato dalla Corte interamericana dei diritti dell'uomo⁵⁷.

⁵⁴ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, cit., p. 274

⁵⁵ Art. 13, *Dichiarazione americana dei diritti e dei doveri dell'uomo*, 1948.

⁵⁶ Art. 14, *Protocollo addizionale alla Convenzione americana relativa ai diritti dell'uomo sui diritti economici, sociali e culturali*, 1988.

⁵⁷ Cfr. MOHAMMED ZAKARIA ABOUDDAHAB, *Protection du patrimoine culturel et droits de l'homme*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, cit., p. 276.

2.3 Il diritto al patrimonio culturale: il principio di interdipendenza dei diritti

Malgrado il principio di indivisibilità sia, al pari del principio dell'universalità, alla base del diritto internazionale dei diritti dell'uomo, rimane spesso a un livello aleatorio. Fondato sull'unicità della persona e della sua dignità, tale principio interessa la sostanza dei diritti. L'indivisibilità consiste nel fatto che la persona è titolare dell'insieme dei diritti che garantiscono il rispetto della sua dignità. Indivisibili nella sostanza, i diritti devono dunque essere considerati interdipendenti nella loro attuazione⁵⁸.

Oltre a essere universali e indivisibili, i diritti sono per natura interdipendenti e lo devono essere nel loro effettivo esercizio. Per tali ragioni nel corso dell'intera ricerca si effettuerà un'analisi dei diritti insistendo sulla loro interdipendenza⁵⁹, evidenziandone le interconnessioni.

Per dimostrare teoricamente l'interdipendenza dei diritti si può fare riferimento alla suddivisione dei diritti culturali elaborata da Meyer-Bisch e al documento di sintesi inerente l'approccio basato sui diritti dell'uomo nello sviluppo (ABDU⁶⁰).

Secondo Meyer-Bisch, per suddividere e classificare i diritti culturali⁶¹, bisogna ricondurli ai seguenti quattro poli: identità, comunicazione, creatività e politica. Prendendo in considerazione il diritto al patrimonio culturale, si darà maggior rilievo al polo specifico della comunicazione, ma per meglio comprendere questa dimensione è indispensabile fare luce sulla logica generale dei diritti culturali e analizzare ogni singolo polo. Nel polo della comunicazione, oltre al diritto all'accesso e alla partecipazione *ai patrimoni culturali*, rientrano anche il diritto all'educazione e alla

⁵⁸ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, cit., § 1.3.

⁵⁹ I tre principi fondamentali che accomunano i diritti culturali e i diritti dell'uomo sono: l'universalità, l'indivisibilità e l'interdipendenza.

⁶⁰ <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DS/DS19-ABDU-it2.pdf>. Seconda versione in corso di elaborazione: *L'approche politique basée sur les droits de l'homme en développement. Un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels et des droits économiques au sein de l'interdépendance des droits de l'homme*.

⁶¹ Cfr. PATRICE MEYER-BISCH, *Introductions aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, cit., pp. 76-77.

formazione permanente e il diritto a un'informazione adeguata. Gli altri tre poli includono gli altri diritti culturali contemplati nella Dichiarazione.

I quattro poli: identità, comunicazione, creatività e politica.

- 1) Il polo dell'identità può definirsi: *l'identificazione dei saperi*. L'identità è definita come capacità di legami, coerenza con sé, luogo dell'interazione con l'Altro e dell'interazione tra *forum* interno e *forum* esterno, tra l'intimità e la sfera sociale del soggetto. Questo primo livello rappresenta il legame tra identità e saperi; un sapere è una posizione sociale, un punto di vista su di sé e sull'Altro e rappresenta un potere. L'identità è l'abitazione di un sapere e il sapere è lo spazio e la dimora dell'identità quale soglia della sua ricchezza e della sua estensione. L'identità intima può essere vissuta anche a livello collettivo attraverso la capacità di sviluppare e di mettere in relazione i dibattiti interni ed esterni. Si ritiene che questi diritti e soprattutto le libertà pubbliche, siano protetti dai diritti civili. La sfida è dimostrare che l'accesso alla sfera pubblica suppone la protezione di una dimensione culturale ancor oggi troppo trascurata. In questo primo polo rientrano: il diritto all'identità culturale, nucleo centrale di tutti i diritti culturali, il diritto al rispetto della propria e dell'altrui cultura e della propria e dell'altrui diversità culturale. Sia la cultura che la diversità culturale includono il diritto alla propria lingua, parte integrante e fondamentale dell'identità culturale.
- 2) Il secondo polo è quello della *comunicazione dei saperi*. La cultura è riprodotta e comunicata tramite l'educazione, i media e il patrimonio. Emerge un forte legame tra sapere e comunicazione, il sapere è lo spazio comune della comunicazione, la legittima e la autorizza; maggiore è il sapere e maggiori sono le possibilità di creare relazioni. Tutto ciò ha un riscontro pesante nella vita sociale, in quanto coloro che non possono accedere al sapere spesso si isolano o vengono isolati e viene loro negata la possibilità di essere testimoni della loro esistenza e della loro cittadinanza.

La comunicazione permette di rafforzare l'intreccio dei saperi e di arricchire il capitale umano, fattore essenziale per lo sviluppo economico, sociale e culturale di un paese.

Fanno riferimento a questo polo: il diritto all'educazione, spesso considerato come diritto a sé o "diritto a monte", il diritto a un'informazione adeguata e il diritto all'accesso *ai patrimoni*. Se il diritto all'educazione è relativamente ben definito, il diritto a un'informazione adeguata non può che essere interpretato nella sua essenziale dimensione culturale e il diritto *ai patrimoni* non può che essere protetto in modo soggettivo in quanto diritto dell'uomo. La libertà d'espressione, il pluralismo dei media, il multilinguismo, l'uguaglianza d'accesso alle espressioni artistiche e al sapere scientifico e tecnologico e la possibilità per tutte le culture di essere presenti nei mezzi d'espressione e di diffusione sono i garanti della diversità culturale. «Solo politiche culturali adeguate possono garantire la preservazione della diversità creatrice contro il rischio di una cultura unica»⁶².

Anche l'informazione presuppone comunicazione, tant'è che la Dichiarazione, all'articolo 7, accanto all'informazione pone la comunicazione. Un'informazione per essere culturalmente adeguata deve essere certa, verificata, obiettiva e trasparente.

In strettissima connessione con i primi due, nel polo della comunicazione rientra anche il diritto *ai patrimoni culturali* che implica sia l'accesso che la partecipazione al patrimonio; l'accesso a un bene può essere fisico, economico e culturale; la partecipazione proietta invece l'individuo nella dimensione della comunicazione. Partecipare al patrimonio culturale è entrare in relazione con l'Altro, con le sue opere e con il contesto.

- 3) Il terzo polo è quello della creatività che coincide con la *creazione dei saperi*. Si tratta della dimensione più progressiva che fa riferimento al progresso scientifico, allo sviluppo di nuove arti, agli sviluppi etici adatti alle nuove esigenze globali, al diritto di partecipare alla vita culturale della comunità e ai diritti specifici alle professioni culturali.

Il polo della creazione o della creatività rappresenta il massimo livello dell'effettività, in quanto è in questa dimensione che il soggetto si sente parte attiva e integrante della società. A questo livello ognuno può praticare

⁶² *Culture et vous ?* Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel. Une publication de Culture et Démocratie, Bruxelles, Belgio, 2009, p. 7.

liberamente la propria cultura, può produrre facendosi autore di opere e può lui stesso fare ricerca e ampliare costantemente il proprio sapere.

- 4) Il quarto livello, quello politico, è rappresentato dall'articolo 8 della Dichiarazione relativo alla “*cooperazione culturale*”. L'articolo recita:

*ogni persona, sola o in comune con gli altri, ha il diritto di partecipare tramite procedimenti democratici: allo sviluppo culturale delle comunità alle quali appartiene; all'elaborazione, la messa in opera e la valutazione delle decisioni che la concernano e che hanno un impatto sull'esercizio dei propri diritti culturali; allo sviluppo della cooperazione culturale nei suoi diversi livelli*⁶³.

È una dimensione che sottolinea l'effettiva partecipazione alla vita sociale, politica, civile e culturale della società. L'attuazione di questo diritto permette al soggetto di essere cittadino attivo e di partecipare alla *governance* democratica.

Si può inoltre aggiungere che tutti i diritti culturali, e non solo l'articolo 8, hanno un'importante valenza politica, tant'è che vengono definiti, insieme ai diritti dell'uomo, la “*grammatica del politico*” (P. Meyer-Bisch, 2012).

⁶³ Art. 8, Dichiarazione di Friburgo, 2007.

Sulla scorta della classificazione in base ai quattro poli è facilmente dimostrabile che i diritti sono necessariamente interdipendenti. Tutti i diritti culturali sono interconnessi, tuttavia ai fini della ricerca, si prenderanno in considerazione quelli che più di altri, si collegano al diritto al patrimonio culturale:

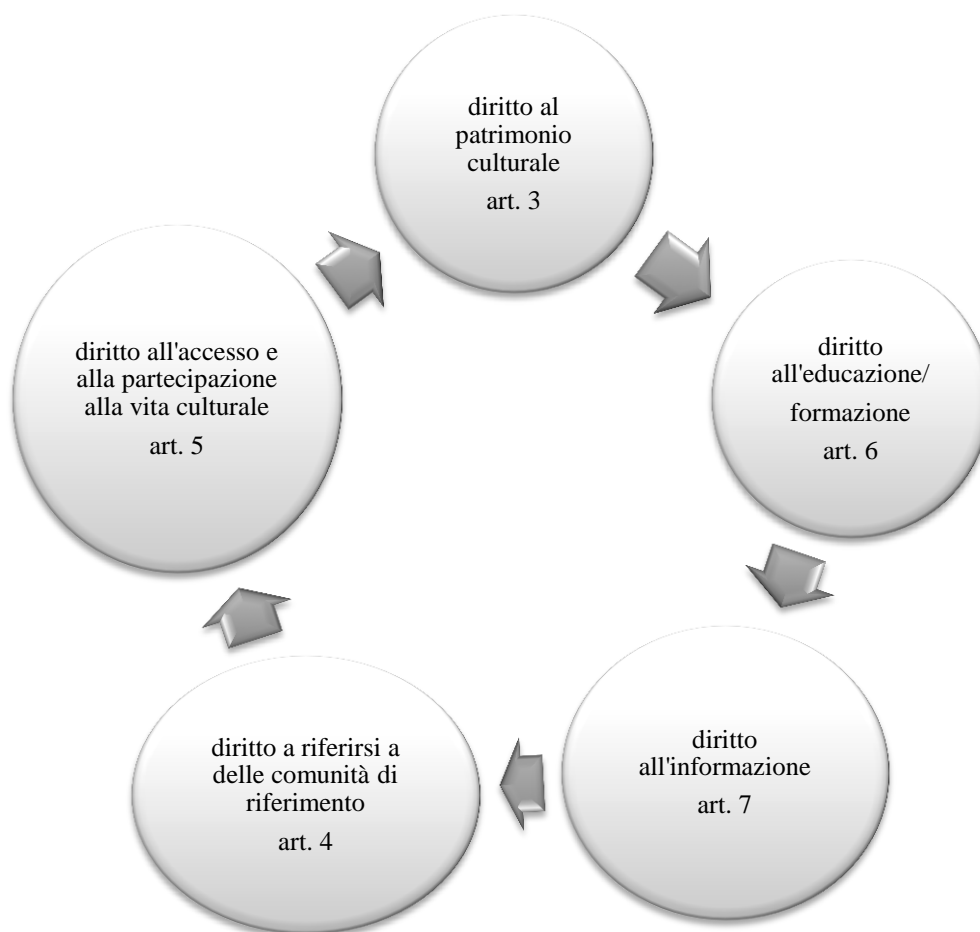


Fig. 1: Il principio di interdipendenza: il diritto al patrimonio culturale e gli altri diritti.

2.3.1 Il diritto al patrimonio culturale e il diritto di riferirsi alle comunità culturali

I due diritti, art.3 (*identità e patrimoni culturali*) e art.4 (*riferirsi alle comunità culturali*⁶⁴) della Dichiarazione di Friburgo, sono fortemente interconnessi dato che, il soggetto, per accedere al patrimonio, deve godere della libertà di scegliere la o le comunità alle quali rivolgersi e appropriarsi di determinati riferimenti culturali. Oltre a poter godere della libertà positiva, ciascuno deve anche poter godere della libertà negativa e scegliere di non rivolgersi a una determinata comunità. L'atto di identificazione in una comunità deve essere un atto libero e non obbligato. Ogni singolo ha la libertà di scegliere e di decidere a quale o a quali comunità appartenere. Ma cosa si intende per "comunità culturale"? La Dichiarazione definisce la "comunità culturale": «(...) *Un gruppo di persone che condividono dei riferimenti costitutivi di un'identità culturale comune che intendono preservare e sviluppare*»⁶⁵. Nella dimensione comunitaria si riconoscono quei riferimenti che le diverse identità culturali condividono. Ciascuna identità ha delle peculiarità, delle particolarità, dei valori, dei principi e dei significati comuni e condivisi nella e dalla comunità. Dato che l'esercizio di qualsiasi diritto dell'uomo implica sempre una relazione sociale, la comunità diventa il luogo dell'effettività dei diritti. È in questa dimensione che l'io incontra l'Altro e che insieme si vive la socialità. Se l'identità è la soglia tra l'io intimo e l'io sociale, la comunità è lo spazio in cui agisce l'io sociale ed è il frutto delle relazioni e l'espressione della comunicazione. Nella comunità ciascuno conta e deve rendere conto. Il diritto a riferirsi a una o a più comunità rappresenta un presupposto indispensabile per il godimento reciproco delle libertà. Il rispetto di questo diritto è la base del tessuto sociale e culturale di tutte le comunità; maggiore è la libertà di identificarsi e di accedere a una comunità e più fitta è la trama del tessuto sociale che la costituisce. A ogni nodo corrisponde un uomo e a ogni uomo corrispondono delle capacità. La comunità è un crocevia di saperi. Una comunità culturale, orientata cioè su dei valori, è «*un luogo di condivisione e di*

⁶⁴ Art. 4, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007.

Ogni persona ha la libertà di scegliere e di identificarsi o no a una o più comunità culturali, senza considerazione di frontiere, e di modificare questa sua scelta;

Nessuno può vedersi imporre di essere identificato o assimilato suo malgrado ad una comunità culturale.

⁶⁵ Art. 2.c, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007.

ospitalità, uno spazio di apertura necessario all'esperienza della reciprocità, e dunque all'esercizio dei diritti»⁶⁶. La coesistenza di più comunità è essenziale perché è proprio in questa dimensione che si manifestano la sinergia e l'intreccio tra i saperi e tra le libertà. Una comunità ha in sé:

una risorsa di reciprocità, [e] ciò che la distingue dalle semplici associazioni, [è] il bene comune, ovvero l'insieme dei riferimenti comuni condivisi da coloro che vi si riconoscono; una comunità è più di un bene definito collettivo, cioè di ciò che appartiene a una collettività; essa implica piuttosto una reciprocità permanente tra le persone⁶⁷.

L'esercizio di reciprocità, del dare e del ricevere, che avviene tra le persone all'interno delle comunità, favorisce lo sviluppo reciproco, ma le reciprocità non sono simmetriche e non devono nascondere le differenze. Il diritto di partecipare alla vita culturale delle comunità non è solo una prerogativa individuale ma si effettua anche nel rispetto sia della diversità culturale interna alla comunità che dei diritti degli altri membri. La dialettica persona/comunità è delicata ed essenziale ed è costituita dalle libertà fondamentali degli individui di criticare la/le comunità alla quale/i appartiene senza rischiare l'esclusione; ciò significa che ogni persona, senza discriminazione alcuna, ha il diritto di partecipare alla determinazione dei riferimenti culturali comuni tramite la parola o la scelta di un determinato modo di vita e ognuno può rimettere in discussione certi valori o tradizioni culturali della/e comunità; e dalla partecipazione, ossia dal rispetto critico dei riferimenti culturali nei quali una comunità si riconosce. La comunità ha il diritto di autodefinirsi, di autodeterminarsi e di decidere quale composizione assumere. Il rispetto della scelta delle risorse culturali proprie delle comunità implica il rispetto del diritto di vivere ed esprimere, intimamente o pubblicamente, alcuni riferimenti e di godere quindi, del diritto al patrimonio culturale. «*Appartenere a una comunità, essere cittadino, e più in generale, essere membro di una società significa avere accesso a un patrimonio culturale e ai suoi benefici*»⁶⁸. Il fatto di imporre un

⁶⁶ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, cit., § 4.1.

⁶⁷ *Ivi*, § 4.4.

⁶⁸ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 4 § 2.

riferimento comunitario, a una persona o a un gruppo, costituisce una violazione dei diritti culturali. Le persone devono quindi godere della libertà di potersi rivolgere ad altre comunità capaci di garantir loro la libertà di pensiero e di coscienza.

Le comunità che consideriamo non sono dei gruppi subiti, ma delle opere che nascono dalle scelte del vivere insieme, in un riconoscimento reciproco e in una fattorizzazione delle libertà, cioè un nodo identificato di valori. Le comunità sono culturali nella misura in cui i valori scelti sono riferimenti e risorse per il processo di identificazione, e qualora esse permettano di sperimentare le dialettiche dell'identità⁶⁹.

Le autorità pubbliche hanno l'obbligo di riconoscere i riferimenti comunitari liberamente scelti o vissuti dalle persone e non devono imporre a una persona o a un gruppo di persone un particolare riferimento comunitario a scapito di altri, come ad esempio vietare a qualcuno di cambiare religione. Le autorità devono inoltre promuovere una cultura di responsabilità reciproca nel rispetto, anche attraverso programmi speciali di formazione e di informazione (principio di interdipendenza dei diritti: riferirsi a una comunità, accedere al patrimonio, formazione e informazione). «*La comunità con il prossimo comincia nel mio obbligo nei suoi riguardi*»⁷⁰.

⁶⁹ PATRICE MEYER-BISCH, *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, cit., p. 120.

⁷⁰ EMMANUEL LEVINAS, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, cit., p. 108.

2.3.2 Il diritto al patrimonio culturale e il diritto all'accesso e alla partecipazione alla vita culturale

Maggiore è l'accesso al patrimonio culturale e maggiore è la partecipazione alla vita culturale⁷¹. Anche nella Convenzione-Quadro di Faro del 2005 si legge che: «(...) il diritto al patrimonio culturale è inerente al diritto di partecipare alla vita culturale, così come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo»⁷².

Il concetto di "vita culturale" designa: «un'esperienza di condivisione dei saperi e delle opere, a tutti i livelli dell'esistenza, permettendo a una persona o a un gruppo di esprimere la propria umanità e i significati che dà alla propria esistenza e al proprio sviluppo»⁷³. Partecipare alla vita culturale implica, per le persone come per le comunità, fare esperienza della reciprocità che si nutre dell'intreccio e della condivisione dei saperi e delle opere attraverso i quali le persone esprimono la loro intimità. Un sapere non è legittimato solo perché prodotto da una comunità di saperi, ma deve mostrare e dimostrare, offrendo la possibilità a tutti, di partecipare a una creazione. Partecipando alla vita culturale ognuno è fruitore di sapere, in quanto l'incontro con l'Altro e con il suo sapere intensifica le interazioni e rafforza il capitale umano della comunità. Prendere parte alla vita culturale significa mettere in atto delle attività culturali, ossia: «l'esercizio, lo sviluppo, la creazione o la comunicazione di un sapere e delle opere che sono a esso connesse»⁷⁴. Oggetto delle attività culturali sono sempre le opere e in esse i saperi, i quali generano comunicazione. Intraprendere delle attività culturali vuol dire inserirsi in una storia iniziata da coloro che ci hanno preceduto e mantenuta in vita da

⁷¹ Art. 5, Dichiarazione di Friburgo, 2007.

Ogni persona, sola o in comune, ha il diritto di accedere e di partecipare liberamente, senza considerazione di frontiere, alla vita culturale attraverso le attività di sua scelta.

Questo diritto comprende in particolare:

La libertà di esprimersi, pubblicamente o in privato, nella o nelle lingue di sua scelta;

La libertà di esercitare, d'accordo con tutti i diritti riconosciuti nella presente Dichiarazione, le proprie pratiche culturali e di perseguire un modo di vita associato alla valorizzazione delle proprie risorse culturali, in particolare nell'ambito dell'utilizzazione, della produzione e della diffusione dei beni e dei servizi;

La libertà di sviluppare e di condividere conoscenze, espressioni culturali, di condurre ricerche e di partecipare alle diverse forme di creazione, nonché ai suoi benefici;

Il diritto alla protezione degli interessi morali e materiali legati alle opere che siano frutto della sua attività culturale.

⁷² Art. 1, Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società, Faro, 2005.

⁷³ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, cit., § 5.3.

⁷⁴ *Ivi*, § 5.6.

coloro che ci succederanno. L'azione o atto culturale permette al soggetto di testimoniare il presente e di farsi ponte tra le generazioni passate e future. Vivere il presente significa essere attori della propria esistenza e assumersi la responsabilità di contribuire a un *ben-essere* comune, a beneficio di coloro che abitano e che abiteranno quel contesto. È nelle azioni che si scorge il senso di responsabilità, ed è solo nella responsabilità che il pensiero di ciascuno va verso l'Altro. Avere libero accesso al patrimonio culturale, poter identificare e scegliere i riferimenti culturali e partecipare conseguentemente alla vita culturale, significa: assumere un Volto, servirsi del proprio corpo, quale strumento di creazione e di comunicazione e, soprattutto, vivere la generativa dimensione del noi. Il patrimonio culturale ha in sé la forza di ospitare i gesti, le intenzionalità, le sensibilità e le intimità degli uomini. Attraverso le diverse espressioni culturali ciascuno dà il meglio di sé, affida alla storia le parti più recondite della sua essenza e si dona all'Altro, esprimendo il suo essere ontologicamente culturale.

Per "espressioni culturali" si intende, secondo la Convenzione UNESCO del 2005 «*le espressioni che risultano dalla creatività degli individui, dei gruppi e delle società, e che hanno un contenuto culturale*»⁷⁵. La vita culturale è un flusso intergenerazionale di espressioni culturali, di opere e di saperi che nutrono l'identità di una persona, di una famiglia e di una comunità. Tutte le espressioni culturali sono traducibili in un particolare linguaggio. Si pensi all'arte, essa può assumere diversi linguaggi formali: pittorico, fotografico, scultoreo..., e determinati linguaggi sostanziali, che dipendono dallo scopo intrinseco e intenzionale dell'artista. Tutte le attività culturali creano comunicazione. Impedire la partecipazione alla vita culturale e danneggiare e/o falsificare le opere, ostacolano la comunicazione, sfibrando di conseguenza il tessuto sociale. Grazie al diritto all'accesso e alla partecipazione alla vita culturale ognuno può esercitare liberamente le proprie pratiche culturali, vissute come espressione dell'identità. Il maggior accesso possibile alle conoscenze e alle espressioni culturali contribuisce a sviluppare la ricchezza culturale dei modi di vita. Le capacità di ammirazione e di comprensione, così come le possibilità di scelta e di creazione, si sviluppano grazie alla partecipazione alla vita culturale. L'accesso alle conoscenze e

⁷⁵ Art. 4.3, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, UNESCO, 2005.

alle espressioni culturali (ai saperi e alle opere: al patrimonio culturale), non deve essere considerato come un bene secondario ma come un modo di trovare senso e risorse per vivere le situazioni più problematiche. Per beneficiare del diritto alla partecipazione alla vita culturale è necessario garantire, oltre al diritto al patrimonio, una serie di altri diritti. Anche nell'Osservazione Generale n.21 inerente il diritto di partecipare alla vita culturale (art.15, par. 1 a) del Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali, si riafferma il principio di interdipendenza:

il diritto di ciascuno di partecipare alla vita culturale è anche intrinsecamente legato al diritto all'educazione (artt. 13 e 14), che permette agli individui e alle comunità di trasmettere i loro valori, la loro religione, i loro costumi, la loro lingua e altri riferimenti culturali, e che contribuisce a promuovere la comprensione e il rispetto dei valori culturali altrui⁷⁶.

⁷⁶ Observation générale n.21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 21 dicembre 2009, E/C.12/GC/21, p. 1 § 2.

2.3.3 Il diritto al patrimonio culturale, il diritto all'educazione/formazione e il diritto all'informazione

Per dimostrare l'interdipendenza tra questi tre diritti (patrimonio, educazione⁷⁷ e informazione⁷⁸), è necessario ricordare la suddivisione dei diritti culturali secondo i quattro poli e riprendere in esame precisamente il polo della comunicazione.

Il polo della comunicazione:

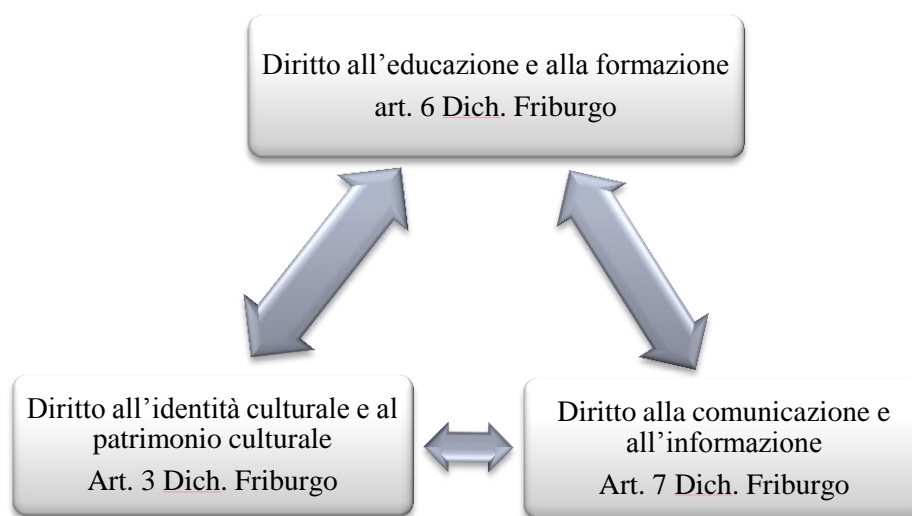


Fig. 2: Il polo della comunicazione: patrimonio culturale, educazione e informazione.

⁷⁷ Art. 6, Dichiarazione di Friburgo, 2007:

Nell'ambito generale del diritto all'educazione, ogni persona, sola o in comune con gli altri, ha diritto, durante la propria esistenza, ad un'educazione e ad una formazione che, rispondendo ai suoi bisogni educativi fondamentali, contribuiscano al libero e pieno sviluppo della sua identità culturale nel rispetto dei diritti altrui e della diversità culturale; questo diritto comprende in particolare: a. la conoscenza e l'apprendimento dei diritti dell'uomo; b. la libertà di dare e ricevere un insegnamento di e nella propria lingua e di altre lingue, parimenti di un sapere relativo alla sua cultura e alle altre culture; c. la libertà dei genitori di far garantire l'educazione morale e religiosa dei loro figli in conformità alle loro proprie convinzioni e nel rispetto della libertà di pensiero, coscienza e religione riconosciuta al bambino secondo le sue capacità; d. la libertà di creare, di dirigere e di accedere ad istituzioni educative diverse da quelle dei poteri pubblici, a condizione che le norme e i principi internazionali riconosciuti in materia di educazione siano rispettati e che queste istituzioni siano conformi alle leggi minime prescritte dallo Stato.

⁷⁸ Art. 7, Dichiarazione di Friburgo, 2007:

Nell'ambito generale del diritto alla libertà di espressione, ivi compresa quella artistica, delle libertà di opinione e di informazione, e del rispetto della diversità culturale, ogni persona, sola o in comune con gli altri, ha diritto a un'informazione libera e pluralistica che contribuisca al pieno sviluppo della sua identità culturale; questo diritto, che si esercita senza considerazione di frontiere, comprende in particolare: a. la libertà di ricercare, ricevere e trasmettere informazioni; b. il diritto di partecipare ad un'informazione pluralistica, nella o nella lingue di propria scelta, di contribuire alla sua produzione o alla sua diffusione attraverso tutte le tecnologie dell'informazione e della comunicazione; c. il diritto di rispondere alle informazioni erranee sulle culture, nel rispetto dei diritti enunciati nella presente Dichiarazione.

Al fine di evidenziare l'interdipendenza, si metteranno in luce le loro connessioni.

Come si può sviluppare il diritto all'educazione senza considerare i legami con il diritto d'accesso al patrimonio culturale e con il diritto all'informazione? Ognuno di questi diritti rappresenta una nervatura del tessuto socio-culturale che deve essere studiato e rafforzato in una prospettiva sistemica.

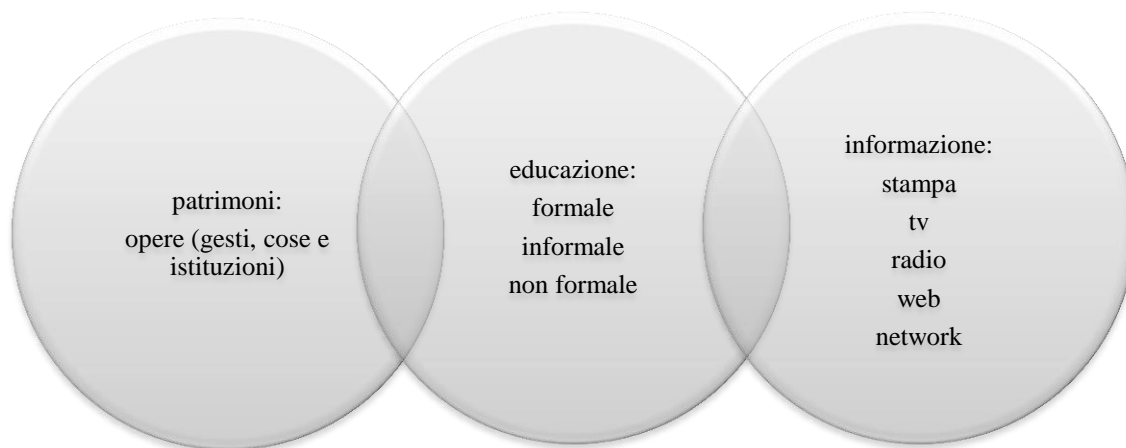


Fig. 3: Patrimonio culturale, educazione e informazione in una prospettiva sistemica.

Il triangolo dei diritti patrimonio/educazione/informazione manifesta la logica generale dei diritti culturali; riassumibile in capitalizzazione⁷⁹/educazione/informazione. Questi tre diritti esplicitano al meglio *il principio di interdipendenza* in quanto creano le relazioni culturali e sociali che danno corpo e vita alla rete sociale. Maggiore è l'effettività dei diritti e maggiore è il livello di coesione sociale. Colui che gode di queste tre libertà si fa attore del proprio processo di identificazione e partecipa della vita culturale della o delle comunità di riferimento.

La stretta connessione tra educazione e patrimonio culturale è data dall'*identità culturale*: sia l'educazione che il patrimonio contribuiscono al processo di identificazione di ogni individuo. Uno strumento che esplicita la connessione fra educazione e patrimonio è la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale*

⁷⁹ Capitalizzazione: capitalizzazione delle capacità.

immateriale: «Educazione, sensibilizzazione e potenziamento delle capacità»⁸⁰, al rapporto tra educazione e patrimonio culturale.

Ciascuno Stato farà ogni sforzo, con tutti i mezzi appropriati, per: a) garantire il riconoscimento, il rispetto e la valorizzazione del patrimonio culturale immateriale nella società, in particolare mediante: i) programmi di educazione, di sensibilizzazione e d'informazione destinati al pubblico in generale e in particolare ai giovani; ii) programmi specifici di educazione e di formazione nell'ambito delle comunità e dei gruppi interessati; iii) attività di potenziamento delle capacità nel campo della salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, in particolare della gestione e della ricerca scientifica; iv) mezzi informali per la trasmissione delle conoscenze; b) informare costantemente il pubblico sui pericoli che minacciano tale patrimonio culturale, nonché sulle attività svolte ai fini della presente Convenzione; c) promuovere l'educazione relativa alla protezione degli spazi naturali e ai luoghi della memoria, la cui esistenza è necessaria ai fini dell'espressione del patrimonio culturale immateriale⁸¹.

Il diritto all'educazione condiziona l'effettività di tutti i diritti culturali e di tutti i diritti dell'uomo. Come lo si dimostra nella *Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale, culturale e naturale*:

Gli Stati partecipi della presente Convenzione si sforzano con tutti i mezzi appropriati, segnatamente con programmi d'educazione e informazione, di consolidare il rispetto e l'attaccamento dei loro popoli al patrimonio culturale e naturale definito negli articoli 1 e 2 della Convenzione⁸².

Un'educazione slegata dai mezzi di informazione e dalle opere non risponde a un diritto ma a un bisogno e non prende in considerazione la persona nella sua complessità. Il fatto che i riferimenti siano comuni a più persone e che l'esercizio solo o in comune del diritto all'identità e al patrimonio culturale implica la conoscenza e la protezione delle opere, senza le quali il processo permanente d'identificazione sarebbe impossibile,

⁸⁰ Art. 14, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, UNESCO, 2003.

⁸¹ *Ivi*, art. 4.

⁸² Art. 27.1, *Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale, culturale e naturale*, UNESCO, 1972.

dimostra la necessaria interdipendenza dei diritti. Spetta al soggetto decidere quali sono i riferimenti che ritiene necessari, ma ciò non esclude che abbia bisogno anche del riconoscimento e dell'appoggio di persone e istituzioni che gli diano accesso alle opere e gli "insegnino" a interpretarle. (es. insegnanti, educatori, formatori, genitori...).

Soggetto ↔ Opere ↔ Insegnanti, Educatori, Genitori...

È possibile sviluppare un pensiero critico grazie all'interconnessione dell'effettività del diritto all'educazione e del diritto all'informazione. La libera scelta dei riferimenti culturali (accesso al patrimonio culturale) implica una capacità d'accesso che suppone una doppia condizione: da parte del *soggetto* (la capacità di accedere) e da parte dell'*oggetto* (il rispetto e la protezione dei riferimenti culturali).

La connessione tra patrimonio e informazione emerge con chiarezza nella *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali* quando si afferma che: «*L'accesso equo a un ventaglio ampio ed eterogeneo di espressioni culturali [patrimonio culturale] provenienti dal mondo intero e l'accesso delle culture ai mezzi di espressione e di diffusione [informazione] costituiscono elementi importanti per valorizzare la diversità culturale e incentivare la comprensione reciproca*»⁸³.

Anche nell'Osservazione generale n.21 emerge la necessaria interdipendenza tra i tre diritti al fine di accedere e di partecipare alla vita culturale.

L'accesso ricopre in particolare il diritto di ognuno – solo, in associazione con altri o all'interno di una comunità – di conoscere e di comprendere la sua propria cultura e quelle delle altre tramite l'educazione e l'informazione, e di ricevere un insegnamento e una formazione di qualità che tengano conto notoriamente dell'identità culturale. Ognuno ha anche il diritto di accedere a delle forme di espressione e di diffusione grazie a qualsiasi mezzo tecnologico di informazione o di comunicazione, di seguire un modo di vita che implichi l'utilizzo dei beni e delle risorse culturali quali la terra,

⁸³ Art. 2.7, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, UNESCO, 2005.

*l'acqua, la biodiversità, la lingua o delle particolari istituzioni, e di beneficiare del patrimonio culturale e della creazione di altri individui e altre comunità*⁸⁴.

Solo grazie all'effettiva interazione tra educazione, informazione e patrimonio culturale si può realmente godere delle libertà di pensiero, di coscienza e di espressione e diventare attori del proprio processo identitario e culturale.

⁸⁴ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 24 § 59.

2.4 Analisi approfondita del diritto al patrimonio culturale

Parlare di diritto al patrimonio culturale comporta il coinvolgimento di diversi fattori essenziali e costitutivi del patrimonio stesso. Delineare ciascun elemento facilita l'analisi del diritto sia dal punto di vista della sua violazione che della sua effettività.

2.4.1 Il patrimonio culturale e l'identità culturale

Già nella sua denominazione l'articolo 3 della Dichiarazione affianca, al patrimonio culturale, l'identità culturale: "*identità e patrimoni culturali*". Si afferma che: «*ogni persona, sola o in comune, ha diritto: di scegliere e di vedere rispettata la propria identità culturale nella diversità dei suoi modi di espressione; questo diritto si esercita in particolare con la libertà di pensiero, di coscienza e di espressione*»⁸⁵. Per "*identità culturale*" si intende: «*l'insieme di riferimenti culturali con il quale una persona, sola o in comune, si definisce, si costituisce, comunica e intende essere riconosciuta nella sua dignità*»⁸⁶. L'identità è una frontiera, un passaggio obbligato tra l'individuo, gli altri, le opere e di nuovo se stessi ed è, nel legame tra soggetti e opere, che si situa la dignità della persona. L'identità non è un elemento statico e uniforme è, al contrario, in continuo divenire e per questo assume diverse espressioni. L'identità è un processo incompleto, una storia che passa da un incontro a un altro, è un passato da accettare e una direzione da scegliere. L'identità si gioca tra il passato (saperi acquisiti) e il futuro (progetti) in un presente che è il tempo della responsabilità.

Nel diritto al patrimonio culturale emerge con chiarezza il legame imprescindibile tra patrimonio e identità. Il patrimonio culturale esprime la libertà di ciascuno di scegliere i propri riferimenti culturali e le risorse necessarie a costruire la propria identità lungo tutto il corso della vita e di esprimerla liberamente. L'accesso al patrimonio culturale permette al soggetto di individuare, scegliere e appropriarsi dei riferimenti culturali necessari al proprio processo di identificazione. Godere di questo diritto vuol dire beneficiare dell'identità culturale, ossia dell'oggetto del diritto al patrimonio, e in generale, dell'oggetto comune a tutti i diritti culturali. Per godere del patrimonio culturale il soggetto aumenta le sue relazioni che diventano al tempo stesso mezzo e fine

⁸⁵ Art. 3.a, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007.

⁸⁶ *Ivi*, art. 2.b.

del diritto. Lo stesso vale per l'identità, essa è l'oggetto e il fine ultimo dei diritti culturali ma diventa strumento per rivendicare altri diritti e beneficiarne. Un'identità negata, svilita e soffocata è incapace di farsi Volto e di conseguenza di comunicare. L'accesso alle opere e ai saperi fortifica il processo di identificazione solo se si è in grado di dare senso al proprio io. Se da un lato l'accesso al patrimonio permette al soggetto di costruire la propria identità, dall'altro le opere ne comunicano l'identità. Colui che realizza un'opera gode della libertà di creare e anche colui che vi si accosta, grazie ai riferimenti culturali, beneficia potenzialmente della stessa libertà. Per tali ragioni il patrimonio può essere considerato fonte di identificazione, di comunicazione e di creazione.

2.4.2 Il patrimonio culturale e la diversità culturale

«Fonte di scambi, di innovazione e di creatività, la diversità culturale è per il genere umano necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future»⁸⁷. È chiaro, la diversità culturale non solo è una peculiarità del patrimonio culturale ma essa stessa è *patrimonio dell'umanità*. Questa Dichiarazione apre una nuova prospettiva: se è abbastanza ovvio affermare che il patrimonio culturale è per natura espressione della diversità culturale, è meno scontato sostenere che la diversità culturale, in quanto valore, costituisce il patrimonio. La diversità diventa quindi forma e sostanza del patrimonio: parlare di patrimonio vuol dire parlare di diversità culturale e viceversa. Essendo un bene comune la diversità culturale va rispettata e tutelata in onore delle generazioni passate, presenti e future. La diversità culturale non può che essere una costante della storia in quanto peculiarità esistenziale del genere umano; ogni persona possiede una ricchezza culturale inerente alla sua umanità e apporta quindi costantemente un contributo notevole allo sviluppo dell'umanità. All'identità culturale corrisponde la diversità culturale, ciascuna identità è per natura unica e quindi diversa dalle altre.

Nella differenza [diversità culturale] tra persone molteplici e tra collettività sparse, la materia o la natura o l'essere, rivelerebbero o esprimerebbero o celebrerebbero, come

⁸⁷ Art. 1, *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, 2001.

*dice Merleau-Ponty, la propria anima e l'umano (o l'uomo stesso) vi significherebbe il luogo stesso di questa espressione e la disposizione indispensabile alla manifestazione del Bello, all'arte e alla poesia che sono i modi attivi di questa celebrazione o dell'incarnazione originaria del Medesimo nell'Altro che è anche una manifestazione*⁸⁸.

Questa diversità ontologica non deve essere fonte di conflitto, ma di prosperità; l'omogeneizzazione non promuove la creatività e trascura l'unico reale fattore di ricchezza, ossia la diversità. Nella *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* si afferma che: «*La difesa della diversità culturale è un imperativo etico, inscindibile dal rispetto della dignità della persona umana. Essa implica l'impegno a rispettare i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali, (...)*»⁸⁹.

Oltre nella Dichiarazione del 2001, l'UNESCO, attraverso la *Convenzione sulla produzione e la promozione della diversità delle espressioni culturali* del 2005, riafferma che:

*La diversità culturale è un patrimonio comune dell'umanità e che dovrebbe essere valorizzata e salvaguardata a beneficio di tutti e che è un fattore indispensabile per garantire pace e sicurezza sul piano locale, nazionale e internazionale. Sulla base di tali principi si è costruita tale Convenzione che all'art. 1 pone come suo primo scopo: "proteggere e promuovere la diversità delle espressioni culturali". All'art 2 afferma che "la protezione e la promozione della diversità culturale presuppongono il rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali quali la libertà di espressione, di informazione e di comunicazione, nonché le possibilità degli individui di scegliere le proprie espressioni culturali"*⁹⁰.

Nell'Osservazione Generale n.21 compaiono i diversi obblighi giuridici che spettano agli Stati, e tra questi:

rispettare e proteggere il patrimonio culturale in tutte le sue forme, in tempi di guerra e in tempi di pace, (...) il patrimonio culturale deve essere preservato, valorizzato, arricchito e trasmesso alle generazioni future in quanto testimoni dell'esperienza e

⁸⁸ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., pp. 217-218.

⁸⁹ Art. 4, *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, 2001.

⁹⁰ Artt. 1 e 2, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, UNESCO, 2005.

*delle aspirazioni umane, al fine di nutrire la creatività in tutta la sua diversità e di instaurare un vero dialogo tra le culture*⁹¹.

E si afferma che: «*gli obblighi di rispettare e di proteggere le libertà, il patrimonio culturale e la diversità culturale sono legati gli uni agli altri*»⁹².

Dai vari documenti emerge che fra diversità culturale e patrimonio comune dell'umanità vi è corrispondenza. La diversità è un valore da proteggere, è fonte di ricchezza. Nella diversità culturale si cela la dignità. Definendo la natura umana, Hannah Arendt scrisse: «*la pluralità è il presupposto dell'azione umana perché noi siamo tutti uguali, cioè umani, ma in modo tale che nessuno è mai identico ad alcun altro che visse, vive o vivrà*»⁹³.

2.4.3 Il patrimonio culturale e la creatività

*Il patrimonio culturale alle fonti della creatività: ogni creazione affonda le sue radici nelle tradizioni culturali, ma si sviluppa a contatto con altre culture. Per questa ragione il patrimonio culturale, deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e delle aspirazioni dell'umanità, e al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale*⁹⁴.

«*Creare è liberarsi dalla mediocrità e credere nell'eccellenza, l'eccellenza originale, quella che l'orecchio non ha ancora udito, che l'occhio non ha ancora visto o la pelle non ha toccato, o almeno, non così*»⁹⁵. Il polo della creatività (che contempla il diritto di partecipare alla vita culturale, la libertà di pratica, di ricerca e di creazione e il diritto d'autore) è il risultato di una complessa dinamica culturale. Il pieno sviluppo dei diritti conduce all'esperienza della creazione che si concretizza nella vita familiare, professionale, nel modo di vivere in una società, di essere e di agire in cui la persona

⁹¹ Observation générale n.21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 21 dicembre 2009, E/C.12/GC/21, p. 14 § 50.a.

⁹² *Ivi*, p. 14 § 50.

⁹³ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 46.

⁹⁴ Art. 7, *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, 2001.

⁹⁵ PATRICE MEYER-BISCH, *Postface*, in STEPHANE HESSEL, *Le livre qui chante. Conciliabules: pour l'expression artistique et citoyenne des femmes*, cit.

può trovare e dare senso. Ogni soggetto può esprimere la propria creatività se ha accesso al patrimonio culturale e, allo stesso tempo, l'accesso al patrimonio permette al soggetto di incrementare e dare forma alla propria creatività. «(...) *Il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica*»⁹⁶. Anche nel Preambolo della *Convenzione sulla produzione e la promozione delle espressioni culturali* si sottolinea «*il ruolo essenziale dell'interazione e della creatività culturale, le quali alimentano e rigenerano le espressioni culturali e consolidano il ruolo di coloro che operano a favore dello sviluppo culturale allo scopo di far progredire l'intera società*»⁹⁷.

La stessa Convenzione fa riferimento alle «*misure volte a promuovere e sostenere gli artisti e tutte le persone impegnate nella creazione di espressioni culturali*»⁹⁸. Tutti possono partecipare alla creazione, in quanto ogni soggetto ha in sé la creatività ed è potenzialmente creatore di espressioni culturali. La creazione è la testimonianza del valore vivente e fondamentale della cultura.

2.4.4 Il patrimonio culturale: le opere e i riferimenti culturali

Le opere permettono la *comunc-azione* e la condivisione dei saperi e costituiscono il patrimonio culturale. «*Un'opera è strumento d'unione, telaio, testimone prezioso che va mantenuto, trasmesso e sviluppato in quanto capitale culturale*» (P. Meyer-Bisch, 2011). Le opere contengono i riferimenti culturali e cioè dei saperi che permettono al soggetto di legarsi a dei valori e ad altri soggetti. Le opere sono i prolungamenti del nostro corpo, la materializzazione delle nostre idee e dei nostri sentimenti, le opere sono “cose di pensiero”.

Quando si parla di opere non ci si può limitare ai grandi monumenti artistici, alle imponenti sculture o alle più pregiate opere d'arte; le opere sono i *gesti*, le *cose* e le *istituzioni* che l'uomo crea. Tutto ciò che l'uomo produce attribuendogli senso è un'opera. I gesti sono i mezzi attraverso i quali l'uomo si esprime e vive la quotidianità, le opere mettono in relazione i soggetti. Levinas dice che: «*Ogni comunicazione*

⁹⁶ Art. 2, *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, 2001.

⁹⁷ Preambolo, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, UNESCO, 2005.

⁹⁸ *Ivi*, art.6.

presuppone “il dare accoglienza all’interlocutore”. La parola [intesa anche come qualsiasi opera] si rivolge all’altro, che interpella o convoca, nella sua alterità, perché gli si rivolge non come essere rappresentato e pensato, ma in un rapporto non mediato, faccia a faccia (...)»⁹⁹. Parlare di opere in questi termini, sottintende la dinamica:

soggetto – opera – soggetto

Il primo soggetto è colui che, attraverso l’opera, *esprime* il proprio io, mentre il secondo è colui che accostandosi all’opera ne rimane *impressionato*. «All’agire corrisponde, dal punto di vista degli effetti dell’azione, il re-agire, e così via (...)»¹⁰⁰, azioni e reazioni costituiscono una sorta di gioco inter-umano.

Sulla scorta della triade soggetto-opera- soggetto si può anche parlare di:

espressione – opera – impressione

↓

↓

(azione)

(reazione)

Le opere sono allo stesso tempo prodotto e fonte dell’intersoggettività, in esse si manifesta l’incontro tra le identità e la sinergia tra le sensibilità. «Nella sensibilità concreta tra l’io e l’altro dall’io, la relazione iniziale non sarebbe stata opposizione o radicale distinzione, ma espressione, espressione dell’uno nell’altro, evento culturale, sorgente di tutte le arti»¹⁰¹. L’opera diventa intermediaria della comunicazione tra due o più soggetti. Il libro, ad esempio, permette a un soggetto di legarsi a un altro soggetto e allo stesso modo di appropriarsi di nuovi valori, nuovi saperi e nuove abilità. Esso scatena una serie di dinamiche che coinvolgono più soggetti e si fa dimora sia dell’identità del suo autore che della sensibilità dei suoi lettori. L’opera diventa di conseguenza luogo delle intimità, oggetto della condivisione, espressione del dono, strumento di unione e fonte di confronto: «l’essere nella sua presenza si lascia prendere in mano, è donazione»¹⁰². Nelle opere si può cogliere, quello che Levinas definisce,

⁹⁹ EMMANUEL LEVINAS, *Dall’altro all’io*, cit., pp. 43- 44.

¹⁰⁰ ALESSANDRO DAL LAGO, *Introduzione*, in HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit. p. 19.

¹⁰¹ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All’altro*, cit., p. 217.

¹⁰² *Ivi*, p. 176.

l'Eccomi dell'io. Quest'espressione può essere letta in diversi modi: come risposta a una richiesta e a un'invocazione, e come affermazione di una presenza. Nell'*eccomi* si contemplan l'io e l'Altro: colui che crea l'opera e colui che chiede di poterne beneficiare. Nell'atto creativo si può scorgere l'intenzionalità del soggetto nell'affermare la sua presenza. L'opera si fa testimonianza di una volontà e di una intenzionalità e nella sua essenza materiale e strumentale giunge "nelle mani" di coloro che la ricevono. L'opera finita presuppone l'azione del suo creatore, «*l'agire, [secondo la Arendt], mostra la straordinaria facoltà di rivelare il chi dell'agente proprio perché questi si espone alla presenza e allo sguardo degli altri, senza dipendere necessariamente da un loro riconoscimento preliminare*»¹⁰³. La difficoltà sorge però nel condividere il pensiero della filosofa quando sostiene che: «*L'identità manifesta nell'agire non è una affermazione del soggetto o della coscienza, ma un evento che ha luogo tra gli altri*»¹⁰⁴. Quando l'identità diventa azione si traduce in un *evento tra gli altri* e per gli altri, ma è, allo stesso tempo, un'*affermazione del soggetto* e del proprio io. «*Il momento profondo del linguaggio (della creazione) consiste nel fatto che mi interessa dire ciò che ho da dire all'altro*»¹⁰⁵. Nell'atto creativo è l'io che si mette, oltre che in gioco, anche *all'opera* ed è nell'opera che il soggetto afferma la sua presenza e la sua identità. Il soggetto, non solo affida la sua identità alle opere, ma in esse ripone anche quell'umano desiderio di infinitudine: «*visti come parte del mondo, i prodotti dell'operare (...) garantiscono la permanenza e la durevolezza senza le quali un mondo non sarebbe possibile*»¹⁰⁶. L'opera permette al suo creatore di sconfiggere la morte e di sopravvivere all'ontologica finitudine del suo corpo. Gli uomini vengono ricordati per le opere che hanno creato, che custodiscono, che conservano e tramandano. «*La relazione con l'interlocutore viene assimilata a quella con l'oggetto*»¹⁰⁷. Le opere racchiudono in sé la bellezza dell'umanità e permettono a ciascuno di godere del *bello* e del *sensu estetico*. La bellezza non è un bene secondario, ma un bisogno fondamentale. Esperire il *bello* rinvigorisce i nostri sensi e la nostra anima. Ciò che suscita piacere solletica le menti, alimenta la creatività, produce senso e nuovi saperi e, di conseguenza,

¹⁰³ ALESSANDRO DAL LAGO, *Introduzione*, in HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 17.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ EMMANUEL LEVINAS, GABRIEL MARCEL, Paul Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, cit., p. 81.

¹⁰⁶ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 114.

¹⁰⁷ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., p. 43.

intensifica le relazioni sociali che incrementano lo sviluppo in tutte le sue dimensioni. La bellezza non si cela solo nelle opere, ma in particolar modo nell'intenzionalità agita del loro creatore, dato che: «*agire, nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca "archein", incominciare, condurre, e anche governare), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino "agere")*»¹⁰⁸. Il soggetto, libero di creare, traccia con le sue opere un *nuovo inizio*, non solo per sé, ma per l'intera umanità.

¹⁰⁸ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 185.

Capitolo III. Il diritto al patrimonio culturale: violazione ed effettività

*Nella mia responsabilità per altri il passato d'altri,
che non è mai stato il mio presente, "mi riguarda",
non è per me una semplice rappresentazione.*

*Il passato d'altri e in qualche modo la storia dell'umanità (...),
sono il mio passato¹.*

*Significanza originaria di un passato immemorabile
a partire dalla responsabilità per l'altro uomo.*

*La mia partecipazione non-intenzionale alla storia dell'umanità,
al passato degli altri che mi riguarda².*

Sia la violazione che l'effettività del diritto testimoniano l'interdipendenza dei diritti in quanto la violazione di un diritto comporta sempre la negazione di altri diritti; non ci si troverà mai dinanzi a un'unica violazione ma a una serie di violazioni, come sostenuto anche nella versione finale del progetto inerente i principi sull'estrema povertà e i diritti dell'uomo:

l'estrema povertà è un'illustrazione eloquente del carattere indivisibile, indissociabile e interdipendente dei diritti dell'uomo, dato che le persone che vivono nella povertà sono esposte a delle violazioni quotidiane dei loro diritti civili, culturali, economici, politici e sociali, che agiscono gli uni sugli altri e si rafforzano reciprocamente con degli effetti devastanti³.

Al contrario, l'effettività di un diritto permetterà l'acquisizione di altre capacità e il godimento di altri diritti. L'interdipendenza dei diritti può tradursi in un circolo vizioso o virtuoso.

¹ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 150.

² *Ivi*, pp. 187-188.

³ *Final draft of the guiding principles on extreme poverty and human rights*, submitted by the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights, Magdalena Sepúlveda Carmona, 18 luglio 2012, A/HRC/21/39 p.6 § III, A. 16.

Dinanzi all'analisi di un diritto occorre sempre tenere ben presente questa loro interconnessione: misurare l'effettività di un diritto comporta il coinvolgimento e il riconoscimento di altri diritti; verificare la violazione di un diritto obbliga a identificare le diverse forme di violazione e pertanto, quali altri diritti sono stati negati.

3.1 La violazione del diritto al patrimonio culturale e i suoi effetti

«(...) il disprezzo culturale è all'origine delle peggiori forme di povertà e di violenza»
(P. Meyer-Bisch, 2011).

Quando si parla di violazione del diritto al patrimonio culturale si fa principalmente riferimento alla distruzione, alla manomissione e a tutto ciò che intacca l'integrità delle opere. Questi atti impediscono l'accesso alle opere e ostacolano il processo di identificazione, infatti si può violare il diritto del/al patrimonio culturale sia attraverso la distruzione, l'abbandono e il disprezzo che attraverso la mancanza di critica, di spazi e processi dinamici e condivisi di interpretazione.

Quest'analisi prende in esame le diverse forme di violazione del diritto al patrimonio culturale a partire dalle forme più evidenti e concrete giungendo a quelle più insidiose. Nel Rapporto del 21 marzo 2011 l'Esperto Indipendente nel campo dei diritti culturali, Farida Shaheed, affrontando le principali forme di violazione del diritto al patrimonio afferma:

La distruzione di beni culturali a fini discriminatori contro una comunità culturale può essere considerata un crimine contro l'umanità e la distruzione deliberata di beni e di simboli culturali e religiosi può essere concepita, nella Convenzione per la prevenzione e la repressione del crimine di genocidio, come elemento attestante l'intenzione di distruggere un gruppo⁴.

La distruzione intenzionale delle opere assume un livello di gravità tale da rientrare nel diritto penale internazionale e può diventare una strategia per distruggere la morale del nemico; il patrimonio culturale esige pertanto, secondo il diritto internazionale umanitario, una protezione particolare nel corso di un conflitto o di una guerra.

⁴ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 10 §18

*L'inventore stesso del neologismo "genocidio", M. Raphaël Lemkin (1900-1959) nella sua opera Axis Rule in Occupied Europe pubblicata nel 1944, aveva specificatamente segnalato che si doveva includere nel concetto di questo crimine i comportamenti, oltre che gli omicidi massivi, che potevano condurre alla perdita della cultura espressa da un particolare gruppo: (...) Gli obiettivi di tale piano sarebbero la disintegrazione delle istituzioni politiche e sociali, della cultura, della lingua, dei sentimenti nazionali, religione, e esistenza economica di gruppi nazionali, e la distruzione della sicurezza della persona, libertà, salute, dignità, e persino la vita degli individui appartenenti a tale gruppo (...)*⁵.

Come affermato nello Statuto del Tribunale Penale Internazionale per l'Ex-Jugoslavia⁶ e nello Statuto di Roma della Corte Penale Internazionale⁷, la responsabilità penale

⁵ Cfr. TULLIO SCOVAZZI, *La notion de patrimoine culturel de l'humanité dans les instruments internationaux*, in JAMES A.R. NAFZIGER, TULLIO SCOVAZZI, *Le patrimoine culturel de l'humanité. The Cultural Heritage of Mankind*, cit., pp. 134-136.

⁶ Statuto del Tribunale Penale Internazionale per l'ex Jugoslavia adottato il 25 maggio 1993 (e modificato il 13 maggio 1998). ICTY – Statuto 827/93 Consiglio di Sicurezza N.U. *I crimini su cui il Tribunale giudica sono i seguenti: (1) Gravi infrazioni alle Convenzioni di Ginevra del 1949 sul diritto di guerra (art.2) Il Tribunale internazionale è abilitato ad incriminare le persone che commettono o danno l'ordine di commettere delle infrazioni gravi alle Convenzioni di Ginevra del 12 agosto 1949, vale a dire i seguenti atti diretti contro delle persone o dei beni protetti ai sensi della Convenzione di Ginevra pertinente: d)la distruzione e l'appropriazione di beni non giustificate dalle necessità militari ed eseguite su grande scala in maniera illecita ed arbitraria; (2) Violazioni delle leggi o costumi di guerra (art. 3) Il Tribunale internazionale è competente ad incriminare le persone che commettono delle violazioni delle leggi o costumi di guerra. Queste violazioni comprendono, senza esservi limitate: c) l'attacco o il bombardamento, con qualsiasi mezzo, di città, villaggi, abitazioni o edifici non difesi; d) il sequestro, la distruzione o il danneggiamento deliberato di edifici consacrati alla religione, alla beneficenza, all'insegnamento, alle arti e alle scienze, a monumenti storici, ad opere d'arte e ad opere di carattere scientifico; e) il saccheggio di beni pubblici o privati.*

⁷ Statuto della Corte Penale Internazionale (CPI, 1998) adottato dalla Conferenze Diplomatica dei Plenipotenziari delle Nazioni Unite il 17 luglio 1998 a Roma. Legge di ratifica ed esecuzione del 12 luglio 1999, n. 232. Entrato in vigore il 1 luglio 2002. Al 24 settembre 2004 è stato firmato da 139 e ratificato da 97 Stati. *a) Crimini rientranti nella giurisdizione della Corte (art. 5 e segg.) Per quanto riguarda i crimini di guerra (art.8) va premesso che è stata respinta l'ipotesi di una soglia minima di gravità (threshold), prevedendosi peraltro (1° comma) che la Corte dovrà interessarsi di tali crimini "in particolare" quando questi rientrano nell'ambito di un piano o di una politica, o fanno parte di una serie di crimini analoghi commessi su vasta scala. In essi sono stati ricompresi - per quanto riguarda i conflitti internazionali - da un lato i crimini previsti dalle Convenzioni di Ginevra del 1949, dall'altro altre gravi violazioni delle leggi e delle consuetudini applicabili nei conflitti armati internazionali nel contesto consolidato del diritto internazionale, compresi, ad esempio, attacchi diretti e intenzionali contro la popolazione civile, in quanto tale, o contro civili che non prendono parte alle ostilità, ovvero contro personale, installazioni, attrezzature, unità o veicoli impiegati nell'ambito di una missione di soccorso umanitaria o di mantenimento della pace secondo la Carta delle Nazioni Unite, attacchi che comportino perdite sproporzionate di civili o danni sproporzionati all'ambiente, il trasferimento da parte della potenza occupante di parte della sua popolazione civile nel territorio occupato ovvero l'espulsione della*

individuale può dipendere anche dalle gravi violazioni contro il patrimonio culturale. La distruzione può considerarsi una forma evidente e concreta di violazione del diritto del patrimonio; dalle parole dell'Esperto Indipendente emerge però che la violazione del diritto *del* patrimonio ha delle conseguenze sul diritto *al* patrimonio: distruggere intenzionalmente dei beni culturali lede le identità delle persone. L'eliminazione totale o parziale delle opere comporta l'eliminazione anche di tutti quei riferimenti e di quei saperi contemplati in quelle opere e causa lo smarrimento di coloro che, grazie a esse, potrebbero elaborare il loro processo di identificazione. Oltre a recare danno agli eventuali beneficiari delle opere, si viola anche l'identità stessa di coloro che le hanno realizzate.

Se nell'integrità dell'opera si celano la comunicazione e l'intersoggettività, nella sua eliminazione si frantumano le identità del creatore e dell'osservatore e si sospendono le relazioni. «*Le vittime dei diritti culturali sono senza voce, mute di una parola bloccata nella gola*»⁸.

Durante una guerra o un conflitto accade che, oltre all'uccisione di civili, si punti anche alla distruzione di monumenti, edifici religiosi, siti storici, con lo scopo di annientare l'identità culturale di quegli uomini e di quel popolo. Il diritto di accesso al patrimonio culturale e ai conseguenti benefici risulta fondamentale non solo nel corso del conflitto, ma anche nella fase di post-conflitto. Le iniziative in favore della pace devono includere la restaurazione del patrimonio culturale con la partecipazione di tutte le persone coinvolte e la promozione del dialogo attorno alle opere. L'importanza del patrimonio culturale emerge anche nelle situazioni di post-disastro naturale, come è avvenuto nei territori delle Cinque Terre (Liguria, Italia) dopo l'alluvione dell'ottobre 2011 in cui il patrimonio culturale si è dimostrato una componente fondamentale per il processo di rielaborazione e di ripresa. In un'occasione di confronto si è chiesto a dei bambini quale fosse la cosa, appartenente al paese, della quale avvertivano maggiormente la mancanza; in molti risposero: il castello. Se in una situazione di stabilità le opere

popolazione del territorio occupato, o, infine, attacchi contro ospedali, edifici storici o destinati alla religione, all'istruzione, all'arte, alla scienza o a fini di carità.

⁸ JOSEPH WRESINSKI, *Culture et grande pauvreté*, Cahiers Wresinski, VII, Paris, Editions Quart Monde, febbraio 2004, p. 9.

vengono date per scontate, di fronte a un dramma diventano elementi fondamentali per riaffermare la propria identità.

La distruzione comporta un atto concreto e tangibile di violenza, ma il diritto al patrimonio culturale può essere violato anche attraverso forme più subdole, servendosi ad esempio dei programmi educativi e dei mezzi di informazione.

(...) Il contenuto dei programmi di educazione e di informazione sul patrimonio culturale può essere deformato per fini politici. (...) Un determinato fatto del passato può essere evidenziato o occultato in funzione delle attività politiche e dell'obiettivo prefissato: ammagliare l'opinione pubblica, unire o dividere le persone e le comunità. Limitare l'accesso al patrimonio culturale e al suo godimento può anche essere un mezzo per esercitare delle pressioni politiche o sociali⁹.

Il colonialismo, i diversi regimi totalitari e gli stessi stati “democratici” hanno nel corso della storia influenzato, e in certe realtà tuttora condizionano, i programmi educativi e i diversi mezzi di informazione. Il potere può insidiarsi nei testi scolastici, nei giornali, nelle trasmissioni televisive e radiofoniche, così come può condizionare le coscienze degli insegnanti e dei giornalisti. Una tra le più diffuse forme di violazione è la censura: la negazione della verità. Un'altra può essere la falsificazione o l'omissione di alcune pagine o eventi della storia di un popolo rispetto a un altro. In *Educazione e conflitti sociali* Gandolfi analizza diversi casi in cui l'educazione si lega alla violenza. Durante l'occupazione da parte di Israele, della Cisgiordania e della Striscia di Gaza,

i programmi, se mai potevano avere una certa pertinenza sul piano culturale, non avevano alcuna finalità di tipo nazionale; il controllo degli israeliani era forte e il governo faceva di tutto affinché nulla servisse a ricostruire lo stato palestinese. Il decreto militare n.101, imponeva che tutti i testi, i manuali e le riviste fossero sottoposti alla censura militare. Ogni riferimento alla Palestina veniva tolto dai libri di storia, di geografia e anche, addirittura, da quelli di lingua e di religione. Si cancellavano frasi,

⁹ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 8 § 11.

*capitoli, paragrafi, affinché non ci fosse alcun accenno al patrimonio culturale, alle radici identitarie, alla situazione sociale politica della Palestina*¹⁰.

Eliminare una nazione, annientare un popolo e cancellarne la storia erano gli obiettivi dell'occupazione. Tutto ciò fu possibile anche grazie al controllo serrato sui manuali e sui programmi scolastici da parte delle autorità israeliane. Ciò spiega come l'educazione possa trasformarsi da antidoto contro la guerra a strumento di violenza. Vi erano forti restrizioni anche per quanto riguardava la formazione degli insegnanti, «(...) spesso non si dava neppure loro il permesso di seguire i corsi all'università ebraica (...)»¹¹. La situazione peggiorò ulteriormente durante il periodo dell'*Intifada*,

*le università, infatti, relativamente più autonome e più libere sul piano dei contenuti e del corpo insegnante, stavano giocando un ruolo motore nella costruzione dello Stato; ma quando le autorità israeliane ne presero consapevolezza applicarono una serie di misure rigorosamente restrittive limitando, ad esempio, l'accesso degli studenti alla biblioteca (...)*¹².

La violazione del diritto al patrimonio può certamente avvenire attraverso la distruzione fisica delle opere ma anche vietandone l'accesso, come nel caso delle biblioteche. Una forma più sottile di impedimento può essere rappresentata dalla difficile accessibilità ai beni culturali in senso fisico ed economico. Costruire strutture culturali, sale d'esposizione, musei, teatri, cinema in zone lontane non facilita sicuramente l'accesso; così come fissare costi d'ingresso elevati. Altra forma di impedimento può essere data dall'insufficiente numero di strutture: rispettivamente al numero di abitanti: quanti cinema ci sono in quel determinato territorio? quante biblioteche? ecc.. E ancora, le strutture rispondono alle esigenze di tutti: bambini, giovani, adulti, anziani, donne, uomini, diversamente abili? L'accessibilità al patrimonio culturale va valutata in tutte le sue dimensioni e a ogni sua dimensione può corrispondere una violazione del diritto.

Tra gli ostacoli all'accesso alla cultura, si annoverano le condizioni materiali oggettive che si applicano a tutte le forme culturali: mancanza di mezzi finanziari, mancanza di tempo, mancanza di informazioni riguardanti l'offerta culturale. Rientrano anche i

¹⁰ STEFANIA GANDOLFI, *Educazione e conflitti sociali*, Brescia, Editrice La Scuola, 2002, pp. 71-72.

¹¹ *Ivi*, p. 72

¹² *Ivi*, p. 74.

*limiti legati al contesto socioculturale (mancanza di conoscenze pregresse) e i freni psicologici (mancanza di fiducia, sentimento d'inferiorità, d'ignoranza e d'incomprensione, mancanza di interesse e di motivazione, ecc.)*¹³.

Un'altra forma di negazione del diritto al patrimonio culturale perpetrata nel corso della storia, e in certi casi ancora frequente, è l'impedimento all'uso della propria lingua¹⁴. La lingua, elemento culturale e parte fondamentale del patrimonio culturale, è un aspetto essenziale dell'identità; negarlo significa ledere un diritto fondamentale della persona. L'impedimento della propria lingua comporta l'imposizione di una lingua altra, estranea e lontana dalla propria cultura. Si pensi al colonialismo, oltre a imporre modelli educativi, amministrativi, politici e religiosi sono stati imposti anche sistemi linguistici tuttora utilizzati a livello ufficiale, in diversi paesi ex-colonie. Qualsiasi violazione dei diritti culturali comporta l'isolamento e l'ammutolimento delle vittime, ma più di ogni altro, la negazione della lingua, amputa la comunicazione.

Nella sua analisi l'Esperto Indipendente afferma che una protezione troppo incisiva può disincentivare e inibire la creatività, la libertà artistica e gli scambi culturali, ma anche un utilizzo improprio del patrimonio culturale può ostacolare le persone nell'esercizio dei loro diritti rispetto al patrimonio. «*Occorre prestare particolare attenzione a non intraprendere programmi a discapito delle persone e delle comunità che, talvolta, ai fini di preservare [o sfruttare un territorio, ad esempio], vengono allontanati o viene concesso loro un accesso limitato al patrimonio culturale*»¹⁵. L'ambiente, il territorio e l'abitazione in cui si vive sono anch'essi elementi identitari, fonte di riferimenti culturali e quindi, patrimonio culturale¹⁶. Essendo il patrimonio, costituito da molteplici fattori e fortemente legato all'identità culturale, il suo accesso può essere ostacolato da diverse forme di violazione.

¹³ *Culture et vous ?*, Dossier d'information sur l'épanouissement culturel. Une publication de Culture et Démocratie, Bruxelles, Belgio, 2009, p. 16.

¹⁴ Cfr. *Dichiarazione universale dei diritti linguistici*, Barcellona, 1996.

¹⁵ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 9 § 14.

¹⁶ Art. 2, *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, 2005:

Il patrimonio culturale (...) comprende tutti gli aspetti dell'ambiente derivati dall'interazione nel tempo fra le persone e i luoghi (...).

È necessario costruire feconde relazioni tra istituzioni e società civile e far sì che tutti partecipino ai processi decisionali che interessano il patrimonio culturale e le diverse iniziative culturali per evitare che si operino scelte irrispettose della cultura e dell'identità di un popolo. Educare al patrimonio culturale significa coinvolgere storici dell'arte, educatori museali, ricercatori, insegnanti e mediatori museali, persone di diversa cultura, a cui affidare il compito di promuovere ed elaborare percorsi culturali da rivolgere principalmente ai connazionali. È un modo di *andare verso e incontro all'Altro*, di permettere a un museo di ampliare, ad esempio, la sua offerta, di meglio soddisfare la domanda e allo stesso tempo di elaborare tipologie di percorsi che, pur coinvolgendo le stesse opere, sviluppino diverse letture interpretative. La mancanza da parte delle istituzioni, dello Stato e della società civile di momenti di dibattito, di confronto e di valutazione sul patrimonio culturale comporta l'abbandono, l'indifferenza e l'incuranza delle opere. Questo atteggiamento passivo rappresenta un'altra forma di violazione del diritto al patrimonio.

Fra le diverse forme di violazione del diritto al patrimonio si passa dalle forme più eclatanti quali la distruzione intenzionale dei beni culturali nei territori in conflitto, ma anche nelle città italiane a causa di atti vandalici da parte di soggetti comuni¹⁷; ad altre forme quali la non accessibilità fisica ed economica, l'impedimento forzato, la censura rispetto a programmi educativi e di informazione, l'imposizione di modelli educativi, religiosi e linguistici, l'allontanamento delle popolazioni dalle loro terre e l'incuranza totale delle opere.

Non vi è gerarchia tra le diverse forme di violazione ma ciò che le contraddistingue è il loro essere più o meno tangibili. È importante precisare che ogni tipo di violazione del diritto al patrimonio intacca il processo di identificazione e lede la dignità della persona.

¹⁷ Cfr. "Reati contro il patrimonio culturale: inasprite le sanzioni (Consiglio dei Ministri, 23 maggio 2007)"

Rafforzare la tutela penale del patrimonio culturale anche attraverso un aggravio delle pene previste nel Codice dei beni culturali e del paesaggio: questa la ratio del disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri lo scorso 23 maggio. Il provvedimento approvato contiene, infatti, la delega al Governo per la riforma delle sanzioni penali inerenti a reati contro il patrimonio culturale ed il paesaggio, prevedendo anche un potenziamento della tutela contro gli atti vandalici che deturpano il paesaggio creando spesso danni gravi ed irreversibili.

http://www.professionisti24.ilsole24ore.com/art/AreaProfessionisti/Diritto/DIR_REATI%20CONTRO%20IL%20PATRIMONIO_CDM.shtml?uuid=6755151c-09d0-11dc-b1c9-00000e25108c&type=Libero

Come si traduce tutto ciò nella vita delle persone? Quali sono le conseguenze effettive della violazione del diritto al patrimonio culturale?

«La povertà culturale può essere definita come una privazione del legame con le opere, essa conduce all'immobilismo dei sensi, dell'intelligenza e della volontà, che progressivamente si atrofizzano»¹⁸.

L'effettività dei diritti si gioca nell'intersoggettività che passa attraverso le opere ed è in questa dimensione che ognuno può dare, trovare e ricevere la forza, l'intelligenza e la fiducia, che gli permettono di esercitare i suoi diritti, le sue libertà e le sue responsabilità. I legami soggetto-oggetto costituiscono lo spazio della creazione nel quale manifestare la creatività, quella dimensione fertile dove, grazie all'esercizio delle libertà, l'intimità si lega alle cose, ai saperi e alle istituzioni in quanto strumenti di un bene comune.

Tutte le forme di violazione del patrimonio impediscono la costruzione di relazioni tra soggetti e oggetti e quindi, tra soggetti e soggetti (soggetto – opera – soggetto). Entrare in contatto con le opere, infatti, vuol dire toccare e percepire con i sensi la *cosalità* della realtà e mettere in connessione la propria identità con tutto ciò che sta al di là della pelle. Negare tale possibilità amputa l'uomo dell'esercizio delle sue abilità e lo relega in uno stato di isolamento sociale e culturale. Tutto ciò conduce alla povertà culturale: condizione che intacca ogni aspetto identitario della persona, a tal punto che la vittima smetterà di sentirsi soggetto titolare di diritti. Imporre una lingua altra, un credo diverso, un'educazione "lontana" sgretola, indebolisce e snatura l'io costringendolo all'isolamento. La povertà culturale è alla base delle diverse dimensioni della povertà: economica, sociale e politica. Essa può, per tali ragioni, sia allontanare fisicamente le persone dai centri culturali, relegandole nelle zone più remote, che impedir loro la partecipazione alla vita culturale all'interno della comunità.

Essendo tutti titolari e allo stesso tempo debitori dei diritti, ognuno deve sentirsi responsabile della povertà culturale altrui e deve assumersi l'obbligo di rispettare, proteggere e rendere effettivi i diritti. Lo Stato, le diverse istituzioni e ogni singolo cittadino devono garantire la conservazione, la tutela, la promozione delle opere e il loro

¹⁸ PATRICE MEYER-BISCH, *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, cit., p. 117.

accesso da parte di tutti e, allo stesso tempo, ognuno deve desiderare di essere attore della propria esistenza.

Spesso si pensa che la mancanza di risorse economiche impedisca agli Stati di adottare delle misure per censire, preservare e salvaguardare il patrimonio culturale. Tuttavia, il rispetto di certi obblighi, in particolare quelli di riconoscere la diversità dei patrimoni culturali e di assicurare la partecipazione degli individui e delle comunità, non costa poi granché¹⁹.

È nel riconoscimento e nel rispetto della diversità culturale che si previene la povertà. È nei gesti della quotidianità che si coltiva e si manifesta la cultura del rispetto ed è, in quegli stessi gesti, che si insidia la violenza. Riconoscere il rispetto e la violenza nei gesti quotidiani significa sentirsi realmente responsabili della propria condizione esistenziale e di quella altrui. La distruzione dei beni culturali, la falsificazione dei fatti storici e l'incultura del patrimonio culturale sono le conseguenze del disprezzo dell'Altro e della sua cultura; atteggiamenti questi, che si manifestano ogni giorno tra vicini di casa, tra compagni di classe, tra colleghi, tra conoscenti e tra estranei. Il male e il bene hanno nell'uomo la comune origine.

La povertà culturale ha degli effetti drammatici sulla persona: «*La miseria in effetti paralizza le facoltà intellettuali dell'uomo, riduce la sua visione sulla società e lo sviluppo progressivo delle potenzialità dello spirito*»²⁰. La povertà atrofizza la mente e inibisce le abilità insite nell'uomo tronca quel legame tra intimità ed "extimità", come se l'io rimanesse forzatamente intrappolato nella pelle. In quella condizione la pelle si trasforma da soglia in muro invalicabile e insensibile che rende l'individuo incapace di percepire la bellezza circostante. «*La loro sete d'incontro, di bellezza, di riconoscimento e d'utilità verso l'altro è senza oggetto*»²¹. La paralisi dell'intelletto frena la voglia e la capacità di comunicare, soffoca le libertà di pensiero, di opinione e di espressione e impedisce la partecipazione alla vita culturale.

¹⁹ Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, 21 marzo 2011, A/HRC/17/38, p. 28 § 72.

²⁰ JOSEPH WRESINSKI, *Culture et grande pauvreté*, cit., p. 42.

²¹ Document de synthèse, *Violations des droits culturels et non-respect de la diversité*, Observatoire de la diversité et des droits de l'homme, IIEDH, 2008², p. 1.

Padre Wresinski, fondatore del movimento *ATD Quart Monde*²² che si occupa di sradicare la miseria entrando in contatto con i poveri e valorizzando le loro inibite capacità, sostiene che:

La prospettiva che ci offrono i più poveri, non ci porta solo a creare delle attività culturali in contesti di miseria. Essi ci offrono una nuova visione della politica culturale che si fonda su quattro principi:

- *il diritto alla cultura è da realizzare contemporaneamente al diritto ai beni più elementari: il tetto, la salute e il salario*
- *questo diritto è da realizzare insieme al diritto ad andare a scuola, alla formazione professionale e al lavoro*
- *il diritto alla cultura si fonda innanzitutto sul diritto all'espressione e al consolidamento, da parte di tutti, del loro proprio sapere, della loro esperienza e del loro pensiero*
- *e che è sulla base del riconoscimento della storia e dell'identità di una popolazione che si possono promuovere le diverse forme d'accesso alla cultura del mondo circostante*²³.

Fare esperienza diretta o indiretta della povertà permette al soggetto di cogliere l'importanza della cultura e del godimento di tutti i diritti culturali. È nell'assenza che si evince il valore inestimabile di ciò che non si ha. Tra povertà e cultura c'è un rapporto di causalità: la mancanza di cultura crea povertà e la povertà a sua volta aumenta tale carenza; oltre a esserne causa, la cultura diventa strumento essenziale di contrasto alla povertà. Nel *Rapporto generale sulla povertà*²⁴ del 1994, si afferma che la cultura è una ricchezza. Si nutre del nostro pensiero. Essa ci dà la speranza. La cultura è qualcosa di straordinario "che noi facciamo", ci fa scoprire cose nuove, serve a scoprire ciò che amiamo, ciò che noi siamo capaci di fare. La cultura ci permette di impiegare al meglio le nostre capacità. La cultura ci fa scoprire le cose che ci piacciono... Essendo esclusi dalla partecipazione culturale, rimaniamo bestie. Ci si sente bestie. Partecipare a delle

²² <http://www.atd-quartmonde.org/>

²³ JOSEPH WRESINSKI, *Culture et grande pauvreté*, cit., p. 39.

²⁴ Cfr. ATD-Quart Monde Belgique, Union des Villes et Communes belges section CPAS, *Rapport général sur la pauvreté*, 1994, in particolare pp. 286-323.

attività culturali, è un'occasione di arricchimento, aumenta il rispetto che si ha per sé, non ci si sente più inferiori agli altri. L'attività culturale è un mezzo per uscire dall'isolamento: ci si sente appartenenti a qualcosa.

La cultura può essere infatti il giusto mezzo per uscire dalla situazione di isolamento causato dalla povertà. Nel Rapporto si usa l'espressione "la cultura che noi facciamo"; in questa espressione emerge l'idea che è il soggetto il vero autore e attore della propria cultura, in conformità alla logica dei diritti culturali. Siamo noi esseri umani che "facciamo la cultura" e dietro quel "fare" si cela l'idea di mani e di menti che lavorano, creano, costruiscono e producono opere contribuendo al patrimonio dell'umanità. Essere attori culturali significa: essere cittadini partecipi, godere, sperimentare e vivere in prima persona la cittadinanza, esercitare la *governance* e contribuire all'intensificazione del tessuto sociale.

Nel *Patto Internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali* del 1966, si afferma l'importanza del diritto di partecipare alla vita culturale:

Gli Stati parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo: a) a partecipare alla vita culturale; b) a godere dei benefici del progresso scientifico e delle sue applicazioni; c) a godere della tutela degli interessi morali e materiali scaturenti da qualunque produzione scientifica, letteraria o artistica di cui egli sia l'autore. 1. Le misure che gli Stati parti del presente Patto dovranno prendere per conseguire la piena attuazione di questo diritto comprenderanno quelle necessarie per il mantenimento, lo sviluppo e la diffusione della scienza e della cultura. 2. Gli Stati parti del presente patto si impegnano a rispettare la libertà indispensabile per la ricerca scientifica e l'attività creativa. 3. Gli Stati parte del presente Patto riconoscono i benefici che risulteranno dall'incoraggiamento e dallo sviluppo dei contatti e dalla collaborazione internazionale nei campi scientifico e culturale²⁵.

Il diritto di partecipare alla vita culturale compare al primo posto, ciò ne dimostra l'importanza rilevante e determinante nell'esistenza di ciascun individuo e quindi nel processo di identificazione. Ciò che noi oggi chiamiamo diritto alla cultura trova origine nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*:

²⁵ Art. 15, *Patto Internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali*, 1966.

*Ogni individuo, in quanto membro della società, ha diritto alla sicurezza sociale, nonché alla realizzazione attraverso lo sforzo nazionale e la cooperazione internazionale ed in rapporto con l'organizzazione e le risorse di ogni Stato, dei diritti economici, sociali e culturali indispensabili alla sua dignità ed al libero sviluppo della sua personalità*²⁶.

*Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici. Ogni individuo ha diritto alla protezione degli interessi morali e materiali derivanti da ogni produzione scientifica, letteraria e artistica di cui egli sia autore*²⁷.

Già nella Dichiarazione emerge l'importanza del diritto di partecipare alla vita culturale e di trarne beneficio. Il diritto alla cultura è parte dell'insieme dei diritti fondamentali dell'essere umano; si concepisce quindi universale, inalienabile e indivisibile rispetto alle altre libertà e ai diritti fondamentali riconosciuti alla persona umana. Oggi è essenziale prendere in seria considerazione il diritto allo sviluppo culturale. Ciascuno dovrebbe insistere e fare in modo che si superi questa percezione di inferiorità rispetto agli altri diritti. È necessario riporre la cultura al centro dei processi di conoscenza, di creazione e di identificazione e nell'incontro con l'Altro lasciarsi meravigliare dalle peculiarità della sua identità culturale, avvertendo la bellezza e la ricchezza della diversità. «*Esiste una cultura della cultura, la voglia di essere consumatore o attore di cultura che non è innata, ma che si acquisisce tramite gli incontri*»²⁸. Solo riconoscendo l'essere culturale di ciascuno si può prevenire l'esclusione sociale, ciò che «*(...) ferisce l'essere nell'essere più profondo del sé: essere niente, non avere identità, non appartenere ad alcuna comunità, e peggio ancora, rispetto a sé e agli altri, non possedere nulla*»²⁹.

Riconoscere il ruolo fondamentale della cultura nella società e permettere a ciascuno di partecipare alla costruzione culturale sono delle sfide essenziali; essere esclusi dalla cultura comporta l'isolamento sociale; al contrario, l'apertura alla cultura è un richiamo ad arricchire e modificare i propri punti di vista, a uscire da sé e a integrarsi nella vita

²⁶ Art. 22, *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo*, 1948.

²⁷ *Ivi*, art. 27.1-2.

²⁸ *Culture et vous?*, Dossier d'information sur l'épanouissement culturel, cit., p. 17.

²⁹ *Ivi*, p. 16.

comunitaria. «L'oggetto dei diritti alla cultura è ciò che permette a ciascuno di essere presente agli altri, alle opere e a sé»³⁰.

3.2 L'effettività del diritto al patrimonio culturale e i suoi effetti

*Lo sviluppo di ricchezze culturali per ogni persona e ogni società presuppone l'identificazione e l'incontro delle condizioni che permettono di far emergere l'eccellenza (...), ciò che favorisce al meglio la valorizzazione e la creazione. Più ricche saranno le tradizioni in un dibattito permanente, più grandi e concrete saranno le libertà di ciascuno, e dunque le sue capacità di sviluppo e di pace*³¹.

L'effettività di un diritto coincide con l'accesso a tale diritto (godimento o appropriazione). Riferendosi al diritto al patrimonio culturale l'accesso a una risorsa culturale comporta il rafforzamento della capacità di appropriarsi dei riferimenti insiti nelle opere presenti nei diversi contesti culturali. L'azione da parte del soggetto di integrarsi in un sistema sociale di relazioni può essere rappresentata da tre momenti:

1. *identificazione e conoscenza* dei riferimenti «portati» dalle persone e dalle opere e *riconoscimento* del peso e del valore che questi riferimenti hanno per sé e per l'Altro;
2. *comunicazione*, apprendere cioè ad agire servendosi delle opere, nel “domare e ammaestrare”³² i saperi, nonché nell'incorporarli, nel dividerli, nel farli conoscere in quanto risorse costituenti un capitale;
3. *creazione e produzione*, la più completa forma di partecipazione allo sviluppo delle risorse; la creazione realizza il soggetto, valorizza i suoi legami e produce nuova ricchezza.

Si tratta di un'appropriazione progressiva dei riferimenti culturali, risorse preziose e necessarie allo sviluppo dell'identità. Beneficiare del godimento del diritto al patrimonio culturale vuol dire conoscere o identificare, comunicare e creare. Per poter giungere alla creazione e quindi all'atto creativo, il soggetto deve sperimentare l'intero

³⁰ Document de synthèse, *Violations des droits culturels et non-respect de la diversité*, cit., p. 1.

³¹ PATRICE MEYER-BISCH, *Les traditions sous l'angle des droits culturels: une responsabilité commune*, 2010, p. 9 § 20.

³² Dal testo originale in francese: “*se maîtriser*”.

iter: partendo dal momento iniziale del riconoscimento e dell'identificazione di quei riferimenti utili allo sviluppo della propria creatività si procede poi all'acquisizione dei saperi, seguita dalla loro comunicazione, nonché condivisione; e infine si giunge alla creazione delle proprie opere, nelle quali deporre nuovi riferimenti, nuovi saperi e soprattutto alle quali affidare parti della propria identità.

Per essere effettivo qualsiasi diritto deve rispondere alle particolarità proprie di un soggetto e valorizzarne la diversità culturale. Per questo si afferma che ogni volta che l'aggettivo "adeguato" qualifica l'oggetto di un diritto dell'uomo (alimentazione, alloggio, cure, informazione... adeguati), significa che l'oggetto è realmente accessibile al soggetto secondo le diverse dimensioni dell'adeguatezza: civile, politica, economica, sociale e culturale.

L'adeguatezza culturale garantisce la tutela delle particolarità e delle diversità culturali. Un diritto è adeguato se risponde alle esigenze di un soggetto nel costante rispetto degli altri e in risposta alle necessità del contesto in cui vive. Per tali ragioni l'effettività di un diritto implica e presuppone una buona capacità di analisi dei "bisogni" sia del soggetto che del contesto. L'effettività deve rispettare e tenere in considerazione le diversità culturali proprie di ciascuno.

Per la maggior parte dei diritti dell'uomo, se non per tutti, la dimensione culturale non è che un perfezionamento nel raggiungimento dell'effettività: essa va direttamente alla sostanza del diritto, alla relazione fondamentale che garantisce alla persona la propria singolarità. L'adeguatezza è condizione dell'effettività³³.

Non basta pensare di garantire uno stesso diritto senza tener conto del contesto, del soggetto e delle peculiarità di ciascun individuo.

La posizione e il movimento che stanno all'origine della produzione artistica fanno parte di un più ampio genere di eventi, tutti caratterizzati da un'apertura verso l'alterità, dalla capacità di avere un destino estraneo al soggetto che li ha prodotti, al contesto cui sono legati, agli scopi a cui sono immediatamente destinati³⁴.

³³ PATRICE MEYER-BISCH, *Introductions aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, cit., p. 87.

³⁴ EMMANUEL LEVINAS, *Dall'altro all'io*, cit., pp.50-51.

Gli Stati, le istituzioni e ogni cittadino, in quanto garanti dell'effettività dei diritti devono rispondere adeguatamente alla situazione e fare in modo che i soggetti possano appropriarsi di tali diritti. L'adeguamento culturale, in quanto processo atto a rendere l'oggetto del diritto culturalmente adeguato, è un'opera comune che richiede l'impegno e il contributo da parte di tutti. L'effettività dei diritti dell'uomo, e in particolar modo dei diritti culturali, richiede la partecipazione della collettività e si concretizza nell'atto creativo, ossia nel momento della creazione o produzione. Tale atto dà sfogo e forma alla creatività che soffre se ostacolata dalla pelle ma che invece, attraverso le mani, si fa opera e diventa bellezza. L'accesso alle opere, oltre ad arricchire il processo di identificazione, stimola la sensibilità di coloro che vi si accostano. In un ambiente culturalmente adeguato il soggetto sarà maggiormente facilitato a produrre a sua volta delle opere. La creazione non è solo frutto dei ricchi, i poveri stessi, desiderosi di gridare e denunciare la loro condizione, spesso trovano nelle espressioni culturali la via per affermare la loro presenza e la loro identità (J. Wresinski, 2004). È una creatività che esce dai luoghi convenzionali e abita contesti di sofferenza, solitudine e smarrimento per dare voce e speranza a coloro che una nuova esistenza se la devono creare. *«Il perno culturale è al cuore della liberazione di un popolo, precisamente perché questo spazio non è solamente un luogo di incontro e di cambiamento per tutte le società. Il lavoro culturale è un'ospitalità, la creazione è una speranza, l'unica»*³⁵. Trasferendo quest'immagine in un contesto sociale fragile, si può sostituire la persona al *popolo* e sostenere quindi che la creazione, nella sua *cosalità*, è l'unica fonte di speranza per coloro che hanno violato l'autenticità del loro io. Nella creazione la persona vive e si percepisce viva grazie alla produttività della sua mente e al lavoro delle sue mani. Nelle opere infatti ciascuno consegna parti di sé offrendo alla storia e all'umanità una traccia della sua esistenza. In tal senso l'opera comunica e mette in relazione.

Darsi significa esporsi all'astuzia dell'intelligenza, essere colti attraverso la mediazione del concetto, della luce dell'essere in generale, attraverso una deviazione, "indirettamente"; darsi vuol dire significare a partire da ciò che si è. La relazione con

³⁵ PATRICE MEYER-BISCH, *Postface*, in STEPHANE HESSEL, *Le livre qui chante. Conciliabules: pour l'expression artistique et citoyenne des femmes*, cit.

*il volto, evento della collettività – la parola – è la relazione con l'essente stesso in quanto puro essente*³⁶.

Nell'atto creativo si vive la comunicazione con sé, con la materia, con gli strumenti e con l'Altro. «*Per partecipare alla vita sociale e politica, occorre poter accedere alla vita culturale, e per questo, fare esperienza dell'opera: questo luogo dove le mani e gli spiriti si mescolano alla ricerca di qualcosa che dura, illumina, "custodisce"... e riconcilia*»³⁷.

L'atto creativo si costituisce di tre momenti: il primo momento è individuale e intimo nel quale il soggetto vive una fase iniziale di stupore e di meraviglia; rappresenta un momento di liberazione causato dal contatto con ciò che si percepisce bello e portatore di senso per sé e per gli altri. Il secondo momento è caratterizzato dall'azione e da una dimensione sociale in cui si arricchisce il proprio sviluppo individuale e sociale; con tentativi di sperimentazione e di lavoro. Il terzo momento conduce alla produzione di una nuova capacità, fonte di ricchezza; è la fase della creazione, della realizzazione, della capacità di produrre da sé degli oggetti portatori di identità, di valore e di senso. Realizzazione quindi non solo dell'opera in senso stretto ma anche di sé.

Compiere un atto creativo presuppone la capacità di saper vedere, sentire, ascoltare, toccare e assaporare ciò che ci circonda e che richiama la nostra attenzione. L'io deve in un certo qual senso uscire da sé e abitare il mondo. L'essere io diventa dedizione umana all'Altro e al mondo nel percepire e soddisfare quel bisogno di evasione e di eccedenza. Per apprezzare il *bello* bisogna porsi nella condizione di saperlo riconoscere e di volerne beneficiare. Le menti e i sensi atrofizzati di coloro che hanno smarrito la loro identità o di coloro ai quali è stata imposta un'altra identità, sono incapaci di lasciarsi stupire e meravigliare dalla bellezza. Ciò che è *bello* è salutare e indispensabile per dare senso e sapore all'esistenza; rassegnati alla bruttezza ci si lascia vivere calpestando qualsiasi possibile speranza.

Riconoscere e valorizzare il *bello* nel Volto dell'Altro, in un paesaggio, in un edificio, in un albero o in un gesto pone il soggetto nella condizione di arricchire il proprio

³⁶ EMMANUEL LEVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, cit., p. 39.

³⁷ PATRICE MEYER-BISCH, *Postface*, in STEPHANE HESSEL, *Le livre qui chante. Conciliabules: pour l'expression artistique et citoyenne des femmes*, cit.

sviluppo individuale e sociale e di iniziare, qualora lo desiderasse, a “operare” e a mettersi all’opera per giungere alla realizzazione di opere che testimonieranno la bellezza e che, a loro volta, saranno fonte di meraviglia per altri, i quali potranno potenzialmente creare nuove opere. «*La creazione culturale è alla base dello sviluppo durevole*»³⁸. Essere protagonisti di un atto creativo significa agire e ciò «*consente il rivelarsi del chi dell’attore, perché questi per definizione appare agli altri, e si rende manifesto nella sua identità e nella differenza*»³⁹. Agire vuol dire fare la differenza, optare per un cambiamento, rompere un equilibrio e creare nuove dinamiche. Le opere sono la testimonianza dell’agire, di un nuovo inizio per sé e per l’umanità. È nell’atto creativo, come afferma la Arendt, che un pensiero si esprime nella carne della mano. Agire vuol dire uscire da sé, vuol dire come sostiene Dal Lago riferendosi all’ «*agire arendtiano*»: «*una sorta di estasi, nel senso etimologico della parola, e cioè essere-fuori dell’individuo, fuori dalla sua sfera privata di isolamento e di intimità*»⁴⁰. Colui che realizza delle opere,

*(...) è creatore di comune-azione (comunicazione): non è solo “portatore” di messaggi, ne è il fabbricante; egli mette nella condizione di apprendere a leggere e a esprimere il dolore e la gioia, la rivolta e le aperture alla speranza. Può contribuire all’unica pace autentica, quella che permette di perpetrare la rivolta con la serenità necessaria, frutto di una piena contemplazione a tal punto che la si può condividere*⁴¹.

³⁸ PATRICE MEYER-BISCH, *Préface*, in JOSEPH WRESINSKI, *Culture et grande pauvreté*, cit., p. 12.

³⁹ ALESSANDRO DAL LAGO, *Introduzione*, in HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 16.

⁴⁰ *Ivi*, p. 20.

⁴¹ PATRICE MEYER-BISCH, *Préface*, in JOSEPH WRESINSKI, *Culture et grande pauvreté*, cit., p. 12.

3.3 Misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale

Conoscere, imparare, riconoscere e rivendicare i diritti è importante, ma non sufficiente. Ciò che serve è misurarne l'effettività. La misurazione è un'operazione necessaria rispetto a qualsiasi fenomeno, progetto, percorso, iniziativa o programma; è un'occasione di miglioramento e lo è in riferimento anche all'effettività di un diritto. Grazie alla misurazione dell'effettività di un diritto emergono sia diritti che libertà godute e responsabilità quindi assunte, che diritti e libertà non garantiti e pertanto responsabilità non assunte.

L'osservazione di un diritto si basa su dei valori associati a delle capacità individuali e alle capacità di risposta delle istituzioni. Si tratta delle quattro capacità: accessibilità, accettabilità, adattabilità e adeguatezza culturale. Il metodo delle "4A" si è sviluppato a partire dalla loro adozione precisamente nell'Osservazione Generale n.13⁴² del Comitato delle NU per i diritti economici, sociali e culturali. Per misurare l'effettività di un diritto bisogna ricorrere alle quattro capacità e sulla base di esse individuare in un primo momento, dei valori, e successivamente degli indicatori capaci di misurarne l'effettività. Elaborare degli indicatori è difficile perché non è mai stata misurata sistematicamente l'effettività del diritto al patrimonio culturale, non esistono strumenti scientifici adeguati a tale operazione.

Le quattro capacità sono le linee guida per articolare l'effettività in tutte le sue dimensioni. Se l'individuazione dei valori del diritto al patrimonio culturale è un'operazione relativamente semplice e deduttiva, la conseguente costruzione degli indicatori comporta una lunga riflessione e un'analisi del diritto che permetta di scardinare ogni suo nodo per giungere alla comprensione e alla considerazione di ogni suo singolo aspetto.

3.3.1 Come costruire gli indicatori

Per la costruzione degli indicatori si è presa in esame, oltre alla succitata *Osservazione generale n.13*, anche la più recente *Osservazione generale n.21 sul diritto alla*

⁴² Cfr. Observation générale n.13, *Application du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Il diritto all'educazione (art. 13 du Pacte), pp. 9-10.

*partecipazione alla vita culturale*⁴³. La ricerca effettuata in Burkina è stata invece particolarmente utile per individuare la metodologia di lavoro: tradurre le capacità in valori e successivamente in indicatori, come nell'esempio seguente⁴⁴:

ACCESSIBILITÀ	VALORI	INDICATORI
Le possibilità effettive e concrete offerte agli individui e alle comunità per beneficiare pienamente della cultura, in condizioni accessibili <u>fisicamente</u> e <u>finanziariamente</u> a tutti, <u>senza discriminazione alcuna</u> .	La scuola e i centri associativi, culturali e creativi devono essere <u>fisicamente</u> accessibili a tutti (non-discriminazione)	<p>Quante <u>scuole</u> sono presenti sul territorio?</p> <p>Le scuole sono fisicamente accessibili a tutti?</p> <p>Quali tipologie di scuole sono presenti sul territorio nazionale?</p> <p>Sono presenti sul territorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>centri associativi</u>? - <u>centri culturali/creativi</u>? <p>Tali centri sono fisicamente accessibili a tutti?</p> <p>Vi è sul territorio la presenza di musei, siti archeologici, cinema, teatri, scuole di musica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se sì, tutti vi possono accedere? <p>(principio di non-discriminazione)</p>
	La scuola e i centri associativi, culturali e creativi devono essere <u>finanziariamente</u> accessibili a tutti (non-discriminazione)	<p>La scuola è gratuita?</p> <p>Quali spese devono sostenere le famiglie? (materiale didattico, mezzi di trasporto, ecc.)</p> <p>I centri associativi, culturali e creativi sono gratuiti?</p> <p>Assicurano l'accesso a tutti? (eventuali costi)</p> <p>Quale sostegno economico dà lo Stato alle famiglie affinché mandino i loro figli a scuola?</p>

Tab. 1: Esempio: Come costruire gli indicatori.

Serve un *dispositivo di indicatori* che dia senso alla misurazione del diritto e che mantenga un certo equilibrio tra i dati individuali e istituzionali, tra le informazioni qualitative e quantitative. Nella misurazione dell'effettività di un diritto bisogna tener presenti sia gli aspetti quantitativi che qualitativi e realizzare rispettivamente una doppia e complementare analisi. Per esemplificare: di fronte all'accessibilità al patrimonio culturale si potrebbe, ad esempio, calcolare il numero di biblioteche presenti in un

⁴³ Observation générale n. 21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle* (art. 15, par. 1 a), du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 21 dicembre 2009, E/C.12/GC/21, p. 1 § 2.

⁴⁴ L'accessibilità prevede altri valori, quello riportato è un estratto.

determinato territorio. Emergerà certamente un dato numerico, e qualora le strutture non fossero sufficienti ciò comporterebbe l'esclusione di alcuni soggetti e di conseguenza un'esistenza qualitativamente inferiore deducibile da un'analisi qualitativa dei dati quantitativi emersi.

L'*Osservazione generale* riguardante il diritto a partecipare alla vita culturale è indispensabile per la definizione delle quattro capacità. Essendo il diritto alla partecipazione alla vita culturale una diretta conseguenza del diritto al patrimonio culturale (patrimonio culturale → vita culturale), molti sono i punti comuni ai due diritti. La stessa analisi del diritto di ciascuno di partecipare alla vita culturale fa emergere più volte l'interconnessione tra i due diritti. Quando si specifica, ad esempio, che i termini "partecipare" e "prendere parte" si costituiscono di tre componenti principali e interdipendenti: la partecipazione, l'accesso e il contributo alla vita culturale, e precisamente quando si definisce l'accesso, ossia:

ciò che interessa in particolare il diritto di ciascuno – solo o in associazione con altri o all'interno di una comunità – di conoscere e di comprendere la propria cultura e quella degli altri tramite l'educazione e l'informazione e di ricevere un insegnamento e una formazione di qualità che tengano conto dell'identità culturale. Ciascuno ha anche il diritto di accedere alle forme d'espressione e di diffusione attraverso qualsiasi mezzo tecnico di informazione o di comunicazione, di seguire un modo di vita che implichi l'utilizzo di beni e di risorse culturali quali la terra, l'acqua, la biodiversità, la lingua e delle istituzioni particolari e di beneficiare del patrimonio culturale e della creazione degli altri individui e delle altre comunità⁴⁵.

L'interconnessione tra i due diritti è ben espressa anche nelle pagine conclusive dell'*Osservazione* dedicate agli obblighi giuridici specifici, dove si afferma che:

gli stati parte del Patto hanno l'obbligo di rispettare e proteggere il patrimonio culturale sotto tutte le sue forme, in tempo di guerra e di pace, compreso in caso di catastrofe naturale; il patrimonio culturale deve essere preservato, valorizzato, arricchito e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e

⁴⁵ Observation générale n. 21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 21 dicembre 2009, E/C.12/GC/21, p. 4 § 15.b.

*delle aspirazioni umane, al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di instaurare un vero dialogo tra le culture. Tra questi obblighi rientrano: la protezione, la preservazione e la restaurazione dei siti storici, dei monumenti, delle opere d'arte e delle opere letterarie*⁴⁶.

3.3.1.1 Definire le quattro capacità: accessibilità, accettabilità, adattabilità, adeguatezza culturale

Data la stretta connessione tra diritto alla partecipazione alla vita culturale e diritto al patrimonio culturale, le definizioni della quattro capacità inerenti il patrimonio, sono state elaborate sulla base di quelle del diritto alla partecipazione riportate nell'Osservazione Generale n.21.

Accessibilità: corrisponde alle possibilità effettive e concrete offerte agli individui e alle comunità al fine di godere pienamente della cultura, in condizioni accessibili sia fisicamente che finanziariamente, sia nelle zone urbane che rurali e senza discriminazione alcuna. L'accessibilità comprende anche il diritto di ciascuno di ricercare, ricevere e condividere, nella lingua prescelta, le informazioni riguardanti le diverse manifestazioni culturali e l'accesso delle comunità ai mezzi di espressione e di diffusione.

Accettabilità: presuppone che le leggi, le politiche, le strategie, i programmi e le misure adottate dallo Stato in materia di diritti culturali (diritto al patrimonio culturale) siano elaborate e messe in atto in maniera accettabile per gli individui e le comunità di riferimento.

Adattabilità: corrisponde alla flessibilità e alla pertinenza delle strategie, delle politiche, dei programmi e delle misure adottate dallo Stato in ogni ambito della vita culturale, nel rispetto della diversità culturale (patrimonio culturale) degli individui e delle comunità.

Adeguatezza culturale: si riferisce alla realizzazione di un particolare diritto (diritto al patrimonio culturale), il quale deve essere pertinente e adeguato ad una modalità o ad un

⁴⁶ *Ivi*, p. 14 §50.a.

contesto culturale dato, rispettoso della cultura e dei diritti culturali degli individui e delle comunità.

3.3.1.2 Definire i sei principi di connessione fra i diritti

Nell'elaborazione degli indicatori è risultato inoltre fondamentale fare riferimento ai sei principi di connessione fra i diritti⁴⁷. Queste sei dimensioni testimoniano il principio di interazione tra le persone, gli ambiti e gli attori. Per una migliore misurazione dell'effettività di un diritto è importante operare in una logica che ponga al centro la connessione e l'interazione: inter-disciplina(e), inter-pubblico(i), inter-luogo(i), inter-tempo(i), inter-istituzione(i) e inter-economia(e). È sulla base delle definizioni già esistenti che sono state elaborate delle definizioni in riferimento al diritto al patrimonio culturale. L'inter-disciplina(e) o interdisciplinarietà spiega che gli ambiti o le discipline culturali comunicano e si fecondano reciprocamente. La corrispondenza tra le discipline comporta una valorizzazione reciproca del potere creativo di ogni attività. Il poeta per esempio è ispirato dalla corrispondenza dei materiali, degli spazi, ecc.; il pittore dalla corrispondenza dei paesaggi, dei colori, ecc. La dimensione *inter-disciplina(e)* è a sua volta una disciplina creatrice all'interno delle discipline. Sulla base di quanto sostenuto, in riferimento al diritto al patrimonio culturale, sarà fondamentale in fase di misurazione dell'effettività, così come lo è stato in fase di elaborazione degli indicatori, tenere ben presente la connessione tra le discipline e tra gli ambiti. L'interazione tra le discipline comporta un aumento delle corrispondenze tra attori e pubblici (inter-pubblico(i)). Per "pubblico" si intende un attore collettivo che sceglie e investe il suo tempo, si sposta, interagisce e veicola messaggi. Si tratta della dimensione nella quale ognuno trova le risorse necessarie alla propria creatività. Un "pubblico" esiste grazie a un attore che crea uno spazio pubblico e condiviso. Un pubblico diventa attivo, solo se è frutto di un lavoro di condivisione di risorse comuni, se interagisce, se partecipa alla cittadinanza e se si costituisce popolo all'interno di un sistema democratico. Rispetto al diritto al patrimonio culturale si pensi al ruolo attivo che possono assumere gli insegnanti all'interno della scuola e le diverse figure educative presenti nella comunità. Ogni

⁴⁷ Cfr. PATRICE MEYER-BISCH, *Mesurer l'effectivité des droits culturels pour évaluer les dynamiques du développement*, atti del Convegno *Les droits humains: grammaire du développement*, 25-27 ottobre 2012, Università degli Studi di Bergamo (in corso di pubblicazione).

attività culturale è incontro, abitazione di un luogo e spostamento di persone e/o di opere. È fondamentale promuovere, oltre ai luoghi convenzionali, dei luoghi multidimensionali (inter-luogo(i)), che valorizzino le capacità in tutti i territori: nel centro come nella periferia, in montagna come in pianura. È quindi importante tenere in considerazione, nella fase di misurazione del diritto, oltre alla scuola, anche gli altri luoghi/spazi presenti sul territorio nei quali si promuove il diritto al patrimonio, vedasi le collaborazioni scuola-teatro, scuola-museo, scuola-periferia ecc. Il lavoro culturale unisce i tempi (inter-tempo(i)), li incrocia e li feconda. L'opera racchiude in sé passato e futuro in un presente permeato di senso. L'analisi delle attività deve tener presente i tempi brevi e i tempi lunghi; la durata e l'istante; la vita quotidiana e le occasioni speciali. In riferimento al diritto al patrimonio culturale è importante prendere in considerazione non solo le discipline e i tempi dediti all'educazione al patrimonio e alla creatività, ma anche i gesti della quotidianità e le ricorrenze della tradizione. Nell'analisi è fondamentale individuare e considerare le diverse istituzioni (inter-istituzione(i)), valutarne la sinergia in riferimento ai diritti, alle libertà e alle responsabilità di ciascuno. Per quanto concerne il diritto al patrimonio sarà necessario tenere in considerazione oltre all'istituzione scuola anche le famiglie, le associazioni culturali, i media, ecc., altre forme istituzionali. L'economia permette la circolazione dei valori tramite la valorizzazione reciproca delle risorse solo se si pone al servizio degli uomini. L'economia è una disciplina della reciprocità organizzata, una coscienza della necessità dello scambio e del dono. Per essere duratura un'attività economica deve rispettare e valorizzare le sue risorse prime – i saperi nella loro diversità – e deve inoltre trovare una sua coerenza economica grazie alla diversità delle fonti finanziarie (inter-economia(e)). Valutare la qualità e la quantità delle strutture culturali, rispetto al diritto al patrimonio culturale, fa emergere il tipo di economia e le risorse economiche che lo Stato riserva alla sfera culturale.

Sulla base di strumenti e teorie esistenti e grazie a una rielaborazione personale sono stati elaborati gli indicatori utili alla misurazione dell'effettività del diritto al patrimonio culturale e della promozione della creatività. Vi è però la certezza che solo il contatto diretto con le persone del contesto di indagine, la conoscenza del territorio e l'osservazione partecipante permettono di valutare l'idoneità e l'adeguatezza degli indicatori pensati.

Capitolo IV. La ricerca sul campo: il caso di Sétif (Algeria). Presentazione del contesto



Fig. 4: Sétif.

Un'identità in cantiere...

(Sétif, Algeria, 2013)

Introduzione

Partire con un mazzo di chiavi in tasca per poi giungere a destinazione e rendersi conto che quelle chiavi non possono aprire qualsiasi porta. È questo ciò che avviene quando si intraprende un percorso di indagine e di ricerca. Mesi di lettura, di riflessione, di elaborazione e rielaborazione di pensieri e teorie e poi, di fronte all'Altro, ci si accorge che quelle chiavi – di lettura – non soddisfano quella nuova realtà. Questa è la sensazione che ho provato una volta giunta in Algeria. Ogni porta ha la sua chiave così come ogni cultura. Giunti in loco si avverte da subito la necessità di andare oltre la propria pelle, immergersi e dirigersi il più possibile verso l'Altro. Ciò che si possiede, saperi e conoscenze, sono validi e indispensabili strumenti di ricerca ma non sono sufficienti. Incontrandosi e confrontandosi con gli autoctoni si percepisce la limitatezza

dei propri strumenti e il desiderio di entrare in possesso di nuove chiavi. Nel confronto loro stessi evidenziano la diversità dei punti di vista e le insuperabili divergenze tra “Occidente” e “Oriente”, tra “Europa” e “Mondo Arabo-islamico”, tra “Italia” e “Algeria”, seppur si riconoscano dei tratti mediterranei comuni. *“La vostra idea di uomo è diversa dalla nostra!”*; così come: *“La vostra idea di identità è diversa dalla nostra!”*.

L’Algeria rappresenta un buon terreno di studio per diverse ragioni: la vasta eredità culturale che la caratterizza, frutto di una lunga e ricca successione di civiltà che nel corso della storia hanno abitato e/o occupato questi territori; la pluralità linguistica ed etnica che, anziché frenata dall’imperativo dell’unicità, potrebbe costituire un fattore fondamentale per uno sviluppo durevole; l’attuale situazione del paese: il popolo, stanco delle ferite inferte dalla colonizzazione francese, dalla guerra di indipendenza e dal decennio di terrorismo interno è alla ricerca di sé, spinto dal desiderio di identificarsi e di affermarsi e, la sua curiosa “mancata adesione¹” ai recenti moti rivoluzionari che hanno investito gran parte dell’area maghrebina.

Prima di soddisfare l’obiettivo principale della ricerca sul campo, ossia verificare l’effettività del diritto all’accesso al patrimonio culturale nella società algerina e precisamente la promozione della creatività all’interno della scuola primaria nella città di Sétif², è necessario esplorare la nuova realtà, indagare, comprendere ed elaborare nuove definizioni nel sacro rispetto dell’Altro e della sua cultura. Non si può parlare dell’Altro servendosi esclusivamente dei propri mezzi e del proprio linguaggio; il confronto e la cooperazione richiedono l’empatia e nuove forme di linguaggio.

¹ Cfr. Osservatorio di Politica Internazionale, *L’eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, in *Approfondimenti*, a cura di CeSPI (Centro Studi di Politica Internazionale), XLVII, febbraio 2012, cit., p. 23: *“Proprio riferendosi a quella fase della storia recente del paese, molti commentatori, soprattutto sui media governativi, sostengono che l’Algeria ha già vissuto il suo periodo rivoluzionario, la sua “primavera algerina”, intendendo con ciò soprattutto l’instaurazione del multipartitismo controllato nel 1988, ma anche la “primavera berbera” del 1980, ‘(...) le manifestazioni della primavera berbera del 1980 costituiscono, non c’è dubbio, il primo grande sollevamento popolare contro l’ingiustizia, la negazione dell’identità e l’oppressione dai tempi della conquista dell’indipendenza’ e le riforme varate da Bouteflika nel 2000”*.

² Città a nord-est dell’Algeria, seconda ad Algeri per numero di abitanti.

Sulla base di queste motivazioni si è pensato di elaborare e somministrare dei questionari a diversi docenti dell'Università Sétif 2³ (Sétif), al fine di costruire nuovi concetti che andranno ad aggiungersi a quelli già elaborati nella prima fase di ricerca. Sono stati realizzati tre diversi tipi di questionari: un primo questionario che indaga gli aspetti teorici⁴ (concezione di patrimonio culturale, definizione di identità culturale, concezione dell'essere umano,...), un secondo che interessa il sistema sociale, gli aspetti socio-culturali⁵ (presenza di associazioni e di centri culturali, organizzazione di dibattiti inerenti il patrimonio culturale,...) e un terzo dedicato prettamente agli aspetti giuridici⁶ (individuazione di strumenti nazionali riguardanti la tutela e la promozione del diritto al patrimonio culturale,...). Il tema centrale e comune dei questionari è il patrimonio culturale. L'elaborazione dei questionari è il frutto di un proficuo lavoro d'équipe che ha coinvolto diversi docenti algerini. I questionari sono stati redatti in lingua francese e in lingua araba. Alla restituzione dei questionari è seguita una lunga fase di traduzione, inizialmente dalla lingua araba alla lingua francese e successivamente dalla lingua francese alla lingua italiana. Ciascun soggetto coinvolto nell'indagine ha potuto optare per una lingua piuttosto che per l'altra. Per ognuna delle tre tipologie sono stati distribuiti dieci questionari a dieci persone differenti, per un totale di trenta destinatari. Il questionario in forma anonima, ha previsto un unico dato personale riguardante la disciplina insegnata per meglio comprenderne i punti di vista.

Data la scarsità delle indagini all'interno del Paese e in particolar modo della somministrazione di questionari, sono state riscontrate alcune difficoltà durante il corso dell'indagine. Se in riferimento al questionario inerente gli aspetti teorici tutti i soggetti coinvolti hanno risposto, per quanto concerne invece il questionario riguardante gli aspetti socio-culturali, su dieci sono stati recuperati sette questionari, e soltanto due su dieci hanno risposto al questionario inerente gli aspetti giuridici. Risulta complesso comprenderne le ragioni; da un confronto diretto con una docente è emerso che: *“noi, algerini, non siamo abituati ad esprimere il nostro parere, siamo raramente coinvolti in indagini che prevedono l'utilizzo di questionari... lo Stato stesso non concede*

³ Université Sétif 2: Faculté des Sciences Humaines et Sociales; Faculté de Droit et des Sciences Politiques; Faculté des Lettres et des Langues.

⁴ V. Allegato n. 3.

⁵ V. Allegato n. 2.

⁶ V. Allegato n. 1.

facilmente l'autorizzazione a questo tipo di indagini. Persino io che sono cittadina algerina in passato non ho ottenuto l'autorizzazione a somministrare dei questionari ai fini di una ricerca scientifica”.

Nonostante non sia stato possibile raccogliere i trenta questionari, al fine di valorizzare l'opinione personale di ciascun soggetto, tendenzialmente inibita dal sistema, l'analisi concernente lo studio di caso si basa principalmente sui dati emersi dai questionari e secondariamente sulla letteratura presa in esame.

In conformità agli obiettivi esplicitati a inizio capitolo in questa prima fase d'analisi si prenderanno principalmente in considerazione le concezioni di: “patrimonio culturale”, “identità culturale” e “cultura”, le quali a loro volta costituiranno un terreno fertile per ulteriori riflessioni. Questo quadro teorico-concettuale faciliterà la fase successiva di analisi dei dati emersi dallo studio di caso che ha interessato la scuola primaria.

Per facilitare la lettura dell'analisi, i questionari sono stati così numerati:

DOCENTI (UNIVERSITÀ SÉTIF 2)		
Aspetti culturali (a) 10/10	Aspetti sociali (b) 7/10	Aspetti giuridici (c) 2/10
1.a	1.b	1.c
2.a	2.b	2.c
3.a	3.b	
4.a	4.b	
5.a	5.b	
6.a	6.b	
7.a	7.b	
8.a		
9.a		
10.a		

Tab. 2: Numerazione dei questionari destinati ai docenti universitari.

4.1 Il patrimonio culturale

In *L'Islam aujourd'hui*, Abdulaziz Othman Altwaijri⁷ scrive:

In senso strettamente linguistico, il termine irth è il sostantivo del verbo warata che al presente diventa yarithu. Al-mirâth è un altro sostantivo che deriva dallo stesso verbo, entrambi significano: tutto ciò che le persone hanno ereditato le une dalle altre. Il contenuto concettuale di questo termine riguarda tutto il patrimonio ereditato dalla comunità nei vari ambiti: religioso, culturale, folcloristico, scientifico, architettonico e civile. L'origine del termine è il verbo yarithu. Nella sua attuale accezione il patrimonio è tutto ciò che ci è pervenuto in forma scritta dalle diverse scienze, o in forma materiale dalle differenti arti, cioè ciò che è stato prodotto dal pensiero e dalla pratica nell'intero corso della storia dell'umanità. Ogni nazione possiede dunque un patrimonio che è il frutto del suo pensiero e delle sue credenze e il risultato del suo sforzo intellettuale, spirituale e creativo⁸.

Sia l'origine etimologica araba concernente il “patrimonio” che quella latina contemplano l'idea di *trasmissione dei beni*, ma ciò che le contraddistingue sono i soggetti di questa relazione. Se nella prima si fa riferimento alla comunità e alle persone, nell'accezione latina si parla espressamente di padre e figlio⁹. Nella prima è la dimensione comunitaria e sociale ad assumere un valore imprescindibile, mentre nella seconda ciò che predomina è la relazione sanguinea.

La dimensione sociale del patrimonio è uno dei principali valori testimoniato anche nei questionari¹⁰. Rispetto alla domanda: “*quale è la vostra concezione di patrimonio culturale?*”, dalle risposte risulta che il patrimonio può essere inteso come elemento costante nel tempo ed espressione dell'umanità propria di ciascun individuo.

⁷ Direttore generale de l'ISESCO, Segretario generale de la Federazione delle Università del Mondo Islamico (FUMI).

⁸ ABDULAZIZ OTHMAN ALTWAIJRI, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, in *L'Islam aujourd'hui*, Revue périodique de l'ISESCO, XXVIII -XXVII, année 1433H/2012, p. 147.

⁹ Patrimonio: *patrimonium* da *pater* : beni ereditati che passano da padre in figlio (Cfr., Capitolo II)

¹⁰ Le risposte dei questionari riportate sono il frutto della traduzione dalla lingua araba alla lingua francese ad opera dei docenti algerini, e della conseguente traduzione dalla lingua francese alla lingua italiana ad opera mia. Si è deciso di riportare le risposte senza variazione alcuna rispetto alle risposte originali.

“Il patrimonio ingloba il passato, il presente e l’avvenire, è quella cosa che ci fa prendere coscienza di noi stessi, della nostra specificità, delle nostre origini, della nostra identità. Il patrimonio ci fa immergere nella nostra umanità e socialità, è la prova dell’umanità degli individui”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

In questa concezione di patrimonio l’individuo non è mai concepito in quanto singolo, si parla infatti sempre al plurale (*noi stessi, nostra specificità, nostre origini, ecc.*), emerge chiaramente la dimensione comunitaria e sociale dell’essere umano e l’idea che il patrimonio sia il luogo e l’espressione di questa dimensione.

Anche nella *Dichiarazione islamica sulla diversità culturale* si pone l’accento sul valore della collettività rispetto al singolo e precisamente si afferma che: «(...) ogni cultura è l’espressione della genialità di un popolo»¹¹, di quell’entità che è più della somma dei singoli individui. Il patrimonio culturale è la testimonianza del contributo di tutti e il popolo ne è, a sua volta, il testimone.

Nella società algerina l’Altro è considerato “*un fratello*”, la comunità può essere paragonata a una grande famiglia ed è sulla base di questi valori che sorge l’idea di:

“democrazia [in quanto] diritto dell’altro (...)”. (docente di scienze sociali – questionario 10.a)

“la relazione con l’altro consolida il ruolo della società e la vita interna di tutto il popolo”. (docente di patrimonio culturale e storico – questionario 8.a)

Di fronte alla supremazia della dimensione collettiva, “*quale è il ruolo dell’individuo rispetto alla comunità?*”:

“In Algeria l’essere umano soffre della forte coercizione che la società, in tutte le sue dimensioni e forme, esercita su di lui. L’individuo «vuole» ma non «può». Vive un costante sdoppiamento (la società/vita immaginaria ≠ la società/vita reale)”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

¹¹ Art. 1, *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, Alger, 2004.

“L'algerino è molto attaccato alle relazioni e alle reti comunitarie, ma allo stesso tempo spera di acquisire uno spazio di autonomia per sé senza perdere il suo legame con la comunità”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

“L'essere umano è uno strumento della società”. (docente di filosofia – questionario 2.a)

“L'uomo ha bisogno della società”. (docente di scienze sociali – questionario 10.a)

L'algerino vive e santifica quotidianamente la dimensione comunitaria ma allo stesso tempo riconosce la limitatezza della propria individualità. Da un lato si ha il desiderio di essere attori e dall'altro vi è un sistema politico che ostacola le iniziative individuali e inibisce la libertà d'espressione individuale, «ogni rivendicazione “differenzialista” è percepita come un tradimento»¹²; nonostante la *Carta araba dei diritti umani* sottoscritta dall'Algeria, riconosca che: «Ognuno ha il diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione; nessuna restrizione può essere imposta all'esercizio di tale diritto salvo quelle stabilite dalla legge»¹³.

L'Algeria presenta «una situazione caratterizzata dall'elargizione di benefici da parte dello Stato (permessi, nel caso in esame, dai proventi del petrolio) al fine di placare le istanze di rinnovamento e la spinta alla democratizzazione e alla partecipazione alla vita pubblica della popolazione»¹⁴. La disponibilità di risorse ha permesso al governo di condurre una *politica del compromesso* (B. Amoroso, 2009), grazie alla quale il governo interviene e smorza il dissenso sociale attraverso la concessione di beni e servizi. Vi è la tendenza da parte del governo di minimizzare il malcontento; questa strategia spiega in parte perché i moti rivoluzionari non abbiano effettivamente preso piede in Algeria, nonostante si riconosca che:

pur in assenza di sollevazioni e proteste popolari, gli eventi nella regione costituiscono anche in Algeria un urgente stimolo ad analizzare criticamente le situazioni e il sistema

¹² UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, 2010, p. 41.

¹³ Art. 30.1, *Carta araba dei diritti umani*, 1994.

¹⁴ Osservatorio di Politica Internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 9.

politico del paese e a proporre innovazioni. In particolare all'autoritarismo accentratore dello Stato si contrappone sempre di più la richiesta di nuove autonomie per i soggetti e le comunità locali¹⁵.

In Algeria si riscontra: «[una] centralizzazione del potere decisionale, il politico decide tutto: i ministri non sono che grandi servitori dello stato; a capo della wilaya¹⁶, il wali¹⁷ è un semplice delegato del potere centrale»¹⁸.

Anche se talvolta limita le libertà personali, la dimensione comunitaria esorta valori quali la solidarietà e la fratellanza che sono a fondamento della vita sociale algerina. Nel *Manifesto culturale panafricano* sottoscritto ad Algeri nel 1969 si afferma:

È importante ricordare quei valori che nonostante le vicissitudini della nostra storia e i tentativi di spersonalizzazione da parte del colonialismo, costituiscono la nostra irriducibile personalità africana. Ne scaturisce un'etica che ci contraddistingue per un senso innato e profondo della solidarietà, dell'ospitalità, dell'aiuto reciproco, della fraternità, il sentimento di appartenere a una umanità¹⁹.

Anche nella *Strategia culturale per il Mondo Islamico* formulata nel 2004 si affermano i valori dell'appartenenza a una collettività benedetta da Dio: «*Il Nobile Hadith dice: la Mano di Dio è con il gruppo*», e dell'altruismo come uno dei fondamenti del vivere insieme: «*Sono i valori umani come la giustizia, l'onestà, la fedeltà, l'altruismo e il coraggio che devono ispirare le azioni umane*»²⁰.

Questi principi sono confermati anche dai questionari:

“Si ha coesione sociale solo se si introduce la solidarietà e la coscienza collettiva”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

¹⁵ Osservatorio di Politica Internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 12.

¹⁶ Wilaya: circoscrizione amministrativa corrispondente a una provincia. L'Algeria conta 48 wilaya. <http://www.interieur.gov.dz>

¹⁷ Wali: governatore di una provincia (wilaya).

¹⁸ JEAN-FRANÇOIS TROIN (a cura di), *Le Grand Maghreb (Algérie, Libye, Maroc, Mauritanie, Tunisie : mondialisation et construction des territoires*, Paris, Armand Colin, 2006, p.150.

¹⁹ *Manifesto culturale panafricano*, Algeri, 1969, p. 3.

²⁰ ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, versione adottata dalla 4^a Conférence islamique des Ministres de la Culture, Alger: 15-16 dicembre 2004, data di pubblicazione 2007, p. 83.

La società gioca un ruolo fondamentale anche nella definizione degli elementi del patrimonio culturale, il soggetto identifica quei riferimenti culturali riconosciuti e stabiliti dalla società:

*“Se sono interpellato in quanto algerino direi che il mio patrimonio è definito dalla società algerina secondo un determinato lasso di tempo”.
(docente di sociologia culturale – questionario 4.a)*

La dimensione del “noi” rende il patrimonio un possibile strumento di coesione non solo all’interno di una nazione ma per l’intera umanità.

“Il patrimonio culturale si costituisce di tutte le componenti materiali e intellettuali che hanno la capacità di rafforzare la memoria collettiva di una società, nazione, gruppo di nazioni e dell’umanità”. (docente di sociologia culturale – questionario 4.a)

Nella Conferenza islamica del 2004 si dichiara: «Essendo ricco e diversificato, il patrimonio culturale islamico è un vettore di interattività, di complementarietà e di cooperazione»²¹; nella rispettiva Dichiarazione islamica sulla diversità culturale si legge: «(...) i valori morali delle differenti culture devono costituire le basi di un sistema etico universale; il riconoscimento delle diverse fonti del sapere e della cultura sono da considerarsi delle caratteristiche fondamentali della società umana e un capitale favorevole al progresso dell’umanità»²².

Il valore sociale del patrimonio è talmente radicato da essere percepito come:

“l’insieme di regole e di valori acquisiti da un popolo”. (docente di filosofia – questionario 9.a)

È particolarmente interessante la concezione di patrimonio quale insieme di regole, ciò testimonia e rafforza l’idea che, attraverso delle azioni comuni quali la conservazione, la tutela, la valorizzazione e la promozione del patrimonio, si possa incoraggiare la coesione sociale e incrementare lo sviluppo umano.

²¹ ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, cit., p. 93.

²² Art. 2, *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, Alger, 2004.

“La coesione sociale può concretizzarsi solo in un patrimonio culturale comune”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

Anche Altwajri, in riferimento ai paesi islamici, afferma la necessità di «*un’azione forte e comune di solidarietà e di resistenza per preservare il nostro patrimonio, la nostra identità e la nostra esistenza*»²³.

In quanto espressioni dell’umanità le opere custodiscono e dettano le regole del vivere insieme. Malek Benabi, scrittore e filosofo algerino, riferendosi alla cultura dice: «*non è una scienza riservata a una determinata classe sociale, ma un codice necessario per la vita pubblica e per le differenti forme di pensiero e di diversità sociale che essa comporta*»²⁴, confermando l’idea che sia il culturale a dettare le regole del vivere insieme.

Oltre alla concezione di “patrimonio” è inoltre interessante conoscere quali sono gli elementi che costituiscono il patrimonio culturale algerino. Dai dati raccolti emergono alcune componenti ricorrenti: la religione islamica²⁵, la lingua araba²⁶ e l’*amazigh*²⁷. I tre fattori sono affermati e confermati nell’attuale Costituzione algerina:

Art. 2 - L'Islam è la religione di Stato. Art. 3 - L'Arabo è la lingua nazionale e ufficiale.

Art. 3bis - L'Amazigh è parimenti lingua nazionale. Lo Stato incentiva la sua

²³ ABDULAZIZ OTHMAN ALTWAIJRI, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, cit., p. 163.

²⁴ ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, cit., p. 17.

²⁵ Cfr., UNESCO-ISESCO, *Diversité et inter culturalité en Algérie*, 2009: *L'Islam si insediò nel 647 e la Numidia divenne il Maghreb Centrale. L'avvento dell'Islam comportò dei cambiamenti radicali che diedero alla società algerina i contorni e i profili che tuttora la caratterizzano, in particolar modo da un punto di vista sociologico, religioso e culturale. La società del Maghreb centrale andò lentamente arabizzandosi.*

²⁶ In riferimento alla generalizzazione dell'utilizzo della lingua araba, la legge n. 91-05 del 16 gennaio 1991 e l'Ordinanza n. 96-30 del 21 dicembre 1996 entrate in vigore il 5 luglio 1998, rappresentano le leggi più importanti della storia dell'Algeria indipendente. Esse dichiarano illegale qualsiasi atto, contratto o testo ufficiale scritto in una lingua diversa dall'arabo.

²⁷ Cfr., UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, 2010, in particolare p. 50: *In risposta a una sempre maggiore rivendicazione da parte della popolazione berbera (amazigh significa “l'uomo libero”) nell'ambito del riconoscimento istituzionale della propria lingua e cultura, la Costituzione del 1996 inizia con un lungo preambolo e in un passaggio menziona l' “amazighité” come una delle “componenti fondamentali” dell'identità algerina. Cosicché, l' “amazighité” è diventata, per la prima volta dall'Indipendenza dell'Algeria, un elemento costitutivo della personalità nazionale algerina accanto all'Islam e all' “arabité”.*

*promozione e il suo sviluppo in tutte le sue varietà linguistiche in uso sul territorio nazionale*²⁸.

Se il riconoscimento dell'*amazigh*, in quanto valore fondamentale dell'identità, è avvenuto in tempi relativamente recenti, la religione islamica e la lingua araba sono da tempo due pilastri fondamentali dell'identità algerina.

*(...) Abd al-Hamid Ben Badis, che nel 1931 fondò l'Association des Uléma Musulmans Algériens che, oltre a predicare contro l'assimilazione culturale dell'Islam ai valori occidentali, lottava per un ritorno all'applicazione del Corano e degli ahadīth del Profeta, svolgendo un ruolo fondamentale nella nascita di una identità nazionale. Il suo motto era: "L'Algeria è la mia patria, l'arabo è la mia lingua, l'Islam la mia religione"*²⁹.

Tali principi assunsero un ruolo decisivo durante il periodo coloniale, «*pur garantendo la libertà di culto e d'opinione, l'Islam e la lingua araba erano qualificati come "forze di resistenza efficaci contro i tentativi di spersonalizzazione attuati dal regime coloniale"*»³⁰.

La promozione della lingua araba è tutt'oggi uno dei capisaldi della *Strategia culturale per il mondo islamico*:

*è responsabilità della comunità islamica salvaguardare il patrimonio islamico e diffondere la lingua araba tra i musulmani al fine di diffondere l'Islam attraverso la comprensione del Corano e della Sunna del Profeta*³¹. (...) *Senza alcun dubbio, la lingua araba gioca un ruolo fondamentale nella comprensione, nell'insegnamento e nella diffusione del patrimonio culturale islamico*³².

²⁸ *Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire* JORADP N. 76 du 8 décembre 1996 modificata da: Legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002; Legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

TITRE PREMIER DES PRINCIPES GENERAUX REGISSANT LA SOCIETE ALGERIENNE
Chapitre I : De l'Algérie "Art. 2 - *L'Islam est la religion de l'Etat. Art. 3 - L'Arabe est la langue nationale et officielle. Art. 3 bis - Tamazight est également langue nationale. L'Etat oeuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national*".

²⁹ FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geopolitica di una identità regionale*, Pisa, Edizioni Plus, 2010, p. 39.

³⁰ *Ivi*, p. 47.

³¹ ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, cit., p. 49.

³² *Ivi*, p. 90.

In riferimento all'elemento linguistico è interessante notare che vi sia qualcuno che nei questionari tra gli elementi costituenti il patrimonio algerino indica, accanto alla lingua araba e all'*amazigh*, la lingua francese.

“La religione islamica, la lingua araba, amazigh e la lingua francese che è stata acquisita dalla colonizzazione francese e il resto delle tradizioni e dei costumi”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

“Possiamo citare diversi elementi: per esempio la lingua (kabyle, arabo e anche il francese)...”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

A tal proposito è importante notare che tutt'oggi, «*la maggior parte della popolazione algerina fa ricorso a una lingua ibrida composta da arabo, francese e amazigh, che costituisce il mezzo più adatto per il popolo algerino per esprimersi e illustrare il proprio immaginario e/o descrivere la quotidianità*»³³.

Oltre all'Islam, alla lingua araba e all'*amazigh*, i questionari forniscono anche altre componenti del patrimonio algerino:

“L'arte, lo stile di vita, gli stili architettonici, gli usi e i costumi, la religione, il modo di vedere le cose, di concepire il mondo, di vedere gli altri”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

“La storia comune, l'eredità collettiva, i costumi e le tradizioni, le convenzioni sociali, la religione, l'origine razziale, la lingua, le arti, gli stili architettonici, i valori universali, sono tutte delle componenti del nostro variegato patrimonio culturale”. (docente di architettura – questionario 7.a)

Questa idea ampia di patrimonio che interessa e implica tutti gli aspetti della vita dell'uomo, in particolar modo nel suo essere animale sociale, ricorda la definizione di patrimonio formulata nella *Convenzione di Faro*:

il patrimonio culturale è un insieme di risorse ereditate dal passato che alcune persone identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed

³³ UNESCO–ISESCO, *Diversité et inter culturalité en Algérie*, 2009, p. 21.

*espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni costantemente in evoluzione. Esso comprende tutti gli aspetti dell'ambiente derivati dall'interazione nel tempo fra le persone e i luoghi*³⁴.

Come rimarcato poc'anzi nella definizione e concezione stessa di patrimonio, emersa dai questionari, si fa esplicito riferimento all'umanità e alla dimensione collettiva dei beni culturali. Questa considerazione viene riconfermata nelle risposte alla domanda: “*si può parlare di patrimonio culturale dell'umanità?*”.

“Sì assolutamente si può parlare di patrimonio culturale dell'umanità. La diversità delle culture e delle società non elimina l'unicità umana. L'uomo, l'essere umano è prima di tutto un essere culturale. C'è un'unicità antropologica che non si può negare”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

“Sì, certamente, dal momento che ogni uomo, non importa dove, in ogni istante cerca di partecipare a produrre, in un modo o in un altro, delle pratiche, delle rappresentazioni, degli strumenti, ... che sempre riflettono la sua interazione con l'ambiente che lo circonda, così come la sua storia e la sua identità”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

Ciò che ci accomuna è l'essere “*esseri umani*” ed è ciò che per natura rende tutti titolari del diritto al patrimonio culturale. Chiunque può beneficiare di questo prezioso bene comune.

“Sì, il patrimonio culturale dell'umanità sono le invarianti che caratterizzano tutta l'umanità al di là delle differenze tra i gruppi culturali. L'idea che ogni cultura abbia il proprio patrimonio è già di per sé un patrimonio per tutta l'umanità”. (docente di antropologia – questionario 6.a)

Nell'introduzione alla *Dichiarazione islamica sulla diversità culturale* si ribadisce che: «(...) *le conquiste dell'umanità non sono solo appannaggio esclusivo delle grandi*

³⁴ Art. 2.a, *Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, Faro, 2005.

nazioni, ma una somma di attività che costituiscono il patrimonio di tutta l'umanità»³⁵. Così come: «(...) ogni cultura si distingue in base alla propria identità e per i contributi specifici che incrementano la ricchezza del patrimonio culturale umano. (...) L'insieme delle rappresentazioni culturali materiali e immateriali che rispettano la diversità culturale sotto qualsiasi forma, costituisce un patrimonio comune all'intera umanità (...)»³⁶.

Lo stesso viene affermato dai Ministri della cultura nella *Strategia culturale per il Mondo Islamico*: «il patrimonio islamico (...) è in gran parte considerato come valoroso patrimonio dell'umanità e pertanto non lo si può negare né trascurare»³⁷.

Il patrimonio culturale oltre a essere un bene comune al quale tutti possono accedere è:

“(...) il prodotto degli incontri tra i popoli” (docente di scienze sociali - questionario 10.a)

diventando così mezzo e fine del bene comune.

L'accesso al patrimonio culturale dell'umanità può essere facilitato:

“Dall'introduzione e dall'utilizzo delle TIC che spingono verso la prossimità, l'umanità può/potrà avere l'occasione di accedere a questo genere di patrimonio comune”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

Allo stesso modo i Ministri della Cultura del Mondo Islamico ritengono che: «questo patrimonio [debba] essere diffuso attraverso tutti i mezzi possibili, grazie sia alla traduzione in più lingue sia tramite la divulgazione dei media internazionali, delle questioni legate alla cultura islamica contemporanea»³⁸.

Un altro aspetto particolarmente importante, non solo al fine di comprendere la concezione di patrimonio ma di elaborare un'idea di identità culturale, interessa le violazioni del diritto al patrimonio; per tali ragioni nel questionario è stata inserita la seguente domanda: “quali sono le violazioni del diritto al patrimonio che l'Algeria ha subito nel corso della storia?”. Analizzando le risposte emergono sostanzialmente due

³⁵ *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, 2004, Introduction, p. 3 § 4.

³⁶ *Ivi*, art. 1.

³⁷ UNESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, cit., pp. 67-68.

³⁸ *Ibidem*.

posizioni principali, contraddistinte dalla scelta di attribuire o meno la responsabilità delle violazioni al patrimonio culturale algerino alla “colonizzazione francese”.

Da un lato ci sono coloro che attribuiscono la responsabilità della violazione del diritto al patrimonio culturale alla “colonizzazione francese”:

“Dato che l’Algeria è stata colonizzata per diversi secoli nel corso della sua storia, ha vissuto una costante violazione del suo patrimonio culturale, ciò è accaduto durante la colonizzazione francese che ha fatto di tutto per sopprimere l’identità culturale dell’Algeria attraverso dei mezzi che non possiamo che definire macabri”. (docente di architettura – questionario 7.a)

"La colonizzazione francese ha eliminato tutte le specificità culturali e l’eredità culturale". (docente di filosofia – questionario 9.a)

Nella sua analisi riguardante il legame tra patrimonio e identità, Altwaijri sostiene che: «La glorificazione e la protezione del patrimonio sono delle responsabilità sacre. È difficile resuscitare un passato annientato. Il peggior crimine che possano commettere gli uomini è distruggere il patrimonio ereditato dagli antenati»³⁹.

È importante ricordare che durante l’occupazione francese in Algeria:

Nel 1881 fu varato il Code de l’Indigénat, che comportò forti limitazioni per la popolazione araba: agli arabi fu impedito di circolare liberamente; le requisizioni e i lavori forzati furono legalizzati; tutte le istituzioni musulmane furono osteggiate con vigore; i giudici di pace francesi furono abilitati ad applicare anche il diritto coranico e in materia penale i musulmani furono giudicati da giurie composte esclusivamente da cittadini francesi; sebbene fosse in vigore la libertà religiosa, l’insegnamento coranico fu a mala pena tollerato e le scuole musulmane fortemente limitate; infine fu portata avanti una politica di francesizzazione non solo sul piano scolastico e culturale, ma anche linguistico, che interessò gli stessi nomi dei villaggi e delle città⁴⁰.

³⁹ ABDULAZIZ OTHMAN ALTWAIJRI, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, cit., p. 149.

⁴⁰ FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geopolitica di una identità regionale*, cit., p. 37.

Dall'altro ci sono invece coloro che identificano altri responsabili e altre cause, la genesi delle violazioni al diritto al patrimonio culturale va ricercata all'interno della società algerina:

- Nel suo perenne e rinnovato dualismo:
“Queste violazioni sono il prodotto del dualismo che caratterizza il patrimonio, la storia e l'identità algerina (quest'ultima anch'essa frutto di un dualismo linguistico). Una parte dell'élite algerina nega l'apporto e l'esistenza del patrimonio dell'altra parte (modernità/islam) (arabofoni ≠ francofoni), i primi fanno l'elogio del patrimonio amazigh e romano e gli altri fanno l'elogio del patrimonio arabo-musulmano”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

Le cause di questo dualismo sono riconducibili alla

politica di arabizzazione [che], lontana dal contribuire ad una vera valorizzazione della lingua araba, ha principalmente portato, attraverso la sua strumentalizzazione politica e identitaria, a una frattura linguistica e culturale: francofona “modernista” da un lato, arabofona “conservatrice” dall'altro. E la scuola, per il tipo di insegnamento che ha diffuso e a causa della sua strumentalizzazione dell'arabizzazione/islamizzazione (arabité/islamité), così come della storia, ha contribuito enormemente a questa frattura (linguistica e culturale)⁴¹.

- Nell'incuranza del suo sistema politico:
“Oggi, la maggior violazione è la mancanza o l'assenza della volontà politica di scrivere la storia dell'Algeria, e per tali ragioni il diritto al patrimonio culturale è intrappolato in questa logica”. (docente di sociologia culturale – questionario 4.a)

“La violazione si può riassumere semplicemente nella non valorizzazione del patrimonio culturale e nell'assenza di un'efficace strategia di recupero del patrimonio culturale in pericolo di sparizione”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

⁴¹ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, cit., pp. 49-50.

Durante un confronto con un gruppo di studenti, Mohamed ha affermato: “siamo tuttora legati al ricordo e al mito della rivoluzione, abbiamo una storia non autentica, vittima di ombre e incertezze”. Come afferma la *Strategia culturale per il mondo islamico*, «la storia è considerata come l'origine reale dell'identità culturale della nazione»⁴². Nonostante essa sia un elemento imprescindibile dell'identità, nel caso dell'Algeria ostacola il cambiamento e di conseguenza inibisce lo sviluppo. «(...) L'Algeria è stata oggetto nel corso della sua storia di forze centrifughe che non solo ne hanno rallentato lo sviluppo, ma sono state la causa principale del mancato stabilimento di un forte potere centrale»⁴³. In realtà per esistere: «Lo sviluppo ha bisogno della libertà d'espressione, di creazione, di innovazione, del diritto alla differenza e della libertà di critica e di diffusione delle idee»⁴⁴.

Infine c'è chi riconosce la responsabilità delle violazioni al diritto al patrimonio allo Stato algerino, facendo però esplicito riferimento a quelle violazioni che interessano una determinata parte della popolazione, e nel caso specifico gli *amazigh*⁴⁵, a testimonianza di quel dualismo che da sempre caratterizza l'Algeria...

“Il divieto di esprimere le particolarità culturali (Kabyles, chaouis, ...) in nome dell'unità nazionale: arabi-musulmani”. (docente di antropologia – questionario 6.a)

... e a conferma di quel radicato sentimento e costante desiderio di unità⁴⁶, spinti da una “logica unificatrice quasi ossessiva” (J-C Brûlé e J. Fontaine, 2006), che scaturisce da un passato contraddistinto da: 1) una lunga e molteplice successione di civiltà

⁴² ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, cit., p. 57.

⁴³ FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geo-politica di una identità regionale*, cit., p. 35.

⁴⁴ ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., p. 33.

⁴⁵ Cfr. UNESCO-ISESCO, *Diversité et interculturalité en Algérie*, 2009, in particolare pp. 8-9: *Gli Amazigh furono la prima popolazione che a partire dal 10° secolo a.C. si insediò nell'area che dalla Libia si estende sino al Marocco, attraversando la Tunisia e l'Algeria, interessando anche il Niger e il Mali. All'interno dell'Algeria gli Amazigh si suddividono in: Kabyles, Chaouias, Béni M'zab e Tuaregs. Gli Arabi si sono installati invece a partire dal 647 grazie alla diffusione dell'Islam nell'allora Numidia. Oggi costituiscono i due terzi della popolazione algerina. Non vi è una città, un paese in Algeria dove non viva una comunità di Kabyles, di Chaouias e di Béni UN M'zab.*

⁴⁶ Cfr. FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geo-politica di una identità regionale*, cit., p. 44: *La lunga e sanguinosa guerra d'indipendenza (1954-1962) provocò forti influenze sulla società e sull'evoluzione della politica algerina ed è proprio in questo arco di tempo che nacque la tendenza all'autoritarismo, al partito unico e alla supremazia dell'élite militare.*

«amazigh, fenici, romani, bizantini, arabi e turchi»⁴⁷; 2) un'aspra occupazione francese perpetrata per centotrentadue anni (1830-1962):

*(...) ci fu una lunga “notte coloniale”. Agli algerini fu negato l'accesso alla scuola e la possibilità di intraprendere qualsiasi tipo di attività negli ambiti del sapere e della cultura. Furono interdetti gli insegnamenti della storia e della geografia. Gli Algerini si sono così chiusi in sé, sviluppando in seguito dei meccanismi di conservazione dei frammenti della loro identità, precisamente attraverso l'insegnamento del Corano nelle moschee (...). Questo atteggiamento di conservatorismo e di resistenza ha permesso all'inizio del XX secolo di costituire una base solida e un terreno fertile per le attività politiche degli esponenti algerini e di far sorgere il movimento nazionale algerino. Bisogna evidenziare che la resistenza alla colonizzazione è stata eminentemente culturale*⁴⁸.

e, 3) dieci anni di terrorismo interno tra gli anni '90⁴⁹ e 2000 durante i quali persero la vita più di cento mila persone, soprattutto civili, intellettuali, artisti, donne e stranieri. Questi anni furono segnati da quotidiani episodi di inaudita violenza, da uno stato di insicurezza permanente e dalla distruzione di moltissime infrastrutture.

La sensazione attuale è che il popolo algerino non desideri che la tranquillità e la serenità, «*le persone non hanno più la forza di protestare (...). Ecco perché i tentativi di invadere le loro libertà non causano più reazioni*»⁵⁰. Secondo Abdallah, presidente del FJD⁵¹, «*la rassegnazione algerina può essere spiegata da varie cause (...). L'Algeria*

⁴⁷ UNESCO-ISESCO, *Diversité et inter culturalité en Algérie*, cit., p. 9.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 18-19.

⁴⁹ Cfr. FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geo-politica di una identità regionale*, cit., p.75: *Il GIA, Gruppi Islamici Armati (Groupes Islamiques Armées), fondato nell'ottobre del 1992 da Mansour Meliani, fu tra i gruppi più sanguinari e violenti, poiché lottò con convinzione che l'unica soluzione vincente fosse il jihād. Il FIS (Fronte Islamico di Salvezza) infatti si era dimostrato incapace di instaurare uno Stato islamico, pertanto solo la violenza e la guerra totale avrebbero portato la corretta applicazione della shari'a in Algeria. (...) La parte di popolazione che fosse rimasta indifferente o avesse scelto di appoggiare i nemici dell'Islam doveva essere colpita senza pietà. Tra i componenti del GIA figurarono centinaia di giovani disoccupati del proletariato urbano e numerosissimi ex combattenti mujāhidīn, veterani della guerra afghana chiamati les afghanis, i quali applicarono in Algeria le tecniche di guerriglia apprese in Afghanistan, costumi locali, ma anche pratiche religiose controverse, come il matrimonio temporaneo o di piacere, che poi non era altro che una sorta di “stupro legalizzato”.*

⁵⁰ Osservatorio di politica internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 14.

⁵¹ Front pour la justice et le développement (FJD).

*non ha ancora finito di curare le ferite del proprio passato»⁵². Al tempo stesso sembra che si stia sforzando di costruire una propria identità culturale, facendo costantemente i conti con una pluralità linguistica ed etnica che, se da un lato rappresenta una fonte inestimabile di ricchezza culturale, dall'altro si sgretola sotto l'imperativo di un'unità nazionale. Come sostengono i Ministri della Cultura nella *Strategia culturale per il mondo islamico*, «la storia testimonia che le relazioni interculturali incrementano la creatività ma talvolta possono causare la crisi dell'identità culturale e la stessa alienazione culturale»⁵³. Contemporaneamente essi riconoscono la necessità di «un certo ritorno alle origini e al patrimonio da parte degli individui e delle società dell'intera comunità islamica; un certo sforzo individuale e collettivo dell'affermazione di sé per mettere tregua al malessere causato dalla perdita di identità»⁵⁴.*

La paura da parte degli algerini di ricadere in una situazione di instabilità, già vissuta durante la guerra civile degli anni '90, si aggiunge al timore di una vittoria politica dei partiti islamici: «Personalmente, come algerina non vorrei che questo scenario si riproponesse in Algeria (...) anche se non sono soddisfatta al cento per cento di quello che accade da noi. Siamo stufi di vivere periodi di instabilità (...)»⁵⁵. Il trauma degli avvenimenti del decennio nero spiega l'attuale atteggiamento degli algerini, che «ci pensano due volte prima di scendere in strada»⁵⁶. Nonostante una buona parte della popolazione, soprattutto i giovani, viva un disagio, dovuto all'alto tasso di disoccupazione e di povertà, «nessuno nel paese è disposto a rivivere l'incubo delle lotte violente degli anni '90»⁵⁷.

A cinquant'anni dall'indipendenza (1962⁵⁸), il popolo algerino sembra esprimere quella voglia, seppur tentennante, di identificarsi e di affermarsi. Ciò che è tangibile è invece il desiderio più che legittimo di pace. Passeggiando per le vie di Sétif non si possono non notare gli innumerevoli cantieri. Spinti dall'estensione dei loro territori e dal desiderio

⁵² Osservatorio di politica internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 22.

⁵³ ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde Islamique*, cit., p. 87.

⁵⁴ *Ivi*, p. 20.

⁵⁵ Osservatorio di Politica Internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 22.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ivi*, p. 23

⁵⁸ Cfr. FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geo-politica di una identità regionale*, cit., p.44: *Il referendum per l'autodeterminazione ebbe luogo l'1 luglio 1962 e gli algerini scelsero l'indipendenza.*

di sviluppo gli algerini costruiscono edifici, palazzi, centri commerciali, moschee, università, scuole... in ogni angolo della città. È come se quelle fondamenta fossero non solo la base d'appoggio di nuove costruzioni ma i pilastri di un'identità culturale che dia al popolo algerino un nuovo volto. *«Gli algerini sono all'interno di una dinamica di ricostruzione che va in tutte le direzioni (...). Vivono un momento di fioritura di una primavera reale. Reale, questa, perché esclusivamente algerina»*⁵⁹.

4.2 L'identità culturale

*«Cosa è l'identità culturale algerina, in uno spazio dove regnano le diversità culturali e dove la fonte maggiore di unità nazionale è spesso concepita come tributaria di una uniformizzazione culturale?»*⁶⁰.

Il secondo grande tema è l'identità culturale. Parlare di patrimonio implica necessariamente il coinvolgimento dell'identità. *«Innanzitutto bisogna precisare che esiste una stretta correlazione tra il patrimonio e l'identità. (...) Il patrimonio e l'identità sono due elementi interdipendenti dell'io e della personalità individuale e collettiva»*⁶¹. *«(...) Il patrimonio è uno dei mezzi più efficaci per affermare l'identità culturale»*⁶². La conservazione del patrimonio è il processo stesso che conserva l'identità (A. O. Altwaijri, 2012).

Oltre a lavorare sull'origine etimologica di "patrimonio", Altwaijri si sofferma anche sull'etimologia del termine "identità".

*Il termine hawaiyya è utilizzato nella letteratura contemporanea per significare identità/identity ed esprime la proprietà dell'identificazione, precisamente l'identificazione della cosa in sé o di ciò che ne è esemplare. (...) Con questo termine si intende la verità assoluta della cosa e della persona. Questa verità comprende i tratti essenziali di questa cosa o persona. Questi attributi distinguono gli uni dagli altri*⁶³.

⁵⁹ Osservatorio di politica internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 23.

⁶⁰ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, cit., p. 38.

⁶¹ *Ivi*, p. 153.

⁶² *Ivi*, pp. 157-158.

⁶³ ABDULAZIZ OTHMAN ALTWAIJRI, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, cit., p. 154.

L'idea di un'identità intesa quale insieme di tratti distintivi che rendono diverso *l'io dall'altro* emerge più volte anche dai questionari:

“Secondo me: l'identità culturale è l'insieme di elementi che da un lato determinano e dall'altro ci contraddistinguono dagli altri (possiamo citare la lingua, le religioni, l'appartenenza ideologica, geografica,...)”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

“L'identità culturale è il tratto principale per distinguersi dagli altri”. (docente di scienze sociali – questionario 10.a)

La concezione di un'identità che distingue è facilmente riscontrabile nelle persone d'origine *amazigh*:

“Bisogna riconoscere che si può appartenere a una cultura e ad altre no. Es. Io sono fiera di essere una donna kabyle (amazigh) e mi identifico sempre in quanto tale: non sono una donna araba⁶⁴, anche se sono algerina. Mi identifico in quanto donna kabyle algerina”. (docente di antropologia – questionario 6.a)

Io donna *kabyle* so chi sono e chi non sono e sulla base di ciò mi identifico e affermo con fierezza la mia chiara identità culturale.

A conferma della concezione di un'identità distintiva, Altwajri, in *Le Printemps de la pensée islamique*, afferma: «la nostra identità è ciò che ci distingue dalle altre nazioni e dagli altri popoli e ciò che rappresenta il nostro orgoglio e la nostra fierezza»⁶⁵. E

⁶⁴ Dopo l'indipendenza i berberi desiderarono mantenere una propria identità, resistendo all'imposizione dell'uso della lingua araba, considerato come una sorta di “imperialismo arabo”. (F. TAMBURINI e M. VERNASSA, 2010). La contestazione Kabyle, esplicita o implicita, è spesso considerata come un fenomeno recente che scaturisce dalla sola volontà delle popolazioni locali. In realtà sono la storia e la geografia che hanno imposto questo spirito di resistenza a qualsiasi dominazione straniera. Le Kabyles sono prima di tutto delle *bled sida*, terre di dissidenza. Queste montagne molto popolate hanno bisogno di utilizzare le basse terre periferiche per sopravvivere ed è inevitabile che vi sia un conflitto qualora un potere esterno cerchi di appropriarsene. (J-C. BRÛLÉ e J. FONTAINE, 2006). Alle proteste [Primavera arabe] hanno preso parte le minoranze linguistiche, tra le quali negli ultimi due anni si è rafforzata la coscienza anti-arabista: in Algeria e in Libia, i gruppi di lingua berbera hanno partecipato attivamente ai moti; in Marocco, il riconoscimento del berbero come lingua ufficiale è stato una delle rivendicazioni delle manifestazioni del 20 febbraio 2011, oltre all'adozione di una costituzione democratica (Y. TEMLALI, *Al Watan*, 29 ottobre 2011).

⁶⁵ ABDULAZIZ OTHMAN ALTWAIJRI, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, cit., p. 159.

ancora, «l'identità nella nostra cultura arabo-musulmana è ciò che ci distingue dagli altri. Il termine identità rivela tre significati: la personificazione, la persona stessa e l'esistenza esterna. (...) Cioè le caratteristiche di sé, ciò che distingue l'individuo o la società dagli altri e che conserva le sue caratteristiche, i suoi tratti distintivi e i suoi valori»⁶⁶.

È fondamentale evidenziare che l'identità culturale non solo è percepita dalla società algerina e dal mondo islamico in generale come elemento di distinzione, ma essa può essere intesa anche come elemento relazionale, mezzo e fine dell'incontro:

“È il prodotto dell'incontro o della colonizzazione o della prossimità tra l'individuo e il gruppo”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

Come elemento di condivisione e di comunione, che va nuovamente a rafforzare quel bisogno costante e ricorrente di un'unità nazionale:

“L'identità culturale partecipa all'unificazione della società”. (docente di filosofia – questionario 2.a)

“L'identità culturale è una personalità di base che permette di identificare un popolo che ha vissuto e che tuttora vive insieme”. (docente di sociologia culturale – questionario 4.a)

“L'identità culturale è il risultato dell'educazione individuale e delle pratiche comuni esercitate dall'insieme dei cittadini in un contesto”. (docente di architettura – questionario 7.a)

Come a voler sintetizzare le due posizioni dominanti, la risposta che segue dà un'idea di identità culturale capace di accogliere e valorizzare al contempo il *particolare* e l'*universale*, ed è questa la concezione di identità che meglio rispecchia la logica dei diritti culturali, in quanto è in essi che si realizza questa dialettica⁶⁷.

⁶⁶ Ivi, p. 154.

⁶⁷ La nozione di “diritto culturale” significa l'accesso a questa doppia capacità per la persona, sola o in comune, di cogliere l'universale in un contesto particolare e di trasformare l'universale di cui si appropria in questo contesto o in un altro. Universalità e particolarità compongono la singolarità dell'identità, come un'interfaccia originale tra (un'interazione di) due capacità, come direbbe Levinas, l'unicità”. (P. MEYER-BISCH, 2011)

“L’identità culturale è una forma composta di elementi religiosi, geografici, culturali e mondiali. Si può considerare come un insieme di specificità e di universalità”. (docente di filosofia – questionario 9.a)

L’identità non è costituita solo da riferimenti culturali legati al contesto in cui si vive ma anche a quei riferimenti “mondiali” ai quali tutti possono accedere, grazie anche e soprattutto all’introduzione e alla diffusione dei mezzi tecnologici, dei social-network e alla rapidità e facilità degli spostamenti. È in questa idea di “mondialità”, che realmente interessa ciascun paese, che si scorge l’universalità dei riferimenti. Un’universalità non intesa come omologazione e omogeneizzazione ma come effettiva possibilità di accedere, individuare e fare propri dei riferimenti culturali che non sono più così strettamente legati alla territorialità. Le società saranno in grado di far fronte alle problematiche legate alla mondializzazione e alla crisi economica mondiale solo se avranno cura dei loro patrimoni e non abbandoneranno la loro identità (A. O. Altwajri, 2012).

Questa concezione di identità legata ma allo stesso tempo slegata da uno specifico territorio si scontra con l’idea generale di identità culturale espressa dagli algerini che invece tuttora considerano la territorialità, uno dei fattori fondanti dell’identità:

“La lingua, il territorio (sono fiera di essere una donna delle montagne Kabyles), gli abiti tradizionali (abito kabyle mantenuto in questa regione), il modo d’organizzazione⁶⁸ proprio della nostra regione (Tjmaat) che rispettiamo noi in Kabyle, le nostre norme consuetudinarie”. (docente di antropologia – questionario 6.a)

Il territorio è concepito come specifico spazio identitario, soprattutto per i *Kabyles*; lo confermano gli studi realizzati dai geografi Jean-Claude Brûlé e Jacques Fontaine: «nell’insieme algerino, le montagne kabyles appaiono come un insieme originale: (...) storia millenaria, coesione sociale forte (...)»⁶⁹.

⁶⁸ *Struttura molto coerente nella quale l’organizzazione comunitaria è molto rigorosa, ciò spiega la sua perennità, il sistema Kabyle funziona stabilmente, sulla base di una dialettica permanente tra la djemaa, assemblea “democratica” di tutti gli uomini del villaggio e delle grandi famiglie. (J-F. TROIN, 2006).*

⁶⁹ JEAN-FRANÇOIS TROIN (a cura di), *Le Grand Maghreb*, cit., p.343.

Il valore identitario della territorialità diventa uno dei criteri per la suddivisione dello spazio:

Due grandi principi sembrano esserci alla base della ripartizione regionale: un principio identitario, fondato su degli spazi identitari – approfondimento della nozione di spazio vissuto – definiti dalla popolazione stessa (...); un principio di funzionalità fondato sull’analisi di molteplici tipi di flussi che organizzano lo spazio... flussi materiali (raccolta e redistribuzione di prodotti) e immateriali (flussi d’informazione, di decisione, di relazioni sociali...)⁷⁰.

Come già emerso rispetto al patrimonio culturale, vi sono altri fattori che contribuiscono alla definizione e costruzione dell’identità, come la lingua e la religione, ma anche tutti gli altri aspetti che interessano l’esistenza umana:

“La geografia, la religione e la lingua”. (docente di filosofia – questionario 2.a)

"La religione, la lingua, il legame di sangue o di razza e la capacità scientifica e tecnica". (docente di filosofia – questionario 1.a)

“La lingua, la religione, le arti, l’architettura, i valori, gli usi e i costumi, la storia sociale”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

“La religione, la lingua, i costumi e le tradizioni, le norme e i valori. Ma possiamo aggiungere le percezioni che abbiamo del mondo e dell’ «Altro»”. (docente di sociologia culturale – questionario 4.a)

Accostandosi alla letteratura e agli strumenti giuridici riguardanti l’Algeria si avverte una certa insistenza sull’idea di “identità nazionale” rispetto all’idea di “identità culturale”⁷¹. Per meglio indagare e verificare questo aspetto si è pensato di inserire nei

⁷⁰ Ivi, p. 170.

⁷¹ Cfr. Osservatorio di politica internazionale, *L’eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, n. 47 – febbraio 2012, in *Approfondimenti*, (a cura di) CeSPI (Centro di Studi di Politica Internazionale): [L’insistenza sull’idea di “identità nazionale” testimonia la politica di centralizzazione del potere da parte dello Stato algerino]. *L’eredità coloniale e la violenta lotta per l’indipendenza hanno giocato un ruolo fondamentale nel far emergere un forte sentimento nazionalistico, che ha a sua volta avuto un peso cruciale nel favorire l’instaurazione di un regime autoritario. (...) Questa fondamentale unità è stata minacciata solo in tempi recenti dall’insorgere di movimenti islamici all’interno del Paese.*

questionari due domande distinte: una riguardante gli elementi costituenti l'identità culturale e una seconda riguardante quelli determinanti l'identità nazionale.

In generale dai dati emerge che gli elementi che costituiscono l'identità culturale coincidono con quelli dell'identità nazionale, come nel caso del questionario 1.a, alla domanda: *“quali sono gli elementi che costituiscono l'identità nazionale?”*, segue la risposta:

“Sono gli stessi fattori che costituiscono l'identità culturale”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

Talvolta vengono fatte però delle precisazioni, sia per quanto riguarda la concezione stessa delle “due” identità:

“L'identità culturale è più ampia rispetto alla nozione di identità nazionale. Si apre sull'altro, conservando e coltivando al tempo stesso delle specificità identitarie proprie di ciascuna sfera culturale”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

Sia in riferimento ai loro elementi costitutivi:

“Territorio (Algeria). Religione (Islam). Bandiera. La storia reale. Lingua (araba anche se prima di tutto dovrebbero esserci le lingue d'origine, e cioè i differenti dialetti berberi: kabyle, chaouis,)”. (docente di antropologia – questionario 6.a)

“Lo spazio geografico e un solo paese; memoria collettiva; istituzione ideologica unica”. (docente di patrimonio culturale e storico – questionario 8.a)

“L'unità della lingua, la confessione, l'unità geografica (territorialità), integrazione e partecipazione alle stesse pratiche”. (docente di scienze sociali – questionario 10.a)

“La storia nazionale, l'ideologia dell'élite, la cultura politica, i simboli (bandiera, inno,...), particolari eventi storici (Rivoluzione, colpo di stato, guerra civile, ...)”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

È nell'idea di identità nazionale che riaffiora il desiderio di unione e di unicità. L'identità nazionale è legittimata da *un'unica lingua, uno spazio unico, una storia comune e un'unità geografica* che spietata elimina quelle che invece sono le particolarità di un territorio magnificamente eterogeneo, come descritto da Jean-Claude Brûlé e Jacques Fontaine: «*Il contesto naturale è di una rara diversità: (...) umide pianure costiere, vallate sub-litorali, bacini intra-Telliani e nord degli Altipiani*»⁷².

*La costruzione della coscienza nazionale, in un continuo faccia a faccia con il passato coloniale, sradica qualsiasi diversità appartenente alla storia passata e rende il popolo un'entità omogenea e l'Algeria, una comunità nella quale ogni particolarismo è escluso*⁷³.

*La preoccupazione dell'unità nazionale è al cuore dell'azione politica. Il potere centrale fa del territorio nazionale un riferimento fondamentale in materia di sviluppo (...)*⁷⁴.

Ed è ciò che emerge anche dall'analisi effettuata da Abdelhafid Hamdi-Chérif e Mourad Kahloula, rispetto all'effettività dei diritti culturali in Algeria. Essi affermano: «*è la concezione di identità nazionale fondata su un'unicità (e non sull'unità) culturale che costituisce uno dei principali freni ai diritti culturali*»⁷⁵.

In un'ottica conservatrice «*l'identità non è da costruire; è già data, e quindi chiusa*»⁷⁶.

4.3 La cultura

Come è possibile riunire un numero sufficiente di "intervistati" per riuscire a formulare delle conclusioni che mettano in relazione questi individui [gli algerini] coi loro vissuti circa la cultura, il modo in cui la vivono e la sperimentano, e il modo in cui esprimono le loro opinioni a proposito del rispetto o meno delle loro particolarità culturali? (...) La società algerina è caratterizzata dalla molteplicità dei suoi gruppi "etnici" e dai suoi diversi stili di vita. Questa differenza e questa diversità influenzano

⁷² JEAN-FRANÇOIS TROIN (a cura di), *Le Grand Maghreb*, cit., p. 149.

⁷³ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, cit., p. 41.

⁷⁴ JEAN-FRANÇOIS TROIN, *Le Grand Maghreb*, cit., p. 151.

⁷⁵ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Égypte*, cit., p. 41.

⁷⁶ *Ibidem*.

*spesso la maniera di percepirsi come soggetto culturale che vive pienamente o meno i suoi diritti*⁷⁷.

La definizione data della cultura in lingua araba ثقافة significa: abilità e intelligenza. *Thaqâfa* (ثقافة)⁷⁸: coltivare, divenire abile e sapiente, coltivare la cosa significa apprenderla e acquisirla. La cultura è percepita come intelligenza che si fa cosa e azione attraverso le abilità.

Il terzo aspetto indagato è il concetto e il valore della cultura all'interno della società algerina. Affrontare tematiche quali il patrimonio e l'identità comporta l'implicazione della nozione di cultura. Il culturale è l'attributo comune e trasversale che interessa sia il patrimonio che l'identità. Il legame tra cultura e identità viene confermato anche dai questionari:

“La cultura è la componente essenziale dell'identità, è l'accumulazione delle eredità, delle tracce concrete e astratte, delle tradizioni e dei costumi, il senso d'appartenenza a una società, tutte le pratiche che scaturiscono dal quadro civilizzato e dalla coscienza comunitaria della società”. (docente di architettura – questionario 7.a)

Dai questionari emerge inoltre un'idea di cultura quale sintesi tra la dimensione intima e quella sociale:

“La cultura ingloba tutto ciò che l'Uomo produce di materiale e di immateriale, la cultura è condivisione, creatività, libertà, è un viaggio in noi stessi”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

“É dovuta all'incontro dell'individuo con la società/il gruppo, così come il prodotto dello sforzo dell'individuo, cioè tutti i comportamenti dell'individuo (un comportamento volontario e non spontaneo)”. (docente di filosofia – questionario 1.a)

Come per il patrimonio e l'identità, anche nella concezione della cultura, la religione e la storia assumono un valore fondamentale:

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ “The meaning of ثقافة in the contemporary Arabic” <http://www.salaam.co.uk>

“La cultura è un insieme di valori e di direttive religiose e storiche”.
(docente di filosofia – questionario 9.a)

Tra i dati emersi si riscontra una certa coerenza sulla posizione riservata alla cultura all'interno della società algerina:

“In Algeria la cultura è concepita come un lusso”. (docente di sociologia – questionario 3.a)

“La cultura è marginale rispetto alla gestione politica, economica e sociale del paese”. (docente di sociologia culturale – questionario 4.a)

“A dire il vero la cultura non occupa un posto prioritario all'interno della società algerina”. (docente di sociologia – questionario 5.a)

“La cultura nella società algerina è stata a lungo marginalizzata dallo stato che ha sempre voluto nascondere/reprimere la diversità culturale in nome dell'Unione Nazionale. Gli uomini dello stato algerino hanno compreso solo recentemente che si può vivere l'unione nazionale pur riconoscendo le diversità culturali”. (docente di antropologia – questionario 6.a).

“Purtroppo si riconduce tutta la cultura alla musica e alle tradizioni folcloristiche, di conseguenza occupa una posizione marginale rispetto all'importanza che essa ha all'interno della società e per il suo stesso sviluppo”. (docente di architettura – questionario 7.a)

“La cultura non occupa una posizione centrale all'interno della società algerina e talvolta è addirittura ignorata”. (docente di filosofia – questionario 2.a)

La maggior parte dei soggetti coinvolti nell'indagine denuncia la marginalità della cultura all'interno della società algerina; lo Stato non annovera tra le sue priorità la promozione della cultura, entrando in contrasto con ciò che si afferma nella *Stratégie culturelle pour le monde islamique*, in quanto «la sopravvivenza dei popoli dipenderà dalla loro presenza culturale»⁷⁹. Infatti, «se il mondo islamico non riconosce

⁷⁹ ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., p. 22.

l'emergenza culturale e non elabora una strategia culturale precisa, rischierà di dover far fronte a serie problematiche, che paralizzaranno la sua azione, aggraveranno la sua dipendenza e aumenteranno la sua incapacità»⁸⁰.

Al fine di permettere al suo popolo di rinascere e di costruire una nuova identità culturale lo Stato algerino dovrebbe riprendere in esame quanto sottoscritto nel *Manifesto culturale panafricano Algeri*: «(...) La cultura deve essere la ricerca costante della coscienza creatrice di un popolo. Perciò tutte le politiche culturali africane devono essere fondate sulla necessità di permettere al popolo di informarsi, di educarsi, di muoversi, di organizzarsi per rendersi responsabili della propria eredità culturale e del proprio sviluppo»⁸¹; perché come testimonia la storia, «(...) la conservazione della cultura ha salvato i popoli africani dai tentativi di farli diventare dei popoli senz'anima e senza storia»⁸².

Per ridare valore alla cultura occorre che:

sia affermata la volontà dei responsabili e dei decisori nell'ambito della cultura di trovare l'istituzione spirituale, pedagogica e culturale adeguata per la realizzazione di un clima di creatività spirituale e scientifica, di libertà individuale e collettiva, di critica costruttiva e di dialogo, e di un ordine al servizio della scienza e della giustizia, per garantire la rinascita e la modernizzazione della società»⁸³.

Perché come afferma la *Carta della Rinascita Culturale Africana*: «(...) in quanto produzione dei popoli, (...) la cultura è un fattore di progresso sociale e una forza motrice per l'innovazione»⁸⁴, nonché un fattore di sviluppo.

⁸⁰ *Ivi*, p.32.

⁸¹ *Manifeste culturel panafricain*, Alger, 1969, p. 2.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., pp. 17-18.

⁸⁴ Art. 8, *Charte de la renaissance culturelle africaine*, Khartoum, 2006.

Capitolo V. Misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale in ambito educativo: il caso di Sétif (Algeria)

1. I giovani rappresentano la maggior parte della popolazione africana. È in loro che ritroviamo l'essenzialità delle risorse della creatività contemporanea. 2. Gli Stati si impegnano a riconoscere e valorizzare le espressioni culturali dei giovani e a rispondere alle loro aspirazioni in conformità alla cultura e ai valori africani.

Art. 13 - Carta della Rinascita culturale africana¹

È fondamentale già a partire dai primi anni di scuola educare il bambino al patrimonio culturale e incentivare la sua creatività. Questi due imperativi costituiscono la linfa vitale del processo di identificazione e determinano la crescita e lo sviluppo del bambino. È attraverso il patrimonio culturale, in tutte le sue forme, che si può accedere ai saperi e appropriarsi dei riferimenti culturali necessari al processo di identificazione ed è attraverso un pensiero e un atteggiamento creativo che l'individuo può diventare attore della sua esistenza e partecipare quindi socialmente, culturalmente, civilmente, economicamente e politicamente alla vita comunitaria. La creatività non deve rappresentare una virtù per pochi eletti, ciascuno deve avere la possibilità di manifestare la propria dimensione creativa in ogni luogo e in ogni tempo. La creatività è la sensazione che sorge nel profondo dell'io e che impazientemente desidera manifestarsi. È dalla creatività che nascono nuovi pensieri, nuove soluzioni, nuove opere, nuove visioni, nuovi contributi... è dalla creatività che nasce qualcosa di nuovo e di diverso ed è nella diversità che si cela la vera ricchezza. La creatività deve essere prerogativa di ogni essere umano in quanto condizione imprescindibile per l'effettività di tutti i diritti. «*Gli Stati devono creare un ambiente favorevole al rafforzamento della creatività in tutta la sua diversità, principalmente attraverso: a) l'attuazione di un quadro istituzionale appropriato che faciliti la creatività e l'espressione artistica*»².

È sulla base di queste convinzioni che si è deciso di misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale effettuando un'indagine all'interno delle scuole primarie della città

¹ *Charte de la Renaissance Culturelle Africaine*, adottata il 24 gennaio 2006 a Khartoum, non ancora entrata in vigore.

² Art. 22.a, *Charte de la Renaissance Culturelle Africaine*, 2006.

di Sétif. Lo studio di caso ha comportato l'elaborazione e l'impiego di diversi strumenti d'analisi: questionari, interviste e osservazione partecipante.

Tenendo conto di quanto detto si procederà con un'iniziale presentazione del sistema educativo per poi proseguire con la misurazione del diritto al patrimonio culturale. In un primo momento la valutazione si baserà sulle quattro capacità³; mentre nella fase conclusiva risponderà alla logica dei sei principi di connessione tra i diritti⁴. Si porrà l'accento maggiormente sulle risposte ottenute dai questionari e sui dati emersi dall'osservazione, facendo comunque costante riferimento alla letteratura e ai documenti giuridici presi in esame.

³ V. Capitolo III § 3.3.1.1.

⁴ V. Capitolo III § 3.3.1.2.

5.1 Il sistema scolastico algerino

L'Algeria ha sofferto a lungo a causa di un sistema politico sincretico⁵ che si è fossilizzato in un immobilismo ideologico che ha condotto il paese a un sistema educativo volontariamente orientato verso una forte autenticazione identitaria. Ciò ha provocato un blocco culturale che ha rappresentato uno strumento didattico di difesa contro i pericoli della “snaturalizzazione” identitaria ad opera della lunga colonizzazione.

È a partire da quanto emerso dal *Rapporto Arabo dello Sviluppo Umano* (2003) che i paesi arabi hanno riconosciuto il declino della qualità dell'educazione e la necessità di porre quindi in cima alle priorità un'educazione di qualità. È in quegli stessi anni che l'Algeria ha deciso di optare per una riforma del sistema educativo⁶. L'Assemblea Popolare Nazionale siglò la riforma nel luglio del 2002, ponendosi l'obiettivo di apportare un cambiamento qualitativo al sistema di insegnamento in grado di rispondere adeguatamente alla formazione dei giovani in un nuovo contesto basato sulla partecipazione civica, sociale ed economica. La pianificazione, la formazione, i contenuti e i metodi di insegnamento e di apprendimento hanno costituito i tre principali assi della riforma. Si è puntato a una nuova visione dell'educazione fondata sulla valorizzazione delle competenze di base, orientate allo sviluppo di un senso civico nel rispetto dell'ambiente e della preservazione della propria salute e di quella altrui. L'approccio alle competenze (*Approche Par les Compétences*⁷) rende gli apprendimenti più attivi e pone l'alunno al centro dei processi di apprendimento. Porre l'accento sullo sviluppo delle competenze dell'alunno vuol dire instaurare un insegnamento meno orientato verso i saperi da acquisire e maggiormente rivolto a un potenziamento delle capacità dell'alunno nel reagire in modo adeguato di fronte alle situazioni e agli interrogativi che la vita pone. L'approccio basato sulle competenze derivante dal costruttivismo si fonda sulla logica dell'apprendimento centrato sulle attività e sulle reazioni dell'alunno di fronte alle situazioni e ai problemi. L'essenziale non è fornire

⁵ Cfr. UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, 2006, p. 26: *Sincretismo: quando dei riferimenti ideologici vengono impiegati per costruire un'idea o un obiettivo politico.*

⁶ Cfr. UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, 2006.

⁷ Cfr. XAVIER ROEGIERS, *L'APC dans le système éducatif algérien*, in UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, 2006.

delle conoscenze ma saper impiegare le proprie capacità nella quotidianità. Questo approccio stabilisce una certa continuità tra la conoscenza da un lato, e le competenze e i comportamenti dall'altro, e risulta essere in armonia con i principi dettati dalla religione, dal momento che «*l'Islam esorta ad ampliare le fonti della conoscenza basandosi sulle ispirazioni e capacità dell'uomo e sulla definizione degli obiettivi del sapere al fine di accrescerne l'efficacia al servizio degli uomini*»⁸.

L'UNESCO, attraverso il suo programma di supporto alla riforma del sistema educativo (PARE⁹), ha apportato un significativo contributo tecnico e metodologico. Nel 2003 il Direttore Generale dell'UNESCO (Koïchiro Matsuura) e il Ministro dell'Educazione Nazionale (Boubakeur Benbouzid) firmarono a Parigi l'Accordo di Cooperazione. Dal 2004 al 2006 l'UNESCO ha contribuito all'attuazione della riforma elaborando una serie di misure di supporto tecnico. Oltre al PARE hanno preso parte l'Agenzia francese di sviluppo (AFD¹⁰), l'Unione Europea e l'USAID¹¹. Il rinnovo dei programmi¹² e dei manuali scolastici è stato condotto dall'UNESCO e dall'Ufficio di ingegneria in educazione e formazione (BIEF¹³).

Le riforme del sistema educativo algerino hanno rivolto un interesse particolare alle discipline che influenzano lo sviluppo e la costruzione della personalità dei cittadini di domani: la lingua araba, l'educazione islamica, l'amazigh, l'educazione civica, la storia e la geografia sono in effetti le materie che forniscono quei riferimenti che permettono l'identificazione e dunque l'integrazione degli individui nel loro spazio sociale. I contenuti di queste materie hanno subito una riformulazione secondo i riferimenti, i principi e le disposizioni contenuti nella Legge d'orientamento sull'educazione nazionale del 2008¹⁴.

⁸ ISESCO, *La Stratégie Culturelle pour le Monde Islamique*, cit., p. 70.

⁹ *Le Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Educatif Algérien (PARE)*.

¹⁰ *Agence française de développement (AFD)*.

¹¹ *United States Agency for International Development (USAID)*.

¹² Cfr. UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, 2006: *L'attuazione dei nuovi programmi di insegnamento è stata completata nel 2007-2008. Dall'inizio della riforma al 2008 sono stati elaborati circa 185 nuovi programmi di insegnamento.*

¹³ *Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF)*.

¹⁴ SOBHI TAWIL, ABDELJALIL AKKARI, Bouthaïna Azami, *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée Occidentale*, UNESCO Office Rabat, ISESCO, University of Bergamo (Italy) Faculty of Human Sciences, 2010, p. 63.

La riabilitazione dei fondamenti culturali e identitari della nazione non prevede solo una maggiore apertura verso le altre lingue, le categorie della cittadinanza moderna e la realtà pluriculturale del mondo ma, in nome della diversità culturale, tale apertura deve permettere all'alunno di rafforzare le sue capacità nell'integrare i fattori di cambiamento che interessano il mondo nella sua totalità. Le scienze umane, la filosofia, l'educazione civica e religiosa e, a partire dal 2005 grazie all'Accordo con la Comunità Europea¹⁵, anche l'educazione ai valori della democrazia sociale e ai diritti dell'uomo, diventano materie essenziali per trasmettere il principio di pace sociale.

La riforma ha previsto un cambiamento paradigmatico per diversi aspetti: dall'insegnamento basato sull'azione dell'insegnante all'apprendimento centrato sull'alunno; dalla trasmissione dei saperi alla costruzione delle conoscenze; dalla memorizzazione all'analisi, la sintesi e l'applicazione; dall'accento sulle conoscenze allo sviluppo delle competenze; dalla valutazione formativa alla valutazione sommativa e dai contenuti disciplinari categorizzati ai contenuti integrati e agli ambiti di sapere.

La Costituzione algerina del 1963 modificata nel 2008 e gli strumenti normativi di riferimento che concernono le politiche educative considerano l'insegnamento il fattore di base essenziale per qualsiasi cambiamento economico e sociale. La Legge n. 08-04¹⁶ gennaio 2008 stabilisce che *«la scuola algerina ha l'obiettivo di formare un cittadino dotato di riferimenti nazionali incontestabili, profondamente attaccato ai valori del popolo algerino, capace di comprendere il mondo che lo circonda, capace di adattarsi, agire su di sé e aprirsi alle altre civiltà»*¹⁷. Questa legge determina le principali disposizioni riguardanti il sistema educativo nazionale e ridefinisce la missione della scuola e i principi fondamentali dell'educazione nazionale. La legge precisa: *«l'alunno è al centro delle preoccupazioni della politica educativa»*¹⁸, l'alunno deve essere considerato come elemento attivo all'interno della classe e non come elemento passivo che si limita a ricevere, apprendere e ripetere.

¹⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:265:0002:0228:IT:PDF>

¹⁶ Loi n. 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale (JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N. 04, 19 Moharram 1429

27 janvier 2008).

¹⁷ *Ivi*, art. 2.

¹⁸ *Ivi*, art. 7.

L'educazione algerina si pone le seguenti finalità¹⁹:

- radicare nei bambini il sentimento di appartenenza al popolo algerino;
- educarli all'amore verso il proprio paese e alla fierezza di appartenervi;
- promuovere l'attaccamento all'unità nazionale, all'integrità territoriale e ai simboli rappresentativi della Nazione;
- affermare la coscienza - individuale e collettiva - dell'identità nazionale, quale fondamento della coesione sociale attraverso la promozione dei valori in nome de l' "islamità", l' "arabità" e l' "amazighità"²⁰;
- contribuire, attraverso l'insegnamento della storia nazionale, a perpetuare l'immagine della nazione algerina affermando costantemente l'attaccamento ai valori del patrimonio storico, geografico, religioso e culturale del paese;
- formare delle generazioni sulla base dei principi dell'Islam²¹, dei suoi valori spirituali, morali, culturali e civili; «*il sapere deve conformarsi alle regole dell'etica e dei valori islamici in quanto principi del diritto islamico*»²²;
- *porre le basi di una società propensa alla pace e alla democrazia e aperta all'universalità, al progresso e alla modernità; aiutare gli alunni ad appropriarsi dei valori condivisi dalla società algerina, fondati sul sapere, sul lavoro, sulla solidarietà, sul rispetto dell'Altro e sulla tolleranza, assicurando la promozione di valori e di attitudini positive in conformità ai principi dei diritti dell'uomo, dell'uguaglianza e della giustizia sociale*²³.

Nelle finalità della scuola algerina si riscontrano quei valori più volte menzionati nei questionari rivolti ai docenti universitari, vedasi i tre pilastri della società "islamità"²⁴,

¹⁹ Cfr. UNESCO-BIE, *Données mondiales de l'éducation*, VII Ed. 2010/2011, versione rivista, maggio 2012 (IBE/2012/CP/WDE/AE).

²⁰ Dal francese: "islamicité, arabité, amazighité", in UNESCO-BIE, *Données mondiales de l'éducation*, VII Ed. 2010/2011, version révisée, mai 2012 (IBE/2012/CP/WDE/AE).

²¹ Il Ministero degli affari religiosi e dei wakfs ha per missione la diffusione dell'educazione e della cultura islamica, disciplina che rientra sia nei programmi scolastici che universitari (*éducation islamique*)

²² ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., p. 15.

²³ Art. 2, Loi n. 08-04.

²⁴ *Déclaration de Rabat sur l'enfance dans les Etats membres de l'Organisation de la Conférence islamique*, Rabat, 2005: *Dichiariamo il nostro impegno a: (...) 3. Promuovere il patrimonio islamico comune, al fine di sensibilizzare ulteriormente i giovani musulmani ai valori dell'Islam, per infondere in loro un senso di fierezza per le gloriose opere della civiltà islamica e di contribuire al consolidamento della comunicazione, dell'accordo e della tolleranza tra i popoli e le religioni; 4. Far conoscere i valori dell'Islam relativi alla famiglia, alle donne e ai bambini attraverso i mass-media, diffondere*

arabità e amazighità”; l’imperativo di un’unità nazionale; la dimensione della territorialità e l’imprescindibilità della storia del Paese, quest’ultima necessaria ad incrementare l’attaccamento ai valori custoditi nel patrimonio.

(...) Insegnare a ogni persona umana negli Stati arabi la fierezza della propria identità, la lealtà al proprio paese, l’attaccamento alla propria terra, alla propria storia e al comune interesse, instillando in ogni persona una cultura di fratellanza umana, tolleranza e apertura verso gli altri, in conformità con i principi e valori universali e con quelli proclamanti negli strumenti internazionali sui diritti umani.(...)²⁵.

5.1.1 L’insegnamento primario in Algeria

L’insegnamento primario in Algeria ha una durata di 9 anni. L’ammissione dei bambini al primo anno scolastico si effettua all’età di 6 anni. L’insegnamento obbligatorio è organizzato in tre cicli di tre anni ciascuno: *ciclo di base, ciclo d’éveil e ciclo d’orientamento*²⁶.

Dal 2003-2004 l’insegnamento obbligatorio raggruppa l’insegnamento primario e la scuola media. L’insegnamento primario della durata di 5 anni è impartito nelle scuole primarie, l’insegnamento *moyen*, della durata di 4 anni, è impartito nelle scuole medie. Si adotta l’approccio del maestro unico o prevalente; il docente di arabo è incaricato anche dell’insegnamento di tutte le altre discipline, soltanto l’insegnamento della lingua francese è affidato a un altro insegnante. Durante l’intervista l’ispettore dell’educazione e dell’insegnamento della *wilaya* di Sétif ha dichiarato che: *«la scelta di prevedere un solo insegnante è giustificata dal fatto che una singola figura può facilmente sostituire la figura genitoriale per il bambino. Questo è fondamentale soprattutto per i primi anni di scuola. Gli insegnanti devono essere capaci di giocare più ruoli»* (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1).

L’insegnamento fondamentale mira a fornire agli studenti gli strumenti basilari d’apprendimento quali la lettura, la scrittura e il calcolo e a trasmettere, attraverso le

un’immagine autentica e rispettabile dell’Islam e dei suoi eterni principi e rafforzare la solidarietà islamica tra gli Stati membri sulle questioni dell’infanzia.

²⁵ Preambolo §2, *Carta araba dei diritti umani*, 2004.

²⁶ Cfr. UNESCO-BIE, *Données mondiales de l’éducation*, cit.

diverse discipline, i contenuti educativi fondamentali contemplando anche i saperi e il saper fare, i valori e le attitudini che permettano agli alunni di:

- acquisire delle competenze utili all'apprendimento lungo tutto il corso della vita;
- rafforzare la loro identità in armonia con i valori e le tradizioni sociali, spirituali ed etici del patrimonio culturale comune;
- impegnarsi in nome dei valori della cittadinanza e delle esigenze della vita nella società;
- apprendere a osservare, analizzare, ragionare e risolvere dei problemi;
- comprendere il mondo vivente e inerte, così come i processi tecnologici di fabbricazione e di produzione;
- sviluppare la loro sensibilità e solleticare il loro senso estetico, la loro curiosità, la loro immaginazione, la loro creatività e il loro spirito critico;
- approcciarsi ai nuovi mezzi tecnologici dell'informazione e della comunicazione;
- favorire uno sviluppo armonioso del corpo e sviluppare le capacità fisiche e manuali degli alunni;
- incoraggiare lo spirito di iniziativa, il gusto dello sforzo, la perseveranza e la costanza;
- avere un'apertura sulle civiltà e le culture straniere, accettare le differenze e coesistere pacificamente con gli altri popoli;
- continuare la formazione lungo tutto il corso della vita²⁷.

La Legge d'orientamento del 2008 stabilisce che la scuola deve assicurare le funzioni di istruzione, socializzazione e qualificazione.

Per quanto concerne l'istruzione, la scuola ha il compito di garantire a tutti gli alunni un insegnamento di qualità che favorisca lo sviluppo integrale, armonioso ed equilibrato della loro personalità e dia loro la possibilità di acquisire, oltre a un buon livello di cultura generale, delle conoscenze teoriche e pratiche utili a un futuro inserimento nella società del sapere.

²⁷ Art. 45, Loi n. 08-04.

La scuola deve:

- assicurare agli alunni l'acquisizione delle conoscenze nei diversi ambiti disciplinari e prepararli alla vita attiva e partecipativa;
- arricchire la cultura generale degli alunni approfondendo le materie a carattere scientifico, letterario e artistico, adattandole alle evoluzioni sociali, culturali, tecnologiche e professionali;
- sviluppare le facoltà intellettuali, psicologiche e fisiche degli alunni così come le loro capacità comunicative e l'utilizzo delle diverse forme di espressione: linguistica, artistica, simbolica e corporea;
- assicurare una formazione culturale negli ambiti delle arti, delle lettere e del patrimonio culturale;
- dotare gli alunni di competenze pertinenti, solide e durevoli al fine di prendere parte alla vita sociale, culturale ed economica e saper far fronte ai cambiamenti;
- assicurare la padronanza della lingua araba, in quanto lingua nazionale e ufficiale, strumento d'acquisizione del sapere a tutti i livelli di insegnamento, mezzo di comunicazione sociale e strumento di lavoro e di produzione intellettuale;
- promuovere la lingua *amazigh* estendendone l'insegnamento;
- promuovere l'apprendimento di almeno due lingue straniere per una maggiore apertura al mondo e valorizzare le lingue in quanto mezzi d'accesso alla documentazione e facilitatori di scambi culturali;
- integrare le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella vita scolastica dell'alunno, negli obiettivi e nelle pratiche di insegnamento e assicurarsi il buon utilizzo delle stesse da parte dell'alunno già dai primi anni di scolarizzazione;
- offrire a tutti gli alunni la possibilità di praticare delle attività sportive, culturali, artistiche, di svago e di partecipare alla vita scolastica e comunitaria.

Per quanto concerne la socializzazione la scuola, in stretta connessione con la famiglia, ha il compito di educare gli alunni al rispetto dei valori spirituali, morali e civici della società algerina, dei valori universali e delle regole della vita sociale.

Nello specifico la scuola deve:

- sviluppare il senso civico degli alunni ed educarli ai valori della cittadinanza affinché acquisiscano i principi di giustizia, equità, uguaglianza in diritti e doveri, tolleranza, rispetto dell'altro e solidarietà tra i cittadini;
- dispensare un'educazione in nome dei diritti del bambino e dei diritti dell'uomo;
- sviluppare una cultura democratica attraverso i principi del dibattito e del dialogo, dell'accettazione del parere della maggioranza e il rifiuto della discriminazione e della violenza privilegiando il dialogo;
- rendere le giovani generazioni consapevoli dell'importanza del lavoro quale fattore determinante per condurre una vita dignitosa, godere dell'autonomia e garantire uno sviluppo sostenibile del paese;
- preparare gli alunni alla vita sociale, comunicando loro le regole del saper vivere insieme e rendendoli consapevoli del carattere indissociabile della libertà e della responsabilità;
- formare dei cittadini capaci di iniziativa, creatività e adattamento, responsabili della loro vita personale, civica e professionale.

In merito alla qualificazione la scuola ha il compito di rispondere ai bisogni fondamentali degli alunni fornendo le conoscenze e le competenze che permettano loro di:

- reinvestire e applicare i saperi e il saper-fare acquisiti;
- accedere a una formazione superiore, professionale o a un lavoro che sia conforme alle loro attitudini e aspirazioni;
- adattarsi costantemente all'evoluzione dei mestieri e delle professioni e ai cambiamenti economici, scientifici e tecnologici;
- innovare e prendere delle iniziative;
- riprendere gli studi o intraprendere nuovi percorsi di formazione al termine della scuola e continuare ad apprendere in modo autonomo lungo tutto il corso della vita²⁸.

²⁸ Artt. 3,4,5,6, Loi n. 08-04.

5.2 Lo studio di caso

La ricerca sul campo ha previsto:

- a. la somministrazione di un questionario²⁹ a dieci insegnanti delle scuole primarie;
- b. una serie di interviste rivolte a: tre insegnanti, il direttore scolastico di una scuola primaria, l'ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario della *wilaya* di Sétif, un docente di pedagogia e cinque genitori di bambini frequentanti la scuola primaria;
- c. una fase di osservazione partecipante presso una scuola primaria

Si è ritenuto opportuno procedere partendo dalla somministrazione del questionario perché ciò permettesse di effettuare in seguito un'approfondita analisi dei dati emersi e di elaborare sulla base di questi, la successiva serie di interviste. Queste ultime sono state utili al fine di approfondire aspetti poco chiari e arricchire le informazioni emerse dai questionari. Solo in ultima istanza è stata effettuata l'osservazione partecipante. Per ottenere un quadro più completo del sistema educativo sono stati coinvolti diversi soggetti. Data l'età degli alunni (6 - 10 anni) si è deciso di non somministrare loro questionari e/o sottoporli a interviste, nel loro caso ci si è limitati all'osservazione partecipante durante le ore di lezione. Nel corso delle interviste si è preferito non utilizzare il registratore, le risposte sono state riportate direttamente dall'intervistatore. I questionari sono stati redatti in lingua francese e araba; le interviste sono state effettuate esclusivamente in lingua francese. Il lavoro sul campo è stato in parte ostacolato dalla lungaggine delle pratiche da parte del Ministero dell'Educazione algerino. Non è stato possibile ottenere l'autorizzazione per accedere alle scuole ed effettuare l'osservazione partecipante. Come spesso accade in Algeria i ricercatori sono costretti a percorrere vie informali per poter svolgere il loro lavoro, per tali ragioni è stato necessario ridurre il numero di istituti nei quali effettuare l'osservazione, da 4 a 1. In origine l'indagine avrebbe dovuto riservare maggiore spazio all'osservazione partecipante ma, di fronte alle difficoltà incontrate, si è ritenuto opportuno introdurre ulteriori strumenti d'analisi

²⁹ V. Allegato n. 4.

quali i questionari e le interviste. Per questioni di evidente riservatezza e al fine di proteggere coloro che hanno preso parte all'indagine non verrà riportato alcun dato sensibile. La varietà degli strumenti di indagine e la pluralità degli attori coinvolti ha comunque fornito dati sufficienti ed esauritivi per misurare l'effettività del diritto al patrimonio culturale ed elaborare un quadro interessante, seppur parziale, del sistema educativo algerino e della società nella quale si inserisce. Al fine di elaborare un quadro più completo e complesso, l'analisi che segue prenderà in considerazione non solo i dati emersi da questa seconda fase di indagine ma anche le risposte dei questionari rivolti ai docenti universitari, intrecciando le informazioni.

L'interdipendenza dei diritti culturali richiede la valutazione complementare di più diritti; non si può misurare il diritto al patrimonio culturale senza prendere in esame il diritto all'educazione e il diritto all'informazione. La valutazione di questi due diritti ha comportato l'analisi di quegli aspetti che maggiormente si relazionano al diritto al patrimonio culturale. Così come non si può misurare un solo diritto, allo stesso modo non ci si può limitare a un solo ambito d'indagine. Benché la scuola sia l'ambito prescelto, è necessario mantenere uno sguardo costante sulla società. Per tali ragioni l'analisi prevede una pluralità e un intreccio di elementi sia concernenti la scuola e la società, sia in riferimento al diritto al patrimonio e ai diritti all'educazione e all'informazione.

5.2.1 La valutazione del diritto al patrimonio culturale

Per facilitare la lettura dell'analisi, i questionari e le interviste sono stati così numerati:

QUESTIONARI			
DOCENTI (UNIVERSITÀ SÉTIF 2)			INSEGNANTI SCUOLE PRIMARIE (SÉTIF) 10/10
Aspetti culturali (a) 10/10	Aspetti sociali (b) 7/10	Aspetti giuridici (c) 2/10	
			1
			2
			3
			4
1.a	1.b	1.c	5
2.a	2.b	2.c	6
3.a	3.b		7
4.a	4.b		8
5.a	5.b		9
6.a	6.b		10
7.a	7.b		
8.a			
9.a			
10.a			

Tab. 3: Numerazione dei questionari destinati ai docenti universitari e agli insegnanti delle scuole primarie.

INTERVISTE	INSEGNANTI SCUOLE PRIMARIE	1 2 3
	DIRETTORE SCOLASTICO	1
	ISEPTTORE EDUCAZIONE E INSEGNAMENTO PRIMARIO	1
	GENITORI	1 2 3 4 5
	DOCENTE PEDAGOGIA UNIVERSITÀ SÉTIF 2	1

Tab. 4: Numerazione delle interviste.

Accessibilità

L'accessibilità rappresenta le possibilità effettive e concrete offerte agli individui e alle comunità di beneficiare pienamente del patrimonio culturale in condizioni a tutti accessibili fisicamente e finanziariamente, senza discriminazione alcuna. L'accessibilità comprende anche il diritto all'educazione e quello di ricercare, di ricevere e di condividere delle informazioni su tutte le manifestazioni culturali nella lingua di propria scelta e l'accesso delle comunità ai mezzi d'espressione e di diffusione.

ACCESSIBILITÀ	VALORI	INDICATORI
Le possibilità effettive e concrete offerte agli individui e alle comunità di beneficiare pienamente del patrimonio culturale, in condizioni accessibili <u>fisicamente</u> e <u>finanziariamente</u> a tutti, <u>senza discriminazione alcuna</u> .	<p>La scuola e i centri associativi, culturali e creativi devono essere <u>fisicamente</u> accessibili a tutti (non-discriminazione)</p> <p>La scuola e i centri associativi, culturali e creativi devono essere <u>finanziariamente</u> accessibili a tutti (non-discriminazione)</p>	<p>Quante <u>scuole</u> sono presenti sul territorio? Le scuole sono fisicamente accessibili a tutti?</p> <p>Quali tipologie di scuole sono presenti sul territorio nazionale?</p> <p>Sono presenti sul territorio: - <u>centri associativi</u>? - <u>centri culturali/creativi</u>?</p> <p>Vi è sul territorio la presenza di musei, siti archeologici, cinema, teatri, scuole di musica? - Se sì, tutti vi possono accedere? (principio di non-discriminazione)</p> <p>La scuola è gratuita? Quali spese devono sostenere le famiglie? (materiale didattico, mezzi di trasporto, ecc.)</p> <p>I centri associativi, culturali e creativi sono gratuiti? Assicurano l'accesso a tutti? (eventuali costi)</p> <p>Quale sostegno economico dà lo Stato alle famiglie affinché mandino i loro figli a scuola?</p>

continua...

Affinché il diritto al patrimonio culturale sia effettivo deve rispondere alle condizioni dettate dall'accessibilità. Occorre che le scuole, i centri culturali e i mezzi d'espressione siano effettivamente accessibili.

Quante scuole sono presenti sul territorio?

La wilaya di Sétif conta 846 scuole primarie per un totale di 6199 aule, 85 delle 846 situate nella città di Sétif. Si precisa che 3 delle 85 sono attualmente chiuse. I dati in riferimento all'anno 2012/2013 attestano che, nell'intera regione di Sétif, il numero di frequentanti la scuola primaria è pari a 158759, di cui 75994 alunne. Il numero degli insegnanti di lingua araba è di 5674, mentre gli insegnanti di lingua francese sono 998.

Le scuole sono fisicamente accessibili a tutti?

“Le scuole sono accessibili a tutti anche nelle zone rurali. Soprattutto le scuole primarie costruite in ogni quartiere e in ogni agglomerato”. (docente di pedagogia – intervista 1)

In conformità con la Costituzione, «lo Stato garantisce il diritto all'insegnamento a tutte le algerine e a tutti gli algerini senza discriminazione alcuna rispetto al genere, all'origine sociale o all'origine geografica»³⁰.

Nonostante in generale le scuole siano facilmente accessibili, alcuni degli intervistati denunciano la limitatezza e l'inadeguatezza degli spazi. In certe zone della città le aule sono insufficienti rispetto al numero di alunni, alcuni istituti sono pertanto costretti ad attuare la *double vacation*³¹. È doveroso precisare che tale problematica interessa un numero minimo di scuole e nello specifico gli edifici più vecchi. Le nuove strutture rispondono invece alle esigenze della società sia per quanto riguarda la loro dislocazione che l'adeguatezza degli spazi.

³⁰ Art. 10, Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare del 1996 modificata tramite la legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002 e la legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

³¹ Le scuole accolgono due gruppi distinti di alunni nel corso di una giornata. Il primo generalmente segue le lezioni dall'inizio della mattinata fino a mezzogiorno e il secondo da mezzogiorno fino alla fine del pomeriggio. Ogni gruppo utilizza gli stessi spazi e le stesse attrezzature.

Quali tipologie di scuole sono presenti sul territorio nazionale?

In Algeria vi è la compresenza di scuole pubbliche e scuole private.

“Abbiamo delle scuole pubbliche e un certo numero di scuole private”.
(docente di pedagogia – intervista 1)

Il capitolo V della Legge n. 08-04 del 2008 riguardante l'educazione nazionale è interamente dedicato alle disposizioni relative agli istituti privati di educazione e di insegnamento.

La facoltà di aprire un istituto privato di educazione e di insegnamento è riconosciuta a ciascuna persona fisica o morale di diritto privato rispondente alle condizioni previste dalla legge³².

Gli istituti privati di educazione e di insegnamento sono tenuti ad applicare i programmi di insegnamento ufficiali stilati dal Ministro incaricato dell'educazione nazionale. Tutte le attività educative o pedagogiche che gli istituti si propongono di dispensare, oltre a quelle previste dai programmi ufficiali, sono sottoposte all'autorizzazione del Ministro incaricato dell'Educazione Nazionale e alle disposizioni della presente legge precisamente quelle riportate nell'art. 2³³.

“Ci sono [inoltre] delle scuole coraniche che si occupano dell'insegnamento del Corano e dei principi dell'Islam, dei principi che regolano la vita della comunità, il vivere insieme. Non ci sono limiti di età, tutti possono accedere alle scuole coraniche”. *(docente di pedagogia – intervista 1)*

Dalle interviste rivolte agli insegnanti della scuola primaria emerge che durante le vacanze scolastiche i bambini frequentano regolarmente le scuole coraniche. Si precisa che tali scuole non sostituiscono la scuola pubblica.

³² Art. 58, Loi n. 08-04.

³³ Ivi, art. 60.

Sul territorio sono presenti dei centri associativi, culturali e creativi?

“Abbiamo dei centri culturali, ad esempio «la maison de la culture³⁴», il teatro e presto ci sarà a Sétif anche la riapertura del cinema. Ci sono anche delle associazioni creative per far sviluppare le capacità dei bambini. Ci sono inoltre gli scout”. (docente di pedagogia – intervista 1)

“Associazioni degli oulémas musulmani algerini³⁵. Associazioni amazigh, arabe e musulmane”.(docente di filosofia – questionario 1.b)

“Associazioni dei « savants » musulmani algerini³⁶”. (docente di filosofia – questionario 2.b)

“Esistono delle associazioni culturali a livello dei paesi, queste associazioni sono finanziate dagli abitanti stessi del paese e ricevono qualche contributo (raramente) dallo Stato sotto forma di sovvenzioni. Ci sono dei centri culturali a livello dei capoluoghi, ma l'attività di questi centri spesso è problematica a causa della mancanza di mezzi finanziari e non”. (docente di antropologia – questionario 5.b)

“Le «maisons de culture» e i centri culturali esistono in tutte le città algerine. Mentre le associazioni culturali si riducono alle arti (associazioni

³⁴ Cfr. <http://www.m-culture.gov.dz/mc2/fr/maisonsdeculture.php>: Il concetto di *maison de la culture* si iscrive in una politica di decentramento culturale. L'idea originaria era di creare attraverso la Francia, delle strutture d'accoglienza per la diffusione su tutto il territorio, e non più solamente a Parigi, della cultura *savante*, a tutto la popolazione. Nel corso degli anni queste strutture sono sorte in diversi paesi, vedasi l'Algeria.

³⁵ Cfr. MOHAMED TILMATINE, *Les Oulémas algériens et la question berbère: un document de 1948*, <http://www.academia.edu>: L'Associazione degli *oulémas* musulmani algerini è un movimento storico attivo nella vita politica e religiosa dell'Algeria. Sul piano religioso, si ispirano a Mohammed Abdou, imam hanefita egiziano e al suo discepolo Rachid Rida, che raccomandano il ritorno ai precetti religiosi dei teologi siriani del XIV secolo. Si sono inoltre riferiti ai lavori e alle numerose opere di Ckeikh Abdelkader El Medjaoui colui è, secondo il filosofo algerino Malek Bennabi e lo storico americano Alan Christellow, uno dei primi anelli della catena degli *oulémas* che, dal 1877, hanno dato vita al movimento in Algeria. Sul piano politico sono stati influenzati dall'emiro Chekib Arslan, e dal Néo-Destour tunisino. Il motto del movimento era: “L'islam è la nostra religione, l'arabo è la nostra lingua e l'Algeria è il nostro paese”.

³⁶ Cfr. http://biographie-de-savants.blogspot.it/2009_04_01_archive.html: La fondazione dei *savants* musulmani per l'educazione è nata il 16 aprile 2009 in memoria del riformatore e saggio algerino Cheikh Abdelhamid Ibn Badis e ai suoi discepoli. Il gruppo lavora per la promozione del sapere dei *savants* algerini e fa riferimento alle pratiche educative dei *savants* musulmani presenti nei cinque continenti. La fondazione riflette sui metodi educativi – passati, presenti e futuri – dei *savants* musulmani dal punto di vista antropologico e ciò che questi esprimono in termini di rappresentazioni specifiche.

di scrittori, di musica, di artisti,...) e al folclore, sfortunatamente”. (docente di architettura – questionario 7.b)

Sul territorio sono presenti dei musei, dei siti archeologici, dei cinema, dei teatri, delle scuole di musica, ecc.?

“Sì certamente ce ne sono, ma non tutti li conoscono. Personalmente posso citare il museo di Sétif³⁷, dove si registrano diversi tentativi di promozione del patrimonio culturale locale”. (docente di sociologia – questionario 3.b)

“Il museo, il centro culturale dell’archeologia, il centro nazionale della protezione del patrimonio culturale”. (docente di sociologia – questionario 4.b)

“I cinema sono chiusi dagli anni ’90, li hanno chiusi durante il Decennio Nero, ma si prospetta una riapertura”. (docente di architettura – questionario 7.b)

Se sì, tutti vi possono accedere? (principio di non-discriminazione)

“Sono accessibili a tutti coloro a cui vogliono accedere”. (docente di pedagogia – intervista 1)

La scuola è gratuita?

Sia la Costituzione che la Legge n. 08-04 del 2008 sanciscono il principio di gratuità dell’istruzione.

La Costituzione della Repubblica dell’Algeria dichiara: *«Il diritto all’insegnamento è garantito. L’insegnamento è gratuito secondo le condizioni stabilite dalla legge»³⁸.*

La Legge d’orientamento recita: *«l’insegnamento è gratuito a tutti i livelli di scolarizzazione che facciano capo al settore pubblico dell’educazione nazionale»³⁹.*

³⁷ Musée National de Sétif, Sétif, Algeria.

³⁸ Art. 53, Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare del 1996 modificata tramite la legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002 e la legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

³⁹ Art. 12, Loi n. 08-04.

I centri associativi, culturali e creativi sono gratuiti? Assicurano l'accesso a tutti?

Si.

Tutti i soggetti coinvolti hanno risposto positivamente senza aggiungere particolari dettagli.

Quali sono le spese che devono sostenere le famiglie? (materiale didattico, manuali scolastici, mezzi di trasporto, ecc.)

Materiale didattico: “Lo Stato dà un contributo a tutte le famiglie a basso reddito con figli in età scolare. A tutti i genitori che hanno dei figli scolarizzati spettano dei sussidi statali per le spese scolastiche”. (docente di pedagogia – intervista 1)

Manuali scolastici: “I manuali scolastici sono gratuiti alla scuola primaria. Sono distribuiti dall’ONPS⁴⁰ e sono monopolizzati dallo Stato. In tutta l’Algeria si adotta lo stesso manuale”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)

Mezzi di trasporto: “Non esiste un sistema di trasporto pubblico previsto per le scuole pubbliche, per le scuole private esiste ma è a pagamento”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)

Quale sostegno economico dà lo Stato alle famiglie affinché mandino i loro figli a scuola?

“Alle famiglie spettano dei sussidi per coprire le spese scolastiche per ogni bambino scolarizzato. Lo Stato si prende carico delle situazioni familiari in cui, ad esempio, uno dei genitori o entrambi siano deceduti oppure in caso di divorzio, ecc.”. (genitore – intervista 1)

Come previsto dalla Legge n. 08-04 del 2008,

lo Stato fornisce il suo sostegno alla scolarizzazione degli alunni svantaggiati permettendo loro di beneficiare di diversi aiuti, precisamente in materia di borse di

⁴⁰ *Office national des publications scolaires* (UNESCO).

*studio, testi scolastici e materiale didattico, alimentazione, alloggio, trasporto e sanità scolastica*⁴¹.

*Al fine di attenuare le disparità sociali e economiche e di favorire la scolarizzazione e la conclusione del percorso scolastico, lo Stato promuove la solidarietà scolastica e la solidarietà nazionale e sviluppa l'azione sociale all'interno degli istituti scolastici con la partecipazione delle collettività locali e dei settori coinvolti*⁴².

*L'azione sociale rivolta agli alunni comprende molteplici aiuti volti principalmente all'acquisizione dei mezzi di insegnamento e del materiale didattico, al trasporto, all'alimentazione, alla salute scolastica e alle attività culturali, sportive e ludiche*⁴³.

La Costituzione precisa che: «*la mancanza dei genitori o dei tutori nell'adempiere all'obbligo di mandare i figli a scuola li espone ad una ammenda di un minimo di 5.000 ad un massimo di 50.000 dinari algerini*»⁴⁴.

... continua

<p>L'accessibilità comprende anche il diritto all'educazione e quello di ricercare, di ricevere e di condividere delle <u>informazioni</u> su tutte le manifestazioni culturali nella <u>lingua</u> di propria scelta e l'accesso delle comunità ai <u>mezzi d'espressione e di diffusione</u>.</p>	<p>Accedere, attraverso l'esercizio del <u>diritto all'educazione</u> al patrimonio culturale, quale espressione di tutte le culture</p> <p>Accedere, attraverso l'esercizio del <u>diritto all'informazione</u>, al patrimonio culturale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesso delle comunità ai mezzi d'espressione e di diffusione - Ricevere le adeguate informazioni - Rispetto della lingua (libera ricerca del sapere) 	<p>All'interno della scuola primaria si promuovono attività di valorizzazione del patrimonio?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uscite sul territorio - Progetti creativi - Scambi culturali - Partecipazione dei genitori alle attività <p>Quali sono i mezzi d'espressione e di diffusione più utilizzati? (tv, radio, internet, quotidiani, riviste)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo Stato garantisce il diritto a ricevere informazioni adeguate? (pluralità delle fonti; Livello di censura) - Quali sono le lingue utilizzate dalle fonti di informazione in
---	--	---

⁴¹ Art. 13, Loi n. 08-04.

⁴² *Ivi*, art. 96.

⁴³ *Ivi*, art. 97.

⁴⁴ Art. 12, Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare del 1996 modificata tramite la legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002 e la legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

		rapporto alle lingue più diffuse sul territorio nazionale?
--	--	--

Tab. 5: Accessibilità.

All'interno della scuola primaria si promuovono delle attività di valorizzazione del patrimonio culturale?

- Uscite sul territorio:

Rispetto a questo punto si riscontrano due tendenze:

- 1) da un lato, coloro che affermano l'organizzazione di uscite sul territorio da parte della scuola primaria e gli esempi più ricorrenti sono i seguenti: *Visita ai siti del patrimonio archeologico, culturale, storico al fine di offrire all'alunno un'immagine concreta della cultura e della sua eredità culturale; escursioni nelle diverse città e in zone turistiche; uscite a teatro, alle "maisons des jeunes" e presso i siti archeologici; frequentazione dei giardini pubblici e organizzazione di escursioni nelle diverse regioni dell'Algeria*
- 2) dall'altro, alcuni insegnanti e alcuni genitori sostengono che la scuola primaria non organizza delle uscite sul territorio. Nel corso di un'intervista un insegnante ha manifestato la sua paura nel condurre gli alunni al di fuori della scuola: *"siamo ancora terrorizzati dagli eventi del Decennio Nero, non mi sento al sicuro, non posso assumermi questa responsabilità". (insegnante – intervista 2)*

«Questa lunga resistenza [da parte della scuola], contraddistinta sia dal coraggio che dal terrore, solleva la questione dei possibili "effetti" traumatici di questo periodo (il Decennio Nero) e delle loro implicazioni psicologiche e politiche sugli insegnanti, gli alunni, i genitori, i quadri istituzionali (...)»⁴⁵.

⁴⁵ SOBHI TAWIL, ABDELJALIL AKKARI, Bouthaïna Azami, *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée Occidentale*, cit., p. 65.

- Progetti creativi:

In generale si riscontra che non vengono realizzati molti progetti creativi, ad eccezione di alcuni *atelier di musica, di disegno, d'artigianato, di teatro e di sport*.

La possibilità di realizzare o meno dei progetti creativi dipende da diversi fattori. Dalle interviste emerge che sono certamente più favorite le scuole di nuova costruzione in quanto caratterizzate da spazi adeguati e maggiori risorse. La formazione stessa degli insegnanti è determinante: *“un insegnante organizza particolari attività all'interno della classe in base alle sue abilità e competenze. Come posso io insegnare ai bambini a disegnare se io non so disegnare? Come posso fare musica se non so né cantare né suonare?”*. (insegnante – intervista 1)
E ancora: *“non abbiamo il tempo e le competenze per insegnare altre cose o proporre altre attività”*. (insegnante – intervista 1)

In *La Chine est encore loin* il regista algerino Malek Bensmail affronta il tema dell'educazione algerina e mostra come gli insegnanti siano vittime di un sistema pedagogico arcaico. I corsi sono ex-cattedra, gli alunni non sono attori del loro apprendimento o della conquista di un sapere. Lì si vede esercitare nella lingua parlata, nell'espressione scritta e nel calcolo, ma senza il substrato che dà chiarezza e senso a queste attività scolastiche. Il regista sostiene che l'ideologia conservatrice e integrista che opera nella scuola sia la causa della regressione del paese⁴⁶. L'immagine data da Bensmail contrasta con le finalità del sistema educativo e con i principi che hanno caratterizzato la riforma stessa del sistema. Il film racconta di un sistema scolastico che non pone di certo l'alunno al centro del processo di apprendimento, violando l'articolo 7 della Legge d'orientamento.

- Scambi culturali:

Lo stesso vale per gli scambi culturali. Soltanto alcuni istituti organizzano degli scambi culturali tra le *wilayas*. Si tratta principalmente di competizioni sportive.

⁴⁶ *El Watan, Mais l'art peut être proche*, (Lecture de film “*La Chine est encore loin*” di Malek Bensmail), 9 mars 2013.

- Partecipazione dei genitori:

Gli insegnanti dichiarano:

“I genitori partecipano alla valorizzazione di tutti gli eventi (storici, culturali e religiosi) al fine di offrire agli alunni più brillanti l’opportunità di svilupparsi ancor più intellettualmente”.(insegnante – questionario 2)

“Grazie a delle visite programmate la scuola dà la possibilità ai genitori degli alunni di partecipare alla vita scolastica e di incoraggiare e aiutare gli alunni nella loro formazione”. (insegnante – questionario 3)

“Le associazioni dei genitori degli alunni si occupano di risolvere tutti i problemi degli alunni, arricchire i programmi e gestire le preoccupazioni degli insegnanti”. (insegnante – questionario 4)

“Le associazioni dei genitori degli alunni partecipano proponendo ai bambini delle attività al fine di arricchire le loro conoscenze culturali e scientifiche”. (insegnante – questionario 7)

“Partecipazione dei genitori degli alunni nelle competizioni scientifiche e culturali”. (insegnante – questionario 8)

I genitori rilasciano:

“Sì, i genitori partecipano ma ciò si limita ad un contatto diretto con gli insegnanti. La scuola, in quanto istituzione, non organizza nulla per i genitori degli alunni”. (genitore – intervista 9)

“Si fanno degli incontri con gli insegnanti solo in caso di bisogno”. (genitore – intervista 10)

“Nessuna assemblea collettiva. C’è un ufficio per gli incontri tra insegnanti e genitori ma in realtà non funziona. Se hai necessità puoi contattare l’insegnante e stabilire un incontro con lui. La scuola non organizza mai delle manifestazioni che coinvolgano i genitori”. (genitore – intervista 1)

“Nessuna assemblea collettiva. Ci sono comunque delle associazioni di genitori che controllano e valutano le scuole”. (genitore – intervista 2)

Emergono chiaramente due posizioni contrastanti. Da un lato, gli insegnanti che sostengono l’effettiva partecipazione dei genitori all’interno del sistema scolastico; dall’altro i genitori, invece, dichiarano che non vi è, da parte della scuola, una propensione al loro coinvolgimento. Tuttavia sottolineano che qualora lo necessitino, gli insegnanti sono a loro disposizione. *«Gli alunni e i loro genitori non hanno nemmeno (o molto raramente) la possibilità reale di partecipare alle decisioni relative all’educazione, al fine di adattarla conformemente alla loro sfera culturale o alle loro convinzioni, nonostante ciò esistono delle associazioni di genitori che giocano, in certi casi, un ruolo attivo»⁴⁷.*

L’ispettore chiarisce, rispondendo:

“Sì e no, perché? Perché ci sono scuole che prevedono una maggiore partecipazione da parte dei genitori e altre invece no. Accade che dal canto suo, la scuola non promuova degli incontri collettivi o che siano i genitori a non voler partecipare perché troppo impegnati. Nonostante ciò esistono delle associazioni di genitori, ma in Algeria non vi è effettivamente una partecipazione da parte dei genitori all’interno della scuola. Questo dipende anche dal direttore. Io dico che il direttore è la scuola. Il suo approccio disegna la scuola”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)

In materia di partecipazione dei genitori la Legge del 2008 concernente l’Educazione Nazionale dichiara:

i genitori degli alunni, in qualità di membri della comunità educativa, partecipano direttamente alla vita scolastica intrattenendo rapporti costanti con gli insegnanti, gli educatori e i direttori d’istituto e contribuendo al miglioramento dell’accoglienza e

⁴⁷ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Egypte*, 2010, p. 55.

delle condizioni scolastiche dei loro bambini; essi partecipano indirettamente, tramite i loro rappresentanti, ai differenti consigli d'istituto⁴⁸.

Le associazioni dei genitori degli alunni costituite conformemente alla legislazione in vigore possono fare delle proposte al Ministro dell'Educazione o a livello delle wilayas⁴⁹.

Quali sono i mezzi d'espressione e di diffusione più utilizzati? (tv, radio, internet, quotidiani, riviste)

Televisione, radio⁵⁰, internet, giornali, riviste.

Quali sono le lingue utilizzate dalle fonti di informazione in rapporto alle lingue più diffuse sul territorio nazionale?

Lingue: arabo, amazigh, francese e inglese

«Alla televisione le lingue utilizzate sono l'arabo, il francese e l'amazigh. Alla radio oltre alle tre già citate, esiste una frequenza internazionale nella quale si utilizzano altre lingue come l'inglese e lo spagnolo»⁵¹.

Lo Stato garantisce il diritto a ricevere informazioni adeguate? (pluralità delle fonti e livello di censura)

Secondo i dati emersi dalle interviste:

Pluralità delle fonti: sì. La maggior parte degli algerini è in possesso di un'antenna parabolica, grazie alla quale può visualizzare una pluralità di canali televisivi.

Livello di censura: medio. Questo dipende dall'etica e dalla cultura arabo-musulmana. «Nell'audiovisivo, il monopolio dello Stato è totale»⁵².

Nell'analisi realizzata ad opera dell'Osservatorio di Politica Internazionale si precisa: (...) un'ulteriore garanzia della continuità del potere [in Algeria] è costituita dal monopolio esercitato per legge dallo Stato su radio e televisione, due mezzi di

⁴⁸ Art. 25, Loi n. 08-04.

⁴⁹ Ivi, art. 26.

⁵⁰ Lo sviluppo e l'espansione della rete di diffusione radiofonica ha fatto sì che oggi ciascuna delle 48 wilaya disponga di una propria radio regionale

⁵¹ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Egypte*, 2010, p. 55.

⁵² *Ibidem*.

*comunicazione che hanno un ruolo determinante nella formazione e informazione della popolazione algerina, gran parte della quale è analfabeta (circa il 30%) e quindi non ha accesso alla stampa, che paradossalmente per la sua libertà rappresenta una vera e propria eccezione nel mondo arabo. (...) Non a caso la stampa definisce ironicamente la televisione “l’Unique”, riferendosi alla mancanza di un vero dibattito pluralista, ricordando al contempo la fase del partito unico che caratterizzò l’Algeria. Il futuro quindi è denso di ombre*⁵³.

Il nuovo testo della Legge organica sull’informazione discusso dall’Assemblea Parlamentare a inizio 2012 presenterebbe disposizioni restrittive, se possibile ancora più severe rispetto al Codice del 1990:

*il giornalista deve astenersi dal minare gli attributi e i simboli dello Stato (...); da qualsiasi minaccia alla storia nazionale (...), dall’attendere agli interessi economici e diplomatici della nazione (...), dal provocare pericolo per le persone (...), e dall’apologia del colonialismo. Queste disposizioni – residuo del regime a partito unico – limitano i giornalisti che seguono i settori della difesa, sicurezza, giustizia, diplomazia ed economia. La scusa è sempre la stessa, il “segreto di Stato” o “la lesione degli interessi del paese”*⁵⁴.

La chiusura della sede nazionale di Al Jazeera più di dieci anni fa ha privato l’Algeria di un potente mezzo di diffusione delle istanze della Primavera araba, e allo stesso tempo non ha permesso al network di agire come strumento di pressione sul governo. M. Bouaiche, blogger e internauta intervistato dal popolare quotidiano Al Choruk Al Youmi, sottolinea l’assenza di organizzazione e di interesse da parte della società civile che, insieme al problema del difficile accesso degli algerini alle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione, spiega la debole mobilitazione: “Se i social network – e in particolare Facebook – non hanno funzionato promuovendo gli appelli alla mobilitazione è perché sono pochi gli algerini che accedono ai moderni mezzi di comunicazione. (...) Connessi o no, gli algerini hanno dimostrato negli ultimi anni

⁵³ FRANCESCO TAMBURINI, MAURIZIO VERNASSA, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, Istituzioni e geopolitica di una identità regionale*, cit., p. 102.

⁵⁴ Cfr. Osservatorio di Politica Internazionale, *L’eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 14.

*un'avversione o un'allergia alla politica. (...) Sono stufo della protesta e vorrebbero una pausa*⁵⁵.

La chiusura di questa emissione priva certamente l'Algeria di tutta una serie di programmi culturali.

*«I media e i processi di riforma politica sono interamente sotto il controllo delle autorità»*⁵⁶.

Kamel Daoud, attivista algerino dei diritti umani, afferma: *«la televisione resta 'proprietà privata' di Bouteflika»*⁵⁷.

Conclusioni:

La scuola risulta essere fisicamente accessibile a tutti, solo in rari casi gli istituti sono costretti ad adottare la *double vacation*. Il Paese presenta una pluralità di istituti: scuole pubbliche e scuole private. Le scuole coraniche sono piuttosto centri aggregativi. Sul territorio vi è la presenza di centri culturali, creativi e associativi e risultano essere accessibili a tutti senza discriminazione alcuna. Si evidenzia in taluni casi la mancanza di risorse e finanziamenti da parte dello Stato e si denuncia la dimensione folcloristica che talvolta caratterizza questi centri. In Algeria, e precisamente nella *wilaya* di Sétif, vi sono dei musei e dei siti archeologici ben conservati e ben funzionanti. Si registra però l'assenza di cinema e la presenza di un solo teatro, per di più raramente in attività. La mancanza di cinema influisce certamente sull'accessibilità al patrimonio culturale, non solo autoctono, ma anche a tutti quei riferimenti culturali esogeni. Al tempo stesso l'inattività del teatro determina l'impossibilità di partecipare ad eventi culturali. L'educazione è gratuita; lo Stato interviene con ulteriori sussidi e sovvenzioni nei casi più critici. Lo Stato algerino è caratterizzato da una solida e costante *«struttura assistenziale (...)»*⁵⁸. I centri associativi, creativi e culturali non presentano alcun costo. I musei e i siti archeologici hanno costi abbastanza contenuti. In diversi punti della città e della *wilaya* sono presenti siti archeologici *en plein air*, visibili e quindi accessibili

⁵⁵ *Ivi*, pp. 23-24.

⁵⁶ *Ivi*, p. 24.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ivi*, p. 12.

gratuitamente a tutti. Le opinioni contrastanti degli insegnanti e dei genitori in riferimento alle uscite sul territorio non permettono di avere un quadro chiaro della situazione, si può affermare che non esiste una politica comune e condivisa. Seppur la legge nazionale preveda delle attività culturali, nella realtà ciò dipende dal singolo insegnante e dalle strategie educative adottate dal singolo istituto. Lo stesso vale per i progetti creativi e gli scambi culturali. Tutto dipende dalle risorse della scuola e dalle abilità dell'insegnante. Gli insegnanti più giovani mostrano una maggiore apertura verso attività di questo genere. *“Spesso c'è resistenza al cambiamento, soprattutto da parte di coloro che sono prossimi alla pensione, paura di cambiare, insicurezza, timore per l'avvenire. Nessuna attività culturale, nessuna escursione, no, no...”*, dice l'ispettore. Pareri contrastanti emergono anche rispetto alla partecipazione dei genitori alle attività della scuola. L'ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario precisa che, nonostante la Legge d'orientamento dedichi diversi articoli a questa tematica, in Algeria non si può in effetti parlare di un'effettiva partecipazione da parte dei genitori alla vita scolastica e ciò, sia a causa di uno scarso, se non nullo, coinvolgimento dei genitori da parte della scuola, che di un disinteresse o della mancanza di tempo da parte dei genitori stessi a parteciparvi. Per quanto concerne il diritto all'informazione in riferimento al patrimonio culturale, si può affermare che l'Algeria dispone di diversi mezzi di comunicazione, ma non vi è un effettivo godimento di questo diritto, dal momento che la televisione è monopolio dello Stato. Diversi interlocutori hanno affermato che nelle trasmissioni televisive algerine non si assiste mai ad un dibattito o a un confronto politico, *“non se ne può parlare!”*. La chiusura stessa dell'emittente *Al Jazeera* limita l'accesso a tutta una serie di trasmissioni culturali. Si sottolinea però l'esistenza di una fitta e plurale rete di emittenti radiofoniche, ciascuna delle 48 *wilaya* dispone oggi di una propria radio. La radio si caratterizza inoltre per una maggiore pluralità linguistica rispetto alla televisione, trasmettendo programmi sia in lingua inglese che in lingua spagnola. Si sottolinea la presenza di alcune emittenti televisive che trasmettono programmi educativi rivolti ai bambini, durante le quali si impartiscono semplici lezioni di arabo, a testimonianza di una certa interazione e collaborazione tra scuola e media.

Accettabilità

L'accettabilità implica che le leggi, le politiche, le strategie, le misure e i programmi in materia di patrimonio culturale adottati dallo Stato siano elaborati e messi in atto in modo accettabile sia per gli individui che per le comunità di riferimento. Tali strumenti devono garantire la protezione della diversità culturale nel rispetto di tutti.

ACCETTABILITÀ	VALORI	INDICATORI
L'accettabilità implica che le <u>leggi</u> , le <u>politiche</u> , le <u>strategie</u> , le <u>misure</u> e i <u>programmi</u> in materia di patrimonio culturale adottati dallo <u>Stato</u> siano elaborati e messi in atto in modo accettabile sia per gli individui che per le comunità di riferimento.	Trasparenza e chiarezza nella formulazione degli strumenti giuridici adottati dallo Stato	A livello giuridico <u>internazionale</u> Quali strumenti internazionali concernenti il patrimonio culturale sono stati recepiti dallo Stato algerino? A livello giuridico <u>nazionale</u> viene tutelato il diritto al patrimonio culturale? (Costituzione) - Rispetto e protezione dei riferimenti culturali contro distruzione, falsificazione, disprezzo e perdita di senso

Continua...

Quali strumenti internazionali concernenti il patrimonio culturale sono stati recepiti dallo Stato algerino?

In riferimento al patrimonio culturale l'Algeria ha ratificato le seguenti:

Convenzioni:

- Convenzione UNESCO concernente le misure da adottare per vietare e impedire l'importazione, l'esportazione e il trasferimento di proprietà illecita di beni culturali. Parigi, 14 novembre 1970. Ratificata in data 24/06/1974
- Convenzione UNESCO riguardante la protezione del patrimonio mondiale, culturale e naturale. Parigi, 16 novembre 1972. Ratificata in data 24/06/1974

- Convenzione UNESCO per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale⁵⁹. Parigi, 17 ottobre 2003. Approvata in data 15/03/2004

Raccomandazioni:

- Raccomandazione UNESCO sulla promozione e l'uso del multilinguismo e l'accesso universale al cyberspazio (15 ottobre 2003)
- Raccomandazione UNESCO sulla salvaguardia della cultura tradizionale e popolare (15 novembre 1989)
- Raccomandazione UNESCO relativa alla condizione dell'artista (27 ottobre 1980)
- Raccomandazione UNESCO per la protezione del patrimonio culturale mobile (28 novembre 1978)
- Raccomandazione UNESCO riguardante la partecipazione e il contributo delle persone alla vita culturale (26 novembre 1976)
- Raccomandazione UNESCO riguardante lo scambio internazionale di beni culturali (26 novembre 1976)
- Raccomandazione UNESCO riguardante la protezione sul piano nazionale del patrimonio culturale e naturale (16 novembre 1972)

Dichiarazioni:

- Dichiarazione dell'UNESCO riguardante la distruzione intenzionale del patrimonio culturale (17 ottobre 2003)
- Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale (2 novembre 2001)
- Dichiarazione UNESCO sulle responsabilità delle generazioni presenti nei confronti di quelle future (12 novembre 1997)

⁵⁹ Cfr. UNESCO, *Le patrimoine culturel immatériel au Maghreb. Législation et institutions nationales, instruments internationaux et modalités de sauvegarde*, 2009: Dopo l'adozione della Convenzione UNESCO del 2003 inerente il patrimonio culturale immateriale, la maggior parte degli Stati del Maghreb ha riconosciuto questo nuovo strumento. L'Algeria è stata la prima, non solo tra gli Stati della regione ma anche del mondo intero, ad apportare la sua approvazione il 15 marzo del 2004. E sempre nello stesso anno, il *Bureau multi-pays de l'UNESCO* di Rabat in collaborazione con l'ISESCO, ha elaborato un programma per la salvaguarda del patrimonio culturale.

Il diritto al patrimonio culturale viene tutelato a livello giuridico nazionale? (Rispetto e protezione dei riferimenti culturali contro distruzione, falsificazione, disprezzo e perdita di senso)

La Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare fa esplicito riferimento al patrimonio culturale ai seguenti articoli:

Le libertà fondamentali e i diritti dell'uomo e del cittadino sono garantiti e costituiscono il patrimonio comune di tutti gli algerini e le algerine, i quali hanno il dovere di trasmetterlo di generazione in generazione al fine di conservarlo nella sua integrità e inviolabilità⁶⁰.

Art. 73 - Per essere eleggibile alla Presidenza della Repubblica, il candidato deve: (...) produrre la dichiarazione pubblica del patrimonio mobile e immobile, sia all'interno che all'esterno dell'Algeria⁶¹.

Il Parlamento legifera negli ambiti che la Costituzione gli attribuisce, così come negli ambiti seguenti:

la protezione e la tutela del patrimonio culturale e storico⁶².

Dopo l'indipendenza nel 1962, l'Algeria ha prodotto due testi di legge concernenti il patrimonio⁶³. La prima legge promulgata nel 1967 sotto l'appellativo Ordinanza n. 67-281, relativa agli scavi e alla protezione dei siti e dei monumenti storici e naturali, non era che una revisione dei testi in vigore durante l'occupazione, riadattati successivamente sopprimendo i contenuti contrari alla sovranità dell'Algeria.

La seconda legge nasce invece dagli sforzi e soprattutto dai contributi della cosiddetta giovane generazione di architetti, archeologi e storici algerini. L'apertura della parte politica, avvenuta dopo gli avvenimenti del 1988, ha permesso alla società civile di organizzarsi liberamente in associazioni politiche o culturali. In questo periodo storico i

⁶⁰ Art. 32, *Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare* del 1996 modificata tramite la legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002 e la legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

⁶¹ *Ivi*, art. 73.

⁶² *Ivi*, art. 122,21.

⁶³ Cfr. YASSINE OUAEGUENI, *L'état du Patrimoine – un Constat Mitigé*, ICOMOS Algérie, 2002 <http://www.international.icomos.org>

principi di scelta politica, sociale ed economica che sino ad ora avevano guidato il paese, vengono rimessi in discussione e, dopo trent'anni di vani tentativi a voler assimilare il cittadino ad un mero strumento ideologico, la questione identitaria si impone. È in questo clima di rinascita culturale e identitaria che nel 1998 l'allora Presidente della Repubblica Algerina Liamine Zeroual e i quadri impegnati nella promozione del patrimonio hanno espresso, tramite la Legge n. 98-04 relativa alla protezione del patrimonio culturale, la ferma volontà dello Stato di porre il patrimonio tra le maggiori preoccupazioni del paese e di procedere nella sua preservazione e valorizzazione: «*La presente legge prevede di definire il patrimonio culturale della Nazione, stabilire le regole generali per la sua protezione, la sua salvaguardia e la sua valorizzazione e di fissare le condizioni della loro attuazione*»⁶⁴.

Le novità apportate dalla Legge del 1998, oltre al forte senso di coscienza e di consapevolezza, si riassumono in due punti essenziali: da un lato, la nozione di patrimonio si estende ai centri storici e si istituisce il “settore salvaguardato”. È grazie a questa legge che l'Algeria inizia ad adottare il termine “patrimonio”, fino ad allora si era parlato di folclore e di cultura popolare. L'Algeria, come la Mauritania, aggiunge l'aggettivo *culturale*, costituendo di fatto una nuova categoria di patrimonio in conformità con il linguaggio internazionale. Dall'altro lato, vi è il riconoscimento esplicito della proprietà privata e la creazione di un fondo a sostegno del patrimonio.

La Legge definisce il patrimonio culturale della nazione:

Ai sensi della presente legge, sono considerati patrimonio culturale della nazione tutti i beni culturali immobili, immobili per destinazione e mobili esistenti su e nel territorio degli immobili di proprietà nazionale, appartenenti a delle persone fisiche o morali di diritto privato, così come nel sottosuolo delle acque interne e territoriali nazionali lasciati in eredità dalle differenti civiltà che si sono succedute dalla preistoria sino ai giorni nostri.

⁶⁴ Art. 1, Loi n. 98-04.

*Allo stesso modo rientrano nel patrimonio culturale della nazione i beni culturali immateriali, prodotti di manifestazioni sociali e di creazioni individuali e collettive che si esprimono da sempre nel corso di tutta la storia*⁶⁵.

I beni culturali comprendono:

- 1- I beni culturali immobili*
- 2- I beni culturali mobili*
- 3- I beni culturali immateriali*⁶⁶.

Questa Legge dedica il titolo IV ai beni culturali immateriali, tra i vari articoli si segnala:

*I beni culturali immateriali si definiscono come la somma di conoscenze, rappresentazioni sociali, sapere, saper-fare, competenze, tecniche, fondati sulla tradizione dei differenti ambiti del patrimonio culturale che rappresentano gli autentici significati dell'attaccamento all'identità culturale, detenuti da una persona o da un gruppo di persone. Si fa riferimento all'etnologia, ai canti tradizionali e popolari, agli inni, alle melodie, al teatro, alla coreografia, alle cerimonie religiose, alle arti culinarie, alle espressioni letterarie orali, alle narrazioni storiche, ai racconti, alle fiabe, alle leggende, alle massime, ai proverbi, alle sentenze e ai giochi della tradizione*⁶⁷.

Per assicurare l'esecuzione delle disposizioni di questa Legge, lo Stato ha emanato in seguito una serie di decreti, si citano:

- il decreto del 14/09/2003 che stabilisce le forme, le condizioni e le modalità della localizzazione e della gestione dell'inventario generale dei beni culturali protetti;
- le diverse disposizioni legali in materia di classificazione dei monumenti e siti storici (Decreto del Ministero della Cultura)

⁶⁵ Art. 2, Loi n. 98-04.

⁶⁶ Ivi, art. 3.

⁶⁷ Ivi, art. 67.

- diversi decreti riguardanti le procedure di classificazione di siti e monumenti, apertura di istanze in vista della designazione dei membri della commissione nazionale dei beni culturali
- il Piano Permanente di Salvaguardia e di Valorizzazione dei Settori Salvaguardati

In riferimento ai beni culturali immobili, lo Stato algerino ha inoltre emanato:

- il Decreto esecutivo n. 03-325 del 9 Chaâbane 1424 corrispondente al 5 ottobre 2003 che stabilisce le modalità di stoccaggio dei beni culturali immateriali nella banca-dati nazionale⁶⁸;
- il Decreto del 4 Rabie El Auuel 1426 corrispondente al 13 aprile 2005 che stabilisce le modalità di organizzazione e di funzionamento dei fondi documentari specifici per i beni culturale immateriali⁶⁹;
- il Decreto del 4 Rabie El Auuel 1426 corrispondente al 13 aprile 2005 che stabilisce le modalità di raccolta e di trasmissione dei dati inerenti i beni culturali immateriali⁷⁰.

Questi regolamenti riguardano principalmente i dati relativi agli elementi del patrimonio immateriale e non le modalità di salvaguardia⁷¹.

... *Continua*

Tali strumenti devono garantire la protezione della diversità culturale nel rispetto di tutti.	Coerenza e pertinenza con i bisogni del singolo e delle comunità.	<p>Vi sono strumenti che prevedono l'interconnessione tra diritto all'educazione e diritto al patrimonio culturale?</p> <p>Vi sono strumenti che promuovono e tutelano la creatività di ogni individuo e nello specifico dei bambini?</p> <p>Qualora lo Stato non tutelasse il diritto al patrimonio culturale, il cittadino, solo o in gruppo, può rivendicare tale diritto?</p> <p>- Di quali strumenti</p>
--	---	---

⁶⁸ <http://www.m-culture.gov.dz>

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ Cfr. UNESCO, *Le patrimoine culturelle immatériel au Maghreb. Législations et institutions nationales, instruments internationaux et modalités de sauvegarde*, 2009.

		giuridici può godere?
--	--	-----------------------

Tab. 6: Accettabilità.

Vi sono strumenti che prevedono l'interconnessione tra diritto all'educazione e diritto al patrimonio culturale?

Per quanto concerne il diritto all'educazione bisogna fare riferimento alla Legge n. 08-04 del Moharram 1429 corrispondente al 23 gennaio 2008 riguardante la Legge d'orientamento sull'educazione nazionale. Si fa esplicito riferimento al patrimonio culturale:

- nel capitolo I, dedicato alle finalità dell'educazione e precisamente quando si afferma:

l'educazione ha per finalità: di infondere nelle nuove generazioni i valori della Rivoluzione del 1 novembre 1954 e i suoi nobili principi; di contribuire, attraverso l'insegnamento della storia nazionale, a perpetuare l'immagine della nazione algerina affermando il loro attaccamento ai valori rappresentati dal patrimonio storico, geografico, religioso e culturale del paese;

- nel capitolo II:

in materia di istruzione, la scuola ha la missione di garantire a tutti gli alunni un insegnamento di qualità che favorisca lo sviluppo integrale, armonioso e equilibrato della loro personalità e che dia loro la possibilità di acquisire un buon livello di cultura generale e delle conoscenze teoriche e pratiche sufficienti al fine di inserirsi nella società del sapere. La scuola deve precisamente: assicurare una formazione culturale negli ambiti delle arti, delle lettere e del patrimonio culturale⁷².

Tra i vari documenti regionali è importante fare riferimento a:

- *Dichiarazione di Rabat sull'Infanzia*, siglata nel 1969 dall'Algeria, la quale fa esplicito riferimento al patrimonio culturale dichiarando l'impegno degli Stati firmatari a:

⁷² Art. 4, Loi n. 08-04.

*promuovere il patrimonio islamico comune, al fine di sensibilizzare i giovani musulmani ai valori dell'Islam, di consacrare in loro il sentimento di fierezza in riferimento alle gloriose opere compiute dalla civiltà islamica e di contribuire al consolidamento della comunicazione, dell'intesa e della tolleranza tra i popoli e le religioni*⁷³;

- *Carta della rinascita culturale africana* del 2006, la quale dedica l'intero capitolo V alla protezione del patrimonio culturale africano.

Vi sono strumenti che promuovono e tutelano la creatività di ogni individuo e nello specifico quella dei bambini?

La Legge n. 08-04 del 2008 fa esplicito riferimento alla creatività:

- nel capitolo II: *«la scuola deve: formare dei cittadini capaci di iniziativa, di creatività e di adattamento e in grado di assumere le loro responsabilità nella vita personale, civica e professionale»*⁷⁴;
- nel capitolo III laddove si afferma che: *«l'insegnamento fondamentale mira precisamente a: sviluppare la sensibilità degli alunni e ad affinare il loro senso estetico, la loro curiosità, la loro immaginazione, la loro creatività e il loro spirito critico»*⁷⁵.

Anche nel Corano si valorizza la creatività dell'essere umano:

*«“Chi va alla ricerca della conoscenza è sulla via di Dio, (...)” (Al Tirmidhi, Kitab al-ilm, hadith 2571). Il Profeta (PLS) desidera che il musulmano [sia] dotato di una mente brillante e creativa e che contribuisca allo sviluppo della società e del suo progresso»*⁷⁶.

«Dio ha creato l'uomo costituito di una struttura corporea, l'ha onorato e l'ha guidato verso due vie. E per questo che l'uomo è creativo nell'approcciarsi alla scienza, Dio l'ha fornito della volontà per cambiare e costruire, l'uomo cerca di risolvere i problemi

⁷³ Dichiarazione di Rabat sull'Infanzia, § 3.

⁷⁴ Art. 5, Loi n. 08-04.

⁷⁵ Ivi, art. 45.

⁷⁶ UNESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., p. 13.

che incontra nella sua vita e pianifica il suo avvenire. L'uomo in realtà è stato creato per fare del bene sia nella sua vita terrena che nell'aldilà»⁷⁷.

Qualora lo Stato non tutelasse il diritto al patrimonio culturale il cittadino, solo o in gruppo, può rivendicare tale diritto? Di quali strumenti giuridici può godere?

In Algeria spetta al Ministero della Cultura il compito di salvaguardare e promuovere il patrimonio culturale del paese. Il Decreto esecutivo n. 05-79 del 17 Moharram 1426 del 26 febbraio 2005, stabilisce che il Ministro della Cultura deve «*proteggere, salvaguardare e valorizzare il patrimonio culturale materiale e immateriale*»⁷⁸. All'interno del Ministero della Cultura la diretta responsabile è la Direzione del patrimonio culturale, affiancata dal Centro Nazionale di Ricerche Preistoriche, Antropologiche e Storiche⁷⁹.

La Legge n. 98-04 del 15 giugno 1998 al titolo VIII prevede una serie di forme sanzionatorie e di controllo in riferimento alla violazione del diritto al patrimonio culturale:

- *«tutte le associazioni legalmente costituite che si propongono secondo il loro statuto di agire per la protezione dei beni culturali possono costituirsi parte civile in caso di infrazione della presente legge»⁸⁰.*
- *«oltre agli ufficiali e agli agenti di polizia giudiziaria, sono ugualmente abilitati a indagare e constatare le infrazioni alle disposizioni della presente legge: gli uomini d'arte abilitati secondo le condizioni stabilite dal regolamento vigente; gli ispettori incaricati della protezione del patrimonio culturale e gli agenti di conservazione, di valorizzazione e di sorveglianza»⁸¹.*

Conclusioni:

Da un punto di vista giuridico l'Algeria presenta un quadro soddisfacente. Lo Stato ha ratificato diverse convenzioni, raccomandazioni e dichiarazioni dell'UNESCO.

⁷⁷ *Ivi*, p.82.

⁷⁸ Art. 2, Decreto esecutivo n. 05-79 del 17 Moharram 1426 del 26 febbraio 2005.

⁷⁹ *Centre National de Recherches Préhistoriques, Anthropologiques et Historiques* (CNRPAH).

⁸⁰ Art. 91, Loi 98-04.

⁸¹ *Ivi*, art. 92.

L'Algeria è stato il primo paese al mondo ad aver approvato l'adozione della Convenzione UNESCO del 2003 inerente il patrimonio culturale immateriale. La Costituzione algerina dedica 4 articoli al patrimonio culturale. Degni di nota sono i due testi di legge adottati dopo l'indipendenza e, in particolar modo, la Legge del 1998 relativa alla protezione del patrimonio culturale. Grazie a questa legge l'Algeria, oltre a sostituire i termini folclore e cultura popolare con quello di *patrimonio*, ha introdotto l'aggettivo *culturale*, formulando così una definizione più consona al linguaggio internazionale. Questa legge nasce in un clima di rinascita culturale e identitaria a seguito di un periodo estremamente drammatico per il paese. È di fronte al desiderio di rinascere che lo Stato algerino riconosce, tra le sue priorità, la preservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale. L'Algeria ha inoltre elaborato degli strumenti giuridici che prevedono la relazione tra educazione e patrimonio culturale, si veda nello specifico la Legge d'orientamento sull'educazione nazionale che, a più riprese, cita il patrimonio culturale quale oggetto delle finalità dell'azione educativa. Avendo inoltre adottato la *Dichiarazione di Rabat sull'infanzia* e la *Carta della rinascita culturale africana*, l'Algeria ha assunto l'impegno a promuovere tra i giovani il patrimonio culturale islamico e africano comune. Nella Legge del 2008 si fa più volte riferimento alla creatività come una delle capacità che la scuola deve incentivare e promuovere. Anche nel Corano si valorizza la dimensione creativa dell'essere umano. Spetta al Ministero della Cultura il compito di salvaguardare e promuovere il patrimonio culturale del paese, e nello specifico, alla Direzione del patrimonio culturale in collaborazione con il CNRPAH. La disciplina determina e specifica i ruoli e le competenze in materia. La Legge del 1998 prevede una serie di forme sanzionatorie, qualora si violi il diritto al patrimonio culturale, stabilendo quali sono gli attori abilitati a indagare. L'Algeria dispone di strumenti giuridici di promozione e tutela del patrimonio culturale. Alcuni strumenti prevedono l'interconnessione tra educazione, patrimonio culturale e creatività.

Le linee guida dei programmi nazionali:

La domanda: *quali sono le linee direttrici dei programmi scolastici nazionali ? Quali sono i valori che promuovono?*, prevedeva i seguenti valori: *diritti dell'uomo; dignità umana; etica sociale; cittadinanza; rispetto dell'Altro; rispetto delle altre culture*. Nella maggior parte dei casi gli insegnanti hanno affermato che tutti i principi soprariportati costituiscono le linee guida dei programmi nazionali. L'ultima Legge riguardante il sistema educativo contempla questi valori: *«dispensare un'educazione in armonia con i diritti del bambino e i diritti dell'uomo (...) sviluppare il senso civico degli alunni ed educarli ai valori della cittadinanza, facendo loro acquisire i principi del rispetto altrui»*⁸²e ancora, *«avere un'apertura sulle civiltà e le culture straniere, accettare le differenze e coesistere pacificamente con gli altri popoli»*⁸³.

La stessa *Carta araba dei diritti umani* dichiara:

*Gli Stati parte garantiscono di indirizzare l'educazione al pieno sviluppo della persona umana e a rafforzare il rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali*⁸⁴. *Gli stati parte si impegnano a inserire i principi dei diritti umani e delle libertà fondamentali nella programmazione educativa in ambito formale e informale, nonché nei programmi educativi e formativi*⁸⁵.

Alcuni tra gli insegnanti hanno ritenuto opportuno porre l'accento anche su altri principi fondanti l'educazione algerina:

“La religione Islamica che incoraggia e consolida il bene tra tutte le persone della società”. (insegnante – questionario 1)

“Valorizzazione della religione e della cultura araba e islamica”. (insegnante – questionario 5)

⁸² Loi n. 08-04 del 15 Moharram corrispondente al 23 gennaio 2008 riguardante la legge d'orientamento sull'educazione nazionale, *Cap. II – Des missions de l'école*.

⁸³ *Ivi*, *Cap. III – L'enseignement fondamental*, art. 45.

⁸⁴ Art. 41.4, *Carta araba dei diritti umani*, 2004.

⁸⁵ *Ivi*, art. 41.5.

“Ampliare l’apertura e l’accettazione dell’altro e acquisire l’eredità culturale e trarre profitto dall’eredità culturale”. (insegnante – questionario 7)

“Consolidamento delle decisioni che assicurano la continuità sociale tra gli individui della società nel rispetto delle loro specificità culturali”. (insegnante – questionario 9)

“Lo sviluppo dello spirito creativo e l’instaurazione della cultura della coabitazione”. (insegnante – questionario 10)

Anche all’interno del sistema scolastico la religione assume un valore inestimabile e centrale. L’educazione islamica costituisce materia d’apprendimento e prevede, oltre all’insegnamento delle regole del vivere insieme, lo studio del Corano e dei principi fondanti l’Islam. Una delle finalità dell’educazione è *«affermare la coscienza, individuale e collettiva, dell’identità nazionale, fondamento della coesione sociale, attraverso la promozione dei valori in relazione con l’ “islamità, l’arabità e l’amazighità” (...) formare delle generazioni impregnate dei principi dell’Islam, dei suoi valori spirituali, morali, culturali e civili»*⁸⁶.

Laboratori e altre attività scolastiche ed extrascolastiche:

Tra i diversi laboratori indicati dagli insegnanti nei questionari e confermati nelle interviste i più frequenti sono:

Recitazione, musica, disegno e sport. In un solo caso si fa riferimento all’equitazione e alla corsa coi cammelli.

Le attività scolastiche ed extrascolastiche consistono principalmente in:

Competizioni sportive tra scuole, escursioni, passeggiate, frequentazione delle “maisons de la jeunesse”.

⁸⁶ Loi n. 08-04 del 15 Moharram corrispondente al 23 gennaio 2008 riguardante la legge d’orientamento sull’educazione nazionale, *Cap. I – Des finalités de l’éducation.*

Un insegnante precisa che si organizzano “*delle visite ai siti del patrimonio archeologico, culturale, storico al fine di offrire all’alunno un’immagine concreta della cultura e della sua eredità culturale*”. (insegnante – questionario 2)

“*Si stanno introducendo delle attività extrascolastiche, si tratta cioè di laboratori per esempio di musica, con persone esperte, ma oggi sono ancora davvero rare*”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)

Nonostante la Legge d’orientamento del 2008 preveda che «*delle attività post e extrascolastiche possono essere organizzate grazie al supporto delle amministrazioni, delle collettività locali e delle associazioni di carattere scientifico, culturale, sportivo o socio-professionale senza, tuttavia, sostituirsi alle attività pedagogiche ufficiali*»⁸⁷; in realtà raramente scuola e territorio collaborano alla realizzazione di progetti comuni.

Analisi dei libri di testo⁸⁸:

Lingua/e: arabo⁸⁹ e francese. Tutti i testi, ad eccezione del manuale per l’apprendimento della lingua francese, sono redatti in lingua araba.

Riferimenti culturali:

In quali libri di testo sono maggiormente riscontrabili i riferimenti culturali?

Nei libri di storia, di educazione civica, di lingua araba, di geografia, di educazione islamica e di educazione sociale.

Quali sono gli elementi del patrimonio culturale locale, nazionale, continentale e internazionale maggiormente citati nei libri di testo?

Locale: *Tutti i riferimenti al comune e alle wilaya (insegnante – questionario 2); Eredità locale dell’abbigliamento, attività culturale, danza e musica (insegnante – questionario 6).*

⁸⁷ Art. 32, Loi n. 08-04.

⁸⁸ *Ivi*, Art. 91 – *L’elaborazione dei manuali scolastici è aperta alle competenze nazionali. Tuttavia, la circolazione di ogni manuale all’interno degli istituti scolastici è subordinata al consenso accordato dal Ministro dell’educazione nazionale.* Art. 93 – *L’utilizzo di mezzi didattici complementari e di libri parascolastici negli istituti scolastici è subordinato all’omologazione, pronunciata dal Ministro dell’educazione nazionale.*

⁸⁹ *Ivi*, Art. 33 – *L’insegnamento è dispensato in lingua araba a tutti i livelli educativi, negli istituti di educazione e di insegnamento sia pubblici che privati.*

Nazionale: *L'apprendimento del patrimonio culturale e storico (insegnante – questionario 2); Nel libro di storia ci sono tutti i riferimenti al patrimonio nazionale (insegnante – questionario 3); Conservazione della lingua araba, amazigh e del patrimonio culturale originale (insegnante – questionario 6).*

Continentale: *Conoscere le differenti culture africane in base alla lingua, la musica, la canzone, ecc. (insegnante – questionario 2); Tutta la documentazione inerente il continente africano e il Maghreb arabo (insegnante – questionario 3); La cultura africana (insegnante – questionario 6).*

Internazionale: *Cooperazione e partecipazione per la diffusione delle culture locali sia da un punto di vista tecnico che linguistico (insegnante – questionario 2); Organizzazioni internazionali UNESCO, UNICEF, Organizzazioni dei diritti dell'uomo (insegnante – questionario 3).*

Gli insegnanti hanno riscontrato una certa difficoltà nel comprendere la questione e nell'individuare i riferimenti culturali. Tra le diverse risposte sono state per tanto scelte quelle più significative e meglio rispondenti all'oggetto dell'indagine.

Durante le lezioni vi sono momenti in cui il bambino può esprimere le proprie idee? (libertà di pensiero)

Dall'osservazione e dalle interviste emerge che la densità dei programmi scolastici spesso non permette all'insegnante di creare momenti di confronto con gli alunni. La priorità è dettata dal completamento dell'intero programma previsto per l'anno scolastico. Talvolta gli insegnanti denunciano il sovraccarico di lavoro e l'inadeguatezza degli obiettivi d'apprendimento previsti dal Ministero. *“I programmi nazionali e i manuali si rifanno ai modelli francesi e spesso soffrono di una mancata o scarsa adeguatezza culturale, nonostante ci siano comunque dei riferimenti culturali sia alla nostra cultura che alle altre”.* (insegnante – intervista 1)

**Come e in quali occasioni il bambino può esprimere la propria creatività?
(discipline artistiche, progetti...) (libertà d'espressione)**

L'insegnamento primario deve: *«favorire un'armoniosa crescita fisica dei bambini e sviluppare le loro capacità fisiche e manuali»*⁹⁰.

Le modalità d'espressione maggiormente utilizzate nel sistema scolastico algerino sono:
l'oralità, la scrittura e le attività manuali.

“Sì certamente, gli alunni si dedicano a dei lavori riguardanti l'artigianato tradizionale, la fabbricazione di utensili e la realizzazione di oggetti d'argilla”. (insegnante –questionario 2)

“Sì, gli alunni sono chiamati a realizzare dei lavori manuali, sia utilizzando del materiale in possesso della scuola sia servendosi di materiale di recupero. Il tipo di attività dipende dal profilo, dalla formazione e dalle abilità/competenze stesse di ogni singolo insegnante. Purtroppo manca una formazione del savoir-faire”. (ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario – intervista 1)

Dalle interviste rivolte ai genitori emerge:

“Spesso i nostri figli devono realizzare dei lavori manuali a casa. Solitamente utilizzano materiali di recupero, bottiglie, scatole e tessuti”. (genitore – intervista 1)

“I bambini svolgono delle attività manuali soprattutto a casa, ad esempio costruiscono degli aerei, delle barche, delle clessidre, utilizzando materiali di recupero”. (genitore – intervista 2)

Qualora gli spazi e le competenze del singolo insegnante lo permettano si organizzano laboratori di *recitazione, musica, danza e arte.*

“Lo Stato prevede delle attività artistiche all'interno della scuola ma gli insegnanti spesso non sono formati e competenti. Gli insegnanti si sono rivolti al Ministero dell'Educazione e hanno chiesto di formare delle

⁹⁰ Art. 45, Loi n. 08-04.

persone specializzate in attività artistiche e altre attività. Ma ad oggi, nulla". (direttore scuola primaria – intervista 1)

... continua

<p>La pertinenza delle politiche adottate dalle <u>associazioni e dai centri culturali</u> presenti sul territorio.</p>	<p>Ricchezza culturale del contesto: associazioni e centri culturali (risorse umane e materiali)</p>	<p>Le associazioni e i centri culturali forniscono i riferimenti culturali adattabili/adatti ad ogni singolo individuo? In che modo la società incrementa la promozione delle diverse identità culturali? (lib. di associazione, lib. di partecipazione politica, lib. d'espressione) Di quali risorse gode la società? - Risorse umane (insegnanti, formatori, educatori, custodi del sapere) - Risorse materiali (librerie, biblioteche, videoteche, musei...)</p>
---	--	--

Tab. 7: Adattabilità.

Le associazioni e i centri culturali forniscono i riferimenti culturali?

Il territorio offre una pluralità di associazioni?

“Sì, sono plurali ma solo nella forma”. (docente di sociologia – questionario 3.b)

“Sì, secondo il paesaggio diversificato dell’Algeria abbiamo delle associazioni di promozione del patrimonio Kabyle, Chaoui, Tergui e Mazabite (amazigh) e anche di quello arabo in base alle regioni orientali, centrali e occidentali e ognuno con le sue specificità linguistiche e culturali”. (docente di sociologia – questionario 4.b)

“Dopo l’apertura politica del 1989 si può parlare di una certa pluralità. Ci sono associazioni che si attivano per una particolare cultura delle associazioni per la cultura Kabyle, per quella araba, per l’islam, senza negare le barriere legate al reale funzionamento di queste associazioni”. (docente di antropologia – questionario 5)

“Esiste una certa pluralità delle associazioni culturali ma che resta peggiorativa, nel senso che non si adattano al movimento accelerato della società e di ciò che le circonda”. (docente di architettura – questionario 7)

A partire dalla fine degli anni '80, «la libertà d'associazione esiste ma la loro creazione è ostacolata dalla lungaggine delle pratiche amministrative, talvolta sanzionate da decisioni arbitrarie»⁹¹.

Il diritto d'associazione è sancito:

- dalla Costituzione: «Il diritto di creare delle associazioni è garantito. Lo Stato incoraggia lo sviluppo del movimento associativo. La legge determina le condizioni e le modalità di creazione delle associazioni»⁹²;
- da altre due leggi: la Legge n. 91-19 del 2 dicembre 1991 e la Legge n. 90-31 del 4 dicembre 1990 che consacrano il diritto «di accedere e di partecipare liberamente alla vita culturale attraverso le attività di sua scelta» attraverso la costituzione di centri culturali e di festival organizzati con la partecipazione delle differenti comunità, l'esistenza legale di associazioni sportive e culturali volte alla promozione delle diverse forme di patrimonio (A. Hamdi-Chérif & M. Kahloula, 2010).

Nonostante ciò, Kamel Daoud, attivista algerino dei diritti umani, ha dichiarato: «Le manifestazioni pubbliche e i cortei rimangono vietati, (...) i partiti politici di nuova Costituzione non saranno approvati prima dell'entrata in vigore di nuove normative, e molte associazioni della società civile subiscono ancora l'embargo imposto dal Ministro dell'Interno e dai suoi esecutori, i walis»⁹³.

Le associazioni e i centri culturali in genere forniscono riferimenti culturali adattabili/adatti?

“Associazioni amazigh, arabe e musulmane”. (docente di filosofia – questionario 1)

⁹¹ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Egypte*, cit., p. 51.

⁹² Art. 43, Costituzione della Repubblica Algerina Democratica e Popolare del 1996 modificata tramite la legge n. 02-03 del 10 aprile 2002 JORADP N. 25 del 14 aprile 2002 e la legge n. 08-19 del 15 novembre 2008 JORADP N. 63 del 16 novembre 2008.

⁹³ Osservatorio di Politica Internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, cit., p. 24.

“Associazioni amazigh, della lingua araba e religiose”. (docente di filosofia – questionario 2)

Le associazioni si fondano sui tre principi costituzionali più volte riscontrati: “islamità”, “arabità” e “amazighità”.

«Notevoli sforzi nello sviluppo di culture specifiche (musica kabyle, chaoui e targui, tappezzeria o cucina regionale, ecc.) si manifestano con una certa continuità nelle diverse regioni»⁹⁴.

Il quotidiano algerino, *El Watan* del 9 marzo 2013 dedica un articolo a una manifestazione di questo genere: *«La Kachabia de M’Sila au féminin: pour la préservation de l’identité»*. La Kachabia è un abito tradizionale indossato abitualmente dagli uomini nelle fredde giornate invernali ma che ultimamente sta prendendo piede anche tra le donne, le quali lo indossano *fiere di un’identità ritrovata*. Agli stand degli abiti tradizionali esposti a Constantine in occasione della Settimana Culturale di M’Sila, numerosi visitatori si fermano ad ammirare le Kachabias per donne. Il realizzatore ha voluto modernizzare e modificare un abito tradizionale. Nel 2011, al X Concorso dell’artigianato ad Algeri, questo artigiano ha vinto il terzo premio per il miglior prodotto artigianale. Questo evento è utile per dimostrare che realmente c’è una certa sensibilizzazione verso il patrimonio culturale, in tutte le sue forme, e che vi sia inoltre una certa tendenza, in particolar modo da parte dei giovani, a coniugare tradizione e modernità

La società algerina promuove le differenti identità culturali ? Se sì, come ?

“Nella società algerina esiste la promozione delle differenti identità culturali, data la ricchezza e la varietà naturale delle sue componenti, purtroppo si manifesta però solo nelle festività e in eventi occasionali”.
(docente di architettura – questionario 7.b)

“La società algerina promuove le differenti identità culturali ad esempio attraverso la creazione di scuole coraniche e l’ufficializzazione della lingua amazigh”. *(docente di filosofia – questionario 1.b)*

⁹⁴ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Egypte*, cit., p. 52.

“Sì, ci sono dei tentativi di promozione, ma restano a mio avviso singoli e isolati episodi, in altre parole sono dei tentativi sporadici, regionali e improvvisati”. (docente di sociologia – questionario 3.b)

“Sì, attraverso la promozione della lingua berbera e delle differenti identità, la primavera Chaoui, l’anno amazigh,... ecc.”. (docente di pedagogia – intervista 1)

“Sì, ma non abbastanza. Rispetto agli anni successivi all’indipendenza dell’Algeria (anni ‘60, ‘70 e ‘80), si può parlare di una certa apertura e dunque di una certa promozione, ma resta insufficiente”. (docente di antropologia – questionario 5.b)

“C’è una certa coscienza da parte di alcune frange della società rispetto alla necessità della cultura e dell’identità e di altre attività culturali pratiche”. (docente di patrimonio storico e culturale – questionario 6.b)

Nonostante i tentativi di promozione delle differenti identità culturali,

l’Algeria deve fornire maggiori sforzi per soddisfare le esigenze stabilite dall’ONU sulla lotta alla discriminazione razziale. (...) La prima questione è quella amazigh. Il Comitato contro la discriminazione razziale ritorna nel suo rapporto sull’interdizione di alcuni nomi amazigh da parte dell’amministrazione dello stato civile. “Il Comitato è preoccupato del fatto che in alcuni comuni, gli ufficiali dello stato civile si rifiutino di procedere alla registrazione dei nomi amazigh sotto il pretesto che non figurano sulla lista dei nomi a carattere algerino”⁹⁵.

Di quali risorse gode la società? Risorse umane (insegnanti, formatori, educatori, custodi del sapere); Risorse materiali (librerie, biblioteche, videoteche, musei...)

“Ci sono dei formatori a livello dei centri culturali, degli insegnanti a livello educativo e ci sono anche dei siti archeologici in Algeria, i musei e i teatri”. (docente di pedagogia – intervista 1)

⁹⁵ El Watan, “Refus d’enregistrement de prénoms amazighs. L’ONU saisit le gouvernement algérien”, 9 marzo 2013.

“Degli uomini di cultura che sono nella maggior parte dei casi in difficoltà. Le risorse non umane citate nella domanda sono molto rare. Ad esempio a proposito delle librerie e delle biblioteche: ci sono regioni che superano i 20.000 abitanti ma non hanno alcuna infrastruttura di questo genere, anche nei capo-luoghi delle wilaya (anche i più grandi del paese) si riscontra la mancanza di queste infrastrutture basilari”. (docente di antropologia – questionario 5.b)

“Sì, dei finanziamenti statali per la conservazione dell’eredità patrimoniale”. (docente di patrimonio storico e culturale – questionario 6.b)

“Ad eccezione dei cinema, chiusi dagli anni '90, l’Algeria possiede un potenziale molto ricco e vario in termini di patrimonio culturale. Più di 100.000 anni di esistenza umana in questo territorio (vedi incisioni a Tassili⁹⁶), una moltitudine all’interno della società (araba, amazigh, turca, andalusa, europea,...) d’origine, un linguaggio specifico, delle tracce ancestrali e delle vestigia di grandezza, come l’antico Iol⁹⁷ (Césarée) che è stata la capitale della Mauritania, testimoniano questa ricchezza”. (docente di architettura – questionario 7.b)

Conclusioni:

Gli insegnanti affermano che le linee guida dei programmi prevedono la promozione dei valori quali i diritti dell’uomo, la dignità umana, l’etica sociale, la cittadinanza, il rispetto dell’altro e delle altre culture. Si precisa che non è stato possibile entrare in possesso dei singoli programmi. I programmi scolastici nazionali non sono reperibili sul sito del Ministero dell’educazione. La maggior parte di questi principi vengono tuttavia citati nella Legge d’orientamento sull’educazione nazionale. È interessante notare che

⁹⁶ Il Tassili n'Ajjer è una catena montuosa del deserto del Sahara, situata nel sud est dell'Algeria nota per l'arte rupestre di epoca preistorica e per altri antichi siti archeologici di epoca neolitica, quando in questa regione il clima era più umido e al posto del deserto vi era la savana. Gran parte della catena montuosa, compresi i cipressi e i siti archeologici, è protetta all'interno di un Parco nazionale, oltre che come Riserva della biosfera e sito inserito nell'elenco dei Patrimoni dell'Umanità dell'UNESCO.

⁹⁷ Césarée di Mauritania (o Caesarea, anticamente Iol -iol-, attuale Cherchell) è un’antica città sulla costa mediterranea dell’Algeria moderne. È stata la capitale del re numide Juba II e una delle più importanti città del litorale occidentale dell’Africa del Nord antico.

alcuni tra gli insegnanti hanno ritenuto opportuno precisare che, oltre ai valori indicati, il sistema scolastico algerino presta particolare attenzione alla religione islamica e alla cultura arabo-islamica, in quanto fondamenti della Nazione e costanti guide del vivere insieme. “*Essere un buon musulmano significa essere un buon cittadino*”, è quanto mi è stato detto. Rispetto alle attività scolastiche ed extrascolastiche, rare sono le occasioni in cui si organizzano laboratori e altre attività, e tra queste, le più consuete sono le competizioni sportive tra scuole e le passeggiate. Si noti che, nonostante il questionario prevedesse due domande differenti, rispetto alle uscite sul territorio e alle attività scolastiche ed extrascolastiche, gli insegnanti hanno pressoché fornito le stesse risposte, a testimonianza che effettivamente la scuola non prevede una pluralità di attività, eccezion fatta per alcuni istituti che organizzano corsi di equitazione e corsa con i cammelli. Per quanto concerne i manuali scolastici si evidenzia che, escluso il libro di testo per l'apprendimento della lingua francese, sono tutti redatti in lingua araba. L'intero processo educativo è in lingua araba.

Non avendo avuto la possibilità di effettuare un'accurata analisi dei libri di testo, il compito di individuare i riferimenti culturali è stato affidato agli insegnanti. L'unico testo preso personalmente in esame è il manuale d'apprendimento della lingua francese, e a tal proposito si evidenziano diversi riferimenti alla cultura locale e alle culture altre, tra le quali la cultura africana in genere, la cultura europea, la cultura americana e la cultura asiatica, nello specifico si riscontra la presenza di fiabe, racconti e favole di diverse culture. I libri di testo che maggiormente contemplano dei riferimenti culturali sono i manuali di storia, educazione civica, lingua araba, lingua francese, geografia, educazione islamica ed educazione sociale. Nell'individuazione dei riferimenti culturali gli insegnanti hanno riscontrato molte difficoltà. Solo tre su dieci hanno saputo fornire, seppur in modo non approfondito, risposte attinenti.

Ciò che si evince è che vi sono riferimenti locali, soprattutto riguardanti le *wilaya*; si riscontrano diversi elementi culturali nazionali, vedasi la lingua araba e *amazigh*; a livello continentale non mancano dei riferimenti alle diverse culture africane e alle loro componenti tradizionali, così come dei riferimenti propri all'area Maghrebina. A livello internazionale i maggiori riferimenti riguardano la cooperazione internazionale e le più note organizzazioni internazionali. Data la scarsità dei dati raccolti non è stato possibile

elaborare un quadro esaustivo e preciso in riferimento ai libri di testo. L'osservazione e soprattutto il confronto diretto con gli insegnanti hanno permesso invece di avere una chiara immagine rispetto alla libertà di pensiero del bambino. Il sovraccarico dei programmi scolastici e l'elevato grado degli obiettivi da perseguire riducono i momenti di confronto tra insegnante e alunni. Ciò che preme è l'adempimento dell'intero programma entro la fine dell'anno scolastico. Rispetto alla libertà di espressione la scuola primaria algerina adotta principalmente le seguenti modalità espressive: l'oralità, la scrittura e talvolta le attività manuali. Secondo gli insegnanti i bambini svolgono, durante l'orario scolastico, delle attività manuali riguardanti ad esempio l'artigianato tradizionale; i genitori precisano che la maggior parte delle attività manuali vengono svolte dai loro figli a casa. Loro stessi spesso prendono parte a tali attività per aiutare il bambino. Ciò che accomuna tutte le risposte è l'impiego di materiale di recupero. Nonostante la mancanza di risorse, non si rinuncia alla realizzazione di prodotti manuali e al contempo si educa alla salvaguardia dell'ambiente.

Come per le diverse tipologie di attività, anche in riferimento alle diverse modalità di espressione tutto dipende dalle competenze personali del singolo insegnante e dalla idoneità degli spazi. Si evidenzia da parte degli insegnanti intervistati una certa rassegnazione. *“Se io non so cantare, non posso insegnare a cantare; se non so disegnare, non posso insegnare a disegnare”*. Come se le inabilità dell'insegnante dovessero essere le stesse degli alunni. Questa realtà conferma nuovamente *«l'ideologia conservatrice e integrista che opera nella scuola»*, o almeno in una parte di essa, denunciata dal regista algerino Bensmail.

Al di là della scuola, volgendo lo sguardo alla società nella sua complessità si nota che il paese si caratterizza di una pluralità di associazioni rispondenti alla diversificazione dell'Algeria rispetto alla territorialità e all'origine culturale (araba o *amazigh*). C'è chi riconosce tale pluralità ma solo formalmente, le associazioni talvolta sembrano non stare al passo con l'evoluzione. Nonostante la Costituzione sancisca il diritto all'associazionismo, Kamel Daoud denuncia un atteggiamento ostruzionista da parte dello Stato rispetto all'istituzione di nuove associazioni. Gli algerini sembrano non godere pienamente di questo diritto. La maggior parte delle associazioni presenti nascono per affermare, tutelare e promuovere la lingua e la cultura araba o *amazigh* e la

religione islamica. Anche l'associazionismo risponde ai tre principi fondanti la Nazione: *islamità, arabità e amazighità*. Sebbene dalle interviste emerga che la società algerina è promotrice di tutte le identità culturali, bisogna precisare che, rispetto ad esempio alla lingua e alla cultura *amazigh*, non si può ancora parlare di effettiva valorizzazione. L'ufficializzazione della lingua *amazigh*, affermata nella Costituzione, non ha ancora trovato piena applicazione ad esempio, nel sistema scolastico. Solo alcuni istituti prevedono tale insegnamento come disciplina opzionale. Come spiega l'ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario, *"il sistema educativo algerino include lo studio obbligatorio delle lingue arabo e francese e l'insegnamento facoltativo della lingua amazigh"*.

All'inizio del 2013 il Comitato dell'ONU contro la discriminazione razziale, nel suo rapporto sull'Algeria, ha riconosciuto che il Paese deve impegnarsi maggiormente al fine di tutelare l'identità *amazigh*, a partire dal riconoscimento e dalla registrazione di tutti i nomi *amazigh*, indiscriminatamente. Dai confronti diretti, sia con persone di origine araba che di origine *amazigh*, emerge un'immagine di pacifica e serena convivenza. I questionari e il rapporto dell'ONU testimoniano una realtà differente, gli *amazigh* richiedono un maggior riconoscimento della loro identità culturale. Sempre rispetto alla società è fondamentale valutare di quali risorse essa dispone, sia in termini di risorse umane che di risorse non-umane. Per le prime si citano i formatori presso i centri culturali, gli insegnanti e gli uomini di cultura. Questi ultimi, ossia artisti, pittori, cantanti, scrittori..., *"sono nella maggior parte dei casi in difficoltà"*. La condizione difficile dell'artista in Algeria non emerge solo da uno dei questionari, anche durante delle conversazioni è stato confermato che *"chi denuncia attraverso l'arte, la musica, ecc. non può vivere serenamente...viene fatto fuori!"*. Non si hanno dati a sufficienza per trarre conclusioni certe, ma è utile notare una certa influenza da parte del sistema-stato sulla libertà di espressione delle persone. Se da un lato, si segnala la mancanza o l'insufficienza di strutture culturali, quali biblioteche, librerie e cinema; dall'altro, c'è chi riconosce in Algeria *"un potenziale molto ricco e vario"*, dato, non tanto dalle strutture e infrastrutture, ma frutto di una moltitudine di popolazioni succedutesi nel corso della storia, di una inestimabile pluralità linguistica e di un meraviglioso e variegato territorio. E questa è l'immagine di un'Algeria effettivamente ricca ed è su queste risorse profondamente endogene e, allo stesso tempo storicamente esogene, che

il Paese dovrebbe costruire il proprio futuro. Conciliare, senza eliminare, le sfumature linguistiche nonché culturali delle genti che lo abitano e sulla scorta di un passato fatto di incontri, aprirsi nuovamente all'Altro.

Adeguatezza culturale

L'adeguatezza culturale coincide con la piena realizzazione del diritto. Un diritto si definisce adeguato quando la sua effettività è pertinente e rispettosa della cultura e dei diritti culturali sia degli individui che delle comunità di riferimento. L'effettività di tale diritto garantisce l'effettività di altri diritti. L'adeguatezza culturale è data dal grado di efficienza del diritto nel soddisfare i bisogni del singolo e delle comunità di riferimento.

ADEGUATEZZA CULTURALE	VALORI	INDICATORI
<p>L'adeguatezza culturale coincide con la piena realizzazione del diritto. Un diritto si definisce adeguato quando la sua effettività è pertinente e rispettosa della cultura e dei diritti culturali sia degli individui che delle comunità di riferimento</p>	<p>Effettività:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>del diritto all'accesso ai propri riferimenti culturali</i>, quali risorse necessarie all'identità e alla creatività di ogni singolo (dir. alla propria identità culturale) (identificazione-conoscenza) - <i>nel pieno godimento delle libertà del for interno: di pensiero, di coscienza, d'opinione</i> (identificazione-conoscenza) - <i>e delle libertà del for esterno: di espressione e di partecipazione alla vita culturale servendosi dei saperi fatti propri</i> (comunicazione e creazione) 	<p>Il sistema scolastico prevede la tutela delle identità culturali?</p> <p>Le pratiche di insegnamento promuovono il pensiero critico degli alunni?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libertà di pensiero - Rispetto critico nei confronti dei saperi - Libertà d'opinione <p>Gli alunni hanno la possibilità di creare e condividere le loro opere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si organizzano mostre, esposizioni delle opere realizzate dagli alunni? - Quali metodi di espressione vengono promossi? (oralità, scrittura, teatro, musica, danza, arte...)

Continua...

Il sistema scolastico prevede la tutela delle identità culturali?

«Noi abbiamo il dovere di preservare la nostra identità culturale e civile impegnandoci in un'interazione positiva con le altre culture e le altre civiltà»⁹⁸.

Rispetto alla tutela delle identità culturali da parte della scuola, dai questionari emerge:

“Sì, il sistema educativo algerino dà molta importanza all'identità culturale. L'identità culturale è una delle priorità del sistema educativo in Algeria. Il sistema educativo in Algeria ha introdotto nei programmi della scuola primaria diverse materie che insegnano e valorizzano l'identità”.
(insegnante – questionario 4)

“Tra i diversi esempi possiamo citare le materie seguenti: sport e tecnologia che favoriscono e incarnano l'identità culturale dell'alunno”.
(insegnante – questionario 3)

Perché si citano discipline come lo sport e la tecnologia? Le attività sportive vengono considerate da più insegnanti delle attività culturali. Lo sport diventa una componente fondamentale per la costruzione dell'identità del bambino. Tra le attività organizzate dalla scuola predominano le competizioni sportive. La competizione è un valore più volte rimarcato nei questionari. La tecnologia prevede invece dei lavori manuali e dei laboratori come, ad esempio, la recitazione. Tutte queste attività influenzano il processo di crescita e di costruzione dell'identità del bambino.

“Sì, il sistema scolastico tutela tutte le identità culturali attraverso l'insegnamento dell'arabo, dell'amazigh, del francese e dell'inglese”.
(insegnante – questionario 1)

“All'interno della scuola c'è la lingua amazigh, francese e araba. Le lingue rappresentano una molteplicità di identità e una pluralità di diversità o di specificità”. (insegnante – questionario 5)

⁹⁸ Art. 1, *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, 2004.

“Sì, attraverso l’insegnamento dell’arabo, dell’amazigh, e delle lingue straniere, ad esempio: francese e inglese”. (insegnante – questionario 6)

Dai dati emerge la corrispondenza tra identità culturale e lingua. Gli insegnanti sostengono che la tutela delle diverse identità culturali passa tramite l’insegnamento delle lingue. La lingua, elemento fondamentale di ciascuna identità culturale, può esserne certamente strumento di tutela e di promozione.

In contrasto con quanto affermano gli insegnanti, i genitori precisano:

“La scuola tutela le identità attraverso l’insegnamento dell’arabo e dell’amazigh, ma l’amazigh non è ancora una disciplina insegnata in tutta l’Algeria. I miei bambini non studiano l’amazigh. Non è obbligatorio”. (genitore – intervista 1)

“A scuola mio figlio studia arabo e francese. Non l’amazigh”. (genitore – intervista 2)

“Mia figlia studia arabo e francese. L’amazigh non è ad oggi un insegnamento effettivo”. (genitore – intervista 3)

In riferimento all’aspetto linguistico è utile precisare che, ad oggi, l’insegnamento della lingua *amazigh*, non coinvolge tutti gli istituti e costituisce tuttora una disciplina opzionale. Gli insegnanti intervistati dichiarano che sia la lingua araba che la lingua francese, impartite dall’educazione, risultano entrambe delle lingue “straniere” per il bambino, dal momento che, a casa, al mercato e nella quotidianità, la lingua veicolare è un’altra, ossia il dialetto algerino. Alcuni dei genitori non conoscono il francese e ciò va ad influire sul processo di apprendimento della lingua da parte del bambino. *“I genitori che non conoscono il francese, non possono aiutare i loro figli nello svolgimento dei compiti a casa”. (insegnante – intervista 2)*

L’ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario precisa: *“il sistema educativo algerino include lo studio obbligatorio delle lingue arabo e francese e l’insegnamento facoltativo della lingua amazigh”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)*

El Watan, quotidiano algerino del 9 marzo 2013, riporta quanto segue: «*Il rapporto [del Comitato dell'ONU contro la discriminazione razziale] deplora anche il fatto che la lingua amazigh non sia ancora riconosciuta come lingua ufficiale. Ciò la esclude dalla sfera pubblica come l'amministrazione o il sistema giudiziario malgrado il suo statuto di lingua nazionale*»⁹⁹.

Le pratiche di insegnamento promuovono il pensiero critico degli alunni?

“Si valorizza lo spirito critico dell'alunno per assicurargli la possibilità di svilupparsi liberamente e di esprimere in classe e di fronte agli altri, la propria visione delle cose”. (insegnante – questionario 3)

“Ci sono dei metodi che incoraggiano gli alunni al dibattito e a perfezionare lo spirito del lavoro di gruppo”. (insegnante – questionario 4)

“Sì, ad esempio analizzando in classe lo stato sociale della società con lo scopo di trovare insieme delle soluzioni adeguate”. (insegnante – questionario 9)

“Si devono promuovere dei dibattiti in famiglia così come in classe”. (insegnante – questionario 10)

“Dipende dal singolo insegnante. Io voglio che i miei alunni siano liberi di scegliere”. (insegnante – intervista 8)

“Sì, tramite lavori di gruppo, ricerche da svolgere insieme, letture in gruppo, tavole rotonde”. (ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario – intervista 1)

Anche i genitori confermano l'organizzazione, sia a scuola che a casa, di lavori di gruppo.

“So che nella classe di mio figlio c'è un computer, a volte formano dei piccoli gruppi e lavorano insieme, realizzando delle ricerche; il lavoro di

⁹⁹ *El Watan*, “Refus d'enregistrement de prénoms amazighs. L'ONU saisit le gouvernement algérien”, 9 marzo 2013.

gruppo può incentivare il pensiero critico, certamente”. (genitore – intervista 5)

Nella maggior parte, i soggetti coinvolti nell’indagine, hanno risposto affermativamente rispetto all’incentivo del pensiero critico degli alunni, ma in realtà pochi hanno fornito esempi concreti di metodologie e/o attività scolastiche volte a tale promozione. Ciò che si evince è l’organizzazione di lavori di gruppo. L’insegnante di francese intervistato ha dichiarato: *“Al termine di ogni sotto-unità di lavoro, quindi ogni settimana circa, organizzo dei lavori in piccoli gruppi, inerenti quanto spiegato durante le ore di lezione, in questo modo i bambini possono confrontarsi e imparare a lavorare con diverse persone”.* (insegnante – intervista 2)

Gli alunni hanno la possibilità di creare e di condividere le loro opere? Si organizzano delle esposizioni?

“Sì, si organizzano dei festival, delle escursioni, dei colloqui, ecc.”. (insegnante – questionario 1)

“Promuoviamo la condivisione tra gli alunni organizzando delle mostre all’interno delle scuole e altre attività culturali, come la recitazione, la musica, la pittura, ecc.”. (insegnante – questionario 3)

“La scuola assicura agli alunni delle manifestazioni che li incoraggiano ad esprimere e a mostrare il loro talento in occasione speciali come la commemorazione di eventi storici del paese”. (insegnante – questionario 4)

“Gli alunni hanno la possibilità di esporre i loro lavori durante le ricorrenze storiche e religiose al fine di incoraggiarli a crescere e perfezionarsi”. (insegnante – questionario 7)

“Durante le ricorrenze legate alla storia per esempio si organizzano concorsi di disegno tra le varie classi, alle quali partecipano anche i genitori, coinvolgendoli nella consegna dei premi”. (genitore – intervista 3)

Alcuni dei genitori precisano:

“Sì, all’interno della classe gli insegnanti espongono i lavori manuali degli alunni. A livello d’istituto sono invece rare le manifestazioni e le esposizioni, e soprattutto avvengono solo in occasione di commemorazioni legate alla storia nazionale”. (genitore – intervista 1)

L’ispettore rilascia:

“Gli alunni possono esporre le loro opere in occasione delle feste religiose e delle feste nazionali. Essendo il perno del sistema educativo, l’alunno partecipa per esempio all’allestimento degli spazi dediti alla festa, realizzando delle ghirlande o altri tipi di decorazione. Sempre in nome dell’apertura e della conoscenza verso altre culture, vi sono scuole che “festeggiano” il Natale, ciò permette agli alunni di allargare le loro conoscenze”. (ispettore dell’educazione e dell’insegnamento primario – intervista 1)

Ciò che accomuna le varie testimonianze è la tendenza della scuola a organizzare manifestazioni collettive ed esposizioni dei lavori realizzati dagli alunni soprattutto in occasione di ricorrenze religiose o commemorative la storia nazionale.

Continua...

L’adeguatezza culturale è data dal grado di efficienza “del diritto” nel soddisfare i bisogni del singolo e delle comunità di riferimento. (Varietà e qualità delle interrelazioni interne ed esterne)	Valorizzazione di tutte le risorse umane - Sinergia tra gli attori coinvolti (gouvernance democratica) - Appropriazione del patrimonio culturale da parte di tutto il corpo sociale (coesione sociale)	Vi è collaborazione tra scuola e centri culturali presenti sul territorio? Si organizzano manifestazioni collettive di promozione e conservazione del patrimonio culturale? Si organizzano dibattiti pubblici sulla questione del patrimonio culturale? Quale valore assume il patrimonio culturale all’interno della società? - Fonte di ricchezza - Fonte di sviluppo - Fonte di conoscenza - Fonte di condivisione
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Fonte di dialogo/conflicto - Ponte temporale tra generazioni passate e future
--	--	--

Tab. 8: Adeguatezza culturale.

C'è collaborazione tra la scuola e le diverse realtà culturali presenti sul territorio?

“Si organizzano degli incontri scientifici in cui si coinvolgono esperti esterni, incontri sportivi e uscite presso località turistiche, siti archeologici e organizzazione di scambi tra le diverse città dell’Algeria”. (insegnante – questionario 1)

“Si organizzano diversi programmi educativi, religiosi, di formazione alla salute e di prevenzione contro le malattie e anche programmi di sensibilizzazione alla preservazione dell’ambiente in collaborazione con gli enti presenti sul territorio”. (insegnante – questionario 2)

Uno dei genitori afferma:

“Non sono delle attività strettamente culturali, ma due volte all’anno si effettuano delle visite mediche gratuite per tutti i bambini all’interno delle scuole, per promuovere la prevenzione e l’educazione sanitaria”. (genitore – intervista 3)

“La scuola partecipa con altre istituzioni ad organizzare dei concorsi, degli incontri scientifici e delle esperienze empiriche spostandosi in diversi luoghi”. (insegnante – questionario 3)

“C’è una relazione tra la scuola e la cultura del locale in riferimento agli eventi storici dei diversi contesti”. (insegnante – questionario 4)

“C’è una cooperazione tra la scuola e le mostre (le sale d’esposizione) della città”. (insegnante – questionario 10)

“La scuola si occupa di organizzare delle attività in collaborazione con le «maisons de la culture» et le «maisons des jeunes»”. (insegnante – questionario 6)

A tal proposito l'ispettore dichiara:

“Queste attività sono ciò che noi chiamiamo «uscite culturali». Si tratta di collaborazioni tra la scuola e i teatri, i musei, i siti archeologici, ecc.”.
(ispettore dell'educazione e dell'insegnamento primario – intervista 1)

L'importanza di creare delle collaborazioni tra scuola e territorio è ben espressa dalla Legge d'orientamento sull'educazione nazionale: *«Le collettività locali partecipano, nel quadro delle competenze che per legge spettano loro, alla presa in carico della domanda sociale di educazione, precisamente per la realizzazione e il mantenimento delle infrastrutture scolastiche, lo sviluppo di attività culturali e sportive e il contributo all'azione sociale scolastica»¹⁰⁰.*

Lo Stato organizza manifestazioni collettive di promozione e conservazione del patrimonio culturale?

“Sì, si organizzano alcune manifestazioni riguardanti le ricorrenze religiose e la storia nazionale: rivalorizzazione della giornata del patrimonio e la giornata della scienza, ad esempio”. (docente di filosofia – questionario 1.b)

“Il ministero della Cultura organizza ogni anno il mese del patrimonio”. (docente di patrimonio storico e culturale – questionario 6)

Da uno studio riguardante i diritti culturali nel Maghreb emerge che in Algeria *«c'è una certa sensibilizzazione dello stato rispetto alle rovine e agli archivi del patrimonio. Lo Stato organizza delle uscite presso siti archeologici riconosciuti come patrimonio mondiale dell'UNESCO»¹⁰¹.*

Certamente lo Stato organizza delle manifestazioni di promozione e conservazione del patrimonio, ma alcuni dei soggetti coinvolti nell'indagine precisano:

“Sì, ma non abbastanza, in termini sia di quantità che di qualità”. (docente di sociologia – questionario 3)

¹⁰⁰ Art. 9, Loi n. 08-04.

¹⁰¹ UNESCO, *Droits culturels au Maghreb et en Egypte*, cit., p. 52.

“Sì, ma non sono all’altezza delle nostre ricchezze culturali, qualche esempio: il festival del film amazigh, arabo, una o più volte l’anno”.
(docente di antropologia – questionario 5)

Queste ultime due testimonianze sembrano essere confermate da quanto segue:

I tentativi di valorizzazione delle culture tradizionali esistono, per esempio attraverso l’organizzazione di diverse manifestazioni culturali grazie anche alla partecipazione delle differenti comunità, manifestazioni che cercano di promuovere le tradizioni e specifiche culture (festival, esposizioni, carovane, settimane culturali, ecc.), ma il rischio di “folclorizzazione” è molto alto dato che queste manifestazioni non sono accompagnate da un’educazione al patrimonio culturale¹⁰².

Si organizzano dibattiti pubblici sulla questione del patrimonio culturale?

Ancora una volta si presentano due scenari:

Da un lato, coloro che affermano l’organizzazione di dibattiti pubblici:

“Il Ministero della Cultura stabilisce ogni anno un programma specifico per promuovere e far conoscere il patrimonio culturale. Il patrimonio è concepito come un pilastro di grande importanza per mantenere i valori nazionali. Ogni estate si organizza il festival di Djemila, di Timgad e di Sidi Fredj”. (docente di pedagogia – questionario 4)

“1. Organizzazione di seminari scientifici che trattano il tema del patrimonio culturale; 2. Organizzazione di settimane della cultura; 3. Manifestazioni culturali”. (docente di patrimonio storico e culturale – questionario 6)

“Le collettività locali organizzano annualmente delle giornate e delle settimane, come ad esempio le settimane di promozione del patrimonio culturale. Vi sono inoltre università che sostengono il dibattito culturale e per questo organizzano delle conferenze e dei seminari riguardanti gli aspetti culturali e identitari dell’Algeria sotto diversi punti di vista”.
(docente di architettura – questionario 7)

¹⁰²Ibidem.

Dall'altro, coloro che offrono, a tal proposito, un'analisi critica:

“Talvolta esiste, ma non si possono considerare dei dibattiti realmente benefici e proficui”. (docente di filosofia – questionario 1)

“Sì esiste, ma non sono dibattiti realmente fruttuosi.... È piuttosto un certo folclore che caratterizza la maggior parte di questi dibattiti”. (docente di filosofia – questionario 2)

“Sì, ma non abbastanza sia in termini di quantità che di qualità”. (docente di sociologia – questionario 3)

Conclusioni:

Se a livello giuridico l'Algeria attesta l'importanza della tutela delle diverse identità all'interno del sistema educativo, l'indagine dimostra che tale tutela non è totalmente effettiva. Sebbene la lingua *amazigh* sia stata riconosciuta lingua ufficiale e la Legge d'orientamento preveda il suo insegnamento nella scuola, ad oggi solo alcuni istituti hanno applicato tale legge, rendendola per altro disciplina facoltativa. In Africa vi sono invece paesi in cui il bilinguismo a scuola è una pratica collaudata che permette di liberare la capacità di creatività delle popolazioni e di rafforzare la coesione sociale¹⁰³. Le pratiche di insegnamento incentivano e promuovono il pensiero critico dell'alunno organizzando lavori di gruppo, sia nel corso delle lezioni che a casa. Rispetto alle modalità di promozione del pensiero critico non sono stati forniti altri particolari

¹⁰³ Tra i diversi paesi africani che hanno adottato un'educazione multilingue e multiculturale con ottimi risultati si è deciso di illustrare brevemente il caso del Burkina Faso, da me approfondito durante uno stage di ricerca (maggio-giugno 2013) presso l'*Association pour le développement de l'éducation en Afrique* (ADEA). Già a partire dal 1994 il Burkina Faso decise di adottare l'educazione bilingue come alternativa al sistema educativo in auge, basandosi sulle conclusioni e le raccomandazioni degli Stati Generali dell'Educazione e sull'articolo 4 della Legge d'Orientamento dell'educazione del 1996 che prevedeva la possibilità di utilizzare nell'insegnamento le lingue nazionali e il francese. L'educazione bilingue è un'innovazione educativa che utilizza in successione e poi in modo complementare le lingue nazionali e il francese. Nel 2009, otto erano le lingue nazionali utilizzate nell'educazione bilingue in complementarietà con il francese: il *mooré*, le *jula*, le *lyélé*, le *gulmancena*, le *dagara*, le *bisa* e il *nuni*. Dai dati ufficiali del MEBA (*Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation*) elaborati nel 2006, emerse la tendenza a un costante miglioramento dell'efficacia delle scuole bilingue e un maggior coinvolgimento da parte dei genitori. L'utilizzazione delle lingue nazionali e del francese facilitava e accelerava l'insegnamento e l'apprendimento; l'educazione bilingue risultava ben integrata, dando agli alunni la possibilità di valorizzare la loro cultura e pertanto di rispondere in modo più adeguato alle esigenze del contesto nel quale vivevano. Per ulteriori approfondimenti, si veda: PAUL TARYAM ILBOUDO, *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, Tunis, ADEA, 2009.

esempi. Tutti gli attori coinvolti nell'indagine hanno affermato che la scuola primaria prevede delle attività nelle quali il bambino può esprimere la sua creatività. Vi è discordanza invece rispetto al fatto che la scuola organizza o meno delle manifestazioni collettive durante le quali i bambini possono esporre i loro lavori. Gli insegnanti sostengono che la scuola organizza manifestazioni di questo genere, i genitori precisano che nella maggior parte dei casi si tratta di esposizioni interne alla classe e non collettive.

Ciò che accomuna le risposte degli insegnanti, dei genitori e dell'ispettore è che tali manifestazioni vengono organizzate specialmente in occasione di feste religiose e/o eventi commemorativi legati alla storia nazionale. Tutti, indistintamente, dichiarano che, in generale, la scuola primaria algerina non prevede molti laboratori e molte attività creative e culturali, tutto ciò assume decisamente più valore a partire dall'insegnamento secondario. Ciò attesta e conferma che le priorità della scuola primaria sono la disciplina, il senso del dovere e l'apprendimento delle competenze di base (lettura, scrittura e calcolo). Nonostante questa sia la tendenza, è importante far notare che vi siano insegnanti che, in base alle proprie attitudini, propongono e organizzano attività di questo genere. Per quanto riguarda le collaborazioni tra scuola e territorio, nella maggior parte dei casi si tratta di progetti di prevenzione sanitaria e in misura minore di progetti artistici, scientifici e di svago. Oltre alle manifestazioni organizzate dalla scuola per valorizzare i prodotti culturali realizzati dai bambini, lo Stato promuove dal canto suo eventi pubblici di promozione e conservazione del patrimonio culturale? Tra gli intervistati ci sono coloro che affermano una certa sensibilità da parte dello Stato rispetto a queste tematiche ed altri invece, che ne denunciano la rarità e la bassa qualità. La tendenza, più volte rimarcata, è che queste manifestazioni rischiano di essere prettamente folcloristiche. Lo stesso vale per i dibattiti pubblici circa il patrimonio promossi da parte dello Stato. Effettivamente lo Stato ogni anno, e in più di un'occasione, promuove eventi di questo genere, ma secondo alcuni sono dibattiti poco proficui. Nel corso dell'anno si dedica, ad esempio, un intero mese al patrimonio culturale e agli eventi culturali, o si organizzano le cosiddette «settimane della cultura», durante le quali gruppi di artisti di una determinata *wilaya* si esibiscono in un'altra *wilaya*. Queste manifestazioni costituiscono dei momenti di condivisione, confronto e valorizzazione reciproca e vivacizzano l'intero Paese. È fondamentale coinvolgere la

comunità in questi eventi perché “*la politica culturale è influenzata nella maggior parte dei casi dal grado di coscienza e di partecipazione dei popoli stessi*”¹⁰⁴. Il patrimonio culturale diventa così, non solo fonte di conoscenza, ma anche di dialogo tra le generazioni e le diverse regioni del paese.

5.2.2 Dalle quattro capacità ai sei principi di connessione tra i diritti: valutazione conclusiva

Oltre alle quattro capacità, nella fase di elaborazione degli indicatori, si è tenuto conto dei sei principi di connessione fra i diritti, utili al fine di valutare il principio di interazione tra le persone, gli ambiti e gli attori che ruotano attorno a determinati diritti. La valutazione conclusiva farà riferimento a queste sei dimensioni: inter-disciplina(e), inter-pubblico(i), inter-luogo(i), inter-tempo(i), inter-istituzione(i) e inter-economia(e).

Inter-disciplina(e):

Rispetto al sistema scolastico primario algerino si può affermare che, se da un lato, l’approccio dell’insegnante unico o prevalente può facilitare l’interazione tra le diverse discipline e tra i diversi ambiti del sapere; dall’altro, viene meno la possibilità del confronto e della condivisione tra i diversi insegnanti. Tale approccio riduce inoltre la pluralità dei punti di vista e degli approcci educativi; i bambini si rifanno ad un’unica figura, eccezion fatta per l’insegnamento della lingua francese. Il fatto stesso che lo Stato imponga a tutti gli istituti algerini l’adozione dello stesso manuale scolastico inficia l’interazione tra i saperi, o piuttosto tra gli eventuali approcci metodologici. L’insegnante non può valutare e selezionare il libro di testo che maggiormente rispetti e rispecchi la sua visione educativa, quest’operazione spetta unicamente allo Stato. Seppur lo studio di caso abbia principalmente interessato il sistema scolastico primario, l’indagine condotta in università rivela che, a questo livello, vi sia una buona interazione tra i saperi. I docenti lavorano in équipe e si confrontano assiduamente, organizzando seminari e approfondimenti che intrecciano le loro competenze e valorizzano i diversi ambiti disciplinari.

¹⁰⁴ ISESCO, *La Stratégie culturelle pour le Monde islamique*, cit., p.52.

Inter-pubblico(i):

Questa dimensione prevede l'interazione tra i diversi attori educativi. Sebbene la Legge presupponga il coinvolgimento e la collaborazione nell'azione educativa da parte dei diversi attori, in realtà l'interazione è assai debole, in particolar modo in riferimento alla relazione tra scuola e famiglia.

Inter-luogo(i):

Benché non sia un approccio adottato da tutti gli istituti, vi sono scuole che, più di altre, si aprono al territorio programmando: «uscite culturali», passeggiate, escursioni, scambi *inter-wilaya* e soggiorni turistici.

Inter-tempo(i):

Momenti previsti e imprevisi. Quotidianità e ricorrenze speciali. La scuola primaria algerina prevede all'interno della settimana scolastica momenti dedicati alle attività creative; poco spazio si concede invece agli imprevisi, tutto è molto disciplinato e rigoroso. Le tempistiche sono dettate dal carico di lavoro e dalla priorità di portare a termine il programma scolastico. Alla quotidianità si alternano, durante l'anno scolastico, momenti dedicati alla commemorazione di eventi storici o di feste religiose ai quali i bambini partecipano realizzando delle opere e contribuendo all'allestimento della manifestazione. Queste occasioni permettono al bambino di godere della libertà d'espressione e di contribuire ad un evento collettivo che prevede, oltre alla celebrazione di una ricorrenza, la condivisione di diverse opere culturali.

Inter-istituzione(i):

Il sistema educativo primario algerino gode dell'interazione con le diverse istituzioni presenti sul territorio, ma tali occasioni sono assai rare e limitate. Dai dati raccolti non emergono particolari esempi, si fa riferimento soprattutto a degli incontri sulla prevenzione sanitaria e a qualche intervento da parte di esperti, ma non si specifica con quali istituzioni effettivamente la scuola collabori.

Inter-economia(e):

L'educazione è totalmente gratuita, lo Stato interviene con ulteriori sussidi nei casi particolarmente critici. Rispetto alla società si evidenzia invece da parte dello Stato, da un lato, una politica di salvaguardia e di tutela del patrimonio culturale, vedasi i siti archeologici e, dall'altro, l'assenza di cinema e la scarsità di biblioteche e teatri.

5.3 Prospettive

Il patrimonio culturale presente in Algeria potrebbe essere una reale fonte di ricchezza e di sviluppo che permetterebbe al paese di risolvere l'instabilità interna e allo stesso tempo di aprirsi al resto del mondo, partendo ad esempio dalla promozione del turismo, attività tuttora poco incentivata. Grazie alla ricca e variegata successione di civiltà, all'autoctona varietà etnica e linguistica e alla vastità e pluralità del territorio, l'Algeria possiede molte risorse culturali sulle quali poter investire. Purtroppo gli sforzi dello Stato in tal senso sembrano essere deboli, nonostante vi sia invece da parte della popolazione la voglia di valorizzare e di condividere i beni del proprio patrimonio culturale e di metterli a disposizione dell'umanità. Il patrimonio culturale costituisce a tutti gli effetti una fonte di conoscenza, ma nel sistema scolastico algerino, e precisamente nella scuola primaria, si riscontra che l'accesso al patrimonio culturale non rientra effettivamente nelle priorità dell'educazione. Malgrado ciò, sia la Legge d'orientamento che la riforma dell'educazione, rimarcano più volte il valore e l'importanza del patrimonio culturale sia in relazione al processo di apprendimento che di identificazione. Una maggiore applicazione dei principi sottoscritti aiuterebbe certamente il paese a instaurare un processo di sviluppo durevole, non esclusivamente basato quindi sulle risorse naturali, quali il petrolio e il gas, ma sulle ricchezze culturali delle quali dispone. Come accadde alla fine degli anni '90, lo Stato algerino dovrebbe riconoscere il valore del patrimonio culturale e porlo nuovamente tra le priorità delle sue politiche educative, sociali ed economiche. Gli algerini dimostrano di avere intrinsecamente l'idea di patrimonio culturale dell'umanità; dalle definizioni che hanno fornito emerge chiaramente l'idea di bene comune. Questa convinzione, associata all'innato e forte senso di comunità e di comunione, pone già le basi per una maggiore coesione sociale, quale espressione della condivisione di opere comuni, nonché di un *ben-essere* comune, e allo stesso tempo, per una maggiore apertura verso l'Altro... ossia per la sfida alla quale l'Algeria, oggi più che mai, è chiamata a rispondere.

La preservazione della diversità culturale esige un'azione sostenuta, che ingloba l'inquadramento adeguato delle politiche culturali, il sostegno dei progetti e delle iniziative, la promozione e lo sviluppo delle industrie culturali, l'appoggio agli attori e creatori culturali, la preservazione dei beni e dei servizi culturali, la considerazione di

tutti i patrimoni culturali, materiali e immateriali, il rafforzamento delle capacità di creazione e di diffusione, su scala mondiale, nazionale e regionale, grazie soprattutto a dei partenariati tra settore pubblico, privato e società civile, attraverso un approccio fondato sull'autenticità e sull'apertura¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Art. 7, *Déclaration islamique sur la diversité culturelle*, 2004.

Capitolo VI. Patrimonio culturale e creatività: il ruolo dell'educazione

*Ogni nuovo atto creativo di un uomo è
l'atto di un uomo a nuova dignità¹.*

*Il motore del cambiamento culturale è
la capacità umana di pensare e agire in modo creativo².*

“Patrimonio culturale” e “creatività” sono due elementi chiave di questa ricerca. Il patrimonio culturale è il prodotto, la testimonianza e l'espressione della creatività umana ed essa costituisce, a sua volta, l'essenza stessa di tutte le opere pensate e realizzate dagli esseri umani. Il patrimonio culturale, quale immagine dell'interazione tra gli uomini ed espressione dell'intenzionalità generosa dell'essere umano nei confronti dell'umanità, ha in sé un capitale, oltre che culturale, umano e sociale inestimabile. L'accesso alle opere culturali permette quel processo vitale di identificazione del quale tutti possono e devono beneficiare. Ogni persona deve poter appropriarsi di quei valori culturali insiti nelle opere, le quali risultano infatti essere *«fondamentali per permettere la conoscenza, la condivisione dei riferimenti, per condurre ad apprezzare, ad appropriarsi di un patrimonio comune. [Esse] permettono di assimilare gli apprendimenti di base, di sviluppare una visione più globale e piacevole»³.*

Va rimarcato il valore di interconnessione intrinseco nelle opere; l'opera diventa strumento di relazione e oggetto di comunione e di condivisione tra due o più soggetti. Nell'atto creativo di colui che *fa l'opera* si cela l'intenzionalità di *darsi all'Altro*.

¹ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Bari, Editori Laterza, 2009, p. 13.

² National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, may 1999, p.6.

Document reperibile online: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

³ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organisée par *Culture et Démocratie asbl*, le 10 mai 2010, avec le soutien de la *Communauté Française*. Documento reperibile online: http://www.cultureetdemocratie.be/documents/lettre_46/Rapport_tr2.pdf

L'intenzionalità di *darsi all'Altro* chiama il soggetto creatore ad assumersi una responsabilità. Attraverso l'opera egli produce senso e trasmette conseguentemente un messaggio che provocherà una reazione in colui e in coloro che le si porranno dinanzi. Se si intende l'opera come contributo sociale, ognuno dovrebbe avvertire in essa, la possibilità di viverci in quanto cittadini e di contribuire quindi ad un *ben-essere* collettivo che colloca l'*io* in un *noi*.

L'artista, [colui che crea], nel momento stesso in cui produce un'opera, è chiamato a una grande responsabilità. È attraverso il suo sguardo che i fruitori guarderanno il mondo. Attraverso il suo particolare punto di vista saranno chiamati a interpretarlo, a coglierne gli aspetti più invisibili, a scovare quelle relazioni che spesso, nella frenesia del mondo contemporaneo, non si è abituati a riconoscere. Etica ed estetica sono così fortemente legate nel gesto [creativo] e nel processo di fruizione⁴.

Una delle sfide maggiori è ritrovare e ricollocare l'essenza dell'etica nella bellezza, in ciò che piacevolmente cattura e impressiona lo sguardo. Ciò che occorre è fare della bellezza autentica uno dei valori sociali fondanti le società. «*Il richiamo della bellezza, dell'esperienza vitale per le libertà che consiste nel trovare e nel dare senso e, delle corrispondenze al quotidiano, è al principio di ogni fecondità*»⁵.

«*Quando sono in un campo, al lavoro, sul mio trattore, capita a volte che una pietra attiri la mia attenzione, e mi fermo: a causa della sua forma singolare, fatta dalla natura, o per mano dell'uomo? Questa per esempio ha la forma di un cuore. Mi interrogo. È di una bellezza unica, è emozionante...*»⁶. Il racconto di questo contadino descrive perfettamente ciò che accade quando ci si lascia meravigliare ed emozionare dalla bellezza... la bellezza del reale. L'azione del fermarsi ricorda quella pratica educativa che la Arendt chiama: *apprendere ad attardarsi*⁷. Per la filosofa ciò costituisce il potere degli oggetti culturali, la loro capacità di attirare e arrestare la nostra

⁴ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 58.

⁵ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, 2008, Cahier n. 3, p. 6. Documento reperibile online: http://www.editionsattribut.fr/IMG/pdf/No61_L_indispensable_revolution_Culture_et_creation_au_coeur_de_l_enseignement.pdf

⁶ Les cahiers de Culture et Démocratie, *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, Actes du colloque organisé le 17 novembre 2008 à Bruxelles, Cahier n. 2, p. 31. Documento reperibile online: <http://www.cultureetdemocratie.be/documents/CAHIER2.pdf>

⁷ *Ibidem*.

attenzione nonché di emozionarci. L'interesse culturale testimoniato dal contadino «dona alla cultura un orizzonte di universalità, quello di una storia comune all'umanità, e inoltre in grado di assumere la forma di un'emozione, che esprime un'esperienza soggettiva – l'esperienza personale di un soggetto – unitamente intellettuale e affettiva»⁸. L'incontro con la bellezza è «un evento inaugurale, una potenza, una potenzialità formatrice immediata»⁹. Si dovrebbe opporre alla filosofia educativa del processo, «una filosofia educativa dell'evento»¹⁰. «L'esperienza estetica è una delle esperienze culturali tra le più complete, se non la più completa, e soprattutto un'esperienza fondatrice»¹¹, rispetto all'atto creativo.

Educare ad andare verso l'Altro servendosi delle opere è ciò a cui dovrebbe mirare l'educazione. «Heidegger spiega il termine “esistenza” con la radice della parola *existere* (*ex-sistere*), che significa “sorgere fuori da”»¹². Già nel suo essere al mondo il soggetto esiste e si manifesta fuori da sé. La sua esistenza ha infatti senso solo se in relazione con l'Altro e il suo essere diventa presenza attraverso le opere che realizza, attraverso quindi, ciò che sorge fuori da sé quale testimonianza di una valorosa corrispondenza tra intimità ed «extimità». «Oltre all'impulso all'autoesibizione, per il quale gli esseri viventi si adattano a un mondo di apparenze, gli uomini si presentano con atti e parole, indicando il modo in cui desiderano apparire: questo elemento di scelta deliberata intorno a ciò che si mostra o si nasconde sembra specificamente umano»¹³.

Ciascuno deve essere chiamato a dare il proprio contributo all'interno del vivere insieme e godere pertanto della cittadinanza democratica. «Ogni creazione e ogni cambiamento chiamano in gioco le persone e iniziano da ciascuna, dal riconoscimento e dalla valorizzazione della loro conoscenza e delle loro singolari capacità»¹⁴.

⁸ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p. 32

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ivi*, p. 33.

¹² JEANNE HERSCHE, *Storia della filosofia come stupore*, trad. it. Milano, Paravia Mondadori Editori, 2002, p. 308.

¹³ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, Bologna, Il Mulino, 1987 [1978]. Parte I: *Pensare [Thinking]*, <http://www.noein.net>

¹⁴ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 102.

A tal proposito Wenger osserva:

*diamo il meglio di noi stessi quando la base del nostro sapere è impregnata della nostra identità di partecipazione, ossia quando possiamo influenzare le comunità che ci definiscono detentori di conoscenze. (...) L'investimento personale e l'energia sociale che occorrono per il lavoro creativo non hanno niente a che vedere con l'obbedienza istituzionalizzata o con l'affiliazione astratta; dipendono, piuttosto, dalla capacità di coinvolgere le identità dei partecipanti*¹⁵.

Ciascuno deve poter riconoscere e dare forma alla propria creatività. «*La creatività si amplia e si affina allorquando si diventa maggiormente consapevoli dei propri atti creativi, quanto più la personale singolarità è esercitata e quanto più si ha e si guadagna fiducia in se stessi tanto più numerose sono le probabilità di vivere creativamente la vita*»¹⁶.

Ciascuno deve poter essere attore del proprio processo di identificazione e partecipare alla vita culturale, nonché sociale, politica ed economica all'interno della o delle società in cui si colloca. «*La persona si sviluppa se si rende continuamente autrice di intenzionalità, propositi, progetti, se è capace di fare scelte creative con la consapevolezza che rinunciare a scegliere significa perdere l'accesso alla propria forza creativa*»¹⁷. È in tal senso che la creatività assume un ruolo primario rispetto all'effettività dei diritti. Essa ne diventa la condizione.

*La creatività cui diamo credito, intesa in tutta la sua forza costitutiva e diffusiva sia in ambito scolastico che extrascolastico, sia in età giovanile che in età adulta, sia nei luoghi di lavoro che in quelli del tempo libero, sia che riguardi il singolo che le comunità, ci appare a un tempo come diritto e condizione dell'auto attuazione e come garanzia per la crescita della società*¹⁸.

¹⁵ GIAN CARLO COCCO, *L'apprendimento come vantaggio competitivo. Time to mind: la valorizzazione delle competenze d'impresa per l'innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 30, in BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 150.

¹⁶ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 35.

¹⁷ *Ivi*, p. VI Introduzione.

¹⁸ *Ivi*, p. 13.

6.1 La creatività (e il patrimonio culturale)...

(...) Argomentare sulla creatività equivale ad argomentare sull'intero potenziale formativo che appartiene all'essere umano, prendere posizione a favore della creatività equivale a produrre un impegno etico orientato al riconoscimento e alla promozione dell'autenticità umana, ed educare alla creatività equivale a formare la persona nella sua pienezza¹⁹.

Prima di indagare il ruolo dell'educazione occorre definire meglio la creatività, scardinandola da un'idea elitaria e prettamente artistica, per farne un valore inclusivo ed estensivo. Certo è che, essendo ontologicamente interconnessi, nel definire la creatività non si può non fare riferimento al patrimonio culturale e, viceversa.

La creatività va intesa innanzitutto come «*costruzione di un significato personale*»²⁰ (Runco, 2003) e al tempo stesso caratteristica umana e sociale, «*come un metodo e un approccio di pensare e di vivere*»²¹ (Simplicio, 2000). La creatività implica flessibilità, fluidità, originalità, elaborazione, resistenza alla chiusura, capacità di astrazione, ricchezza d'immaginazione e di fantasia... «*La creatività fugge dalle strutture troppo rigide, si muove per inerzia, si oppone al conservatorismo*»²².

La creatività «*si manifesta in tutte le differenti aree dell'agire umano e attraversa tutti gli ambiti. Non si riduce alle arti ma si estende a tutti i settori. Si tratta di una comprensione universale e democratica della creatività. È universale perché vi sono delle caratteristiche ricorrenti e necessarie nella creatività e, democratica, perché tutti hanno il potenziale per essere creativi*»²³.

È a partire da questa idea universale e democratica di creatività che si dovrebbero fondare i sistemi educativi, o meglio ancora, le pratiche di insegnamento e di

¹⁹ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 4.

²⁰ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, p. 350 cap. 23. Documento reperibile online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-book_en.htm

²¹ *Ivi*, p. 349 cap. 23.

²² GEORGES HADDAD, *Les défis de la créativité*, Université de Bergamo, le 4 février 2011, p. 1. Documento reperibile online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217518f.pdf>

²³ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 4 *Introduction*.

apprendimento, e in generale le società. «Così, parlare di creatività significa anche esprimere il presagio di una grande rinascita educativa in virtù della quale realizzare le aspettative classiche di una formazione umanamente genuina»²⁴.

Si tratta di una creatività che costituisce un *diritto-libertà-responsabilità* e che al tempo stesso si fa condizione per un'effettiva partecipazione alla vita culturale e quindi per il godimento di tutti i diritti.

Riconoscere la creatività solo in alcuni soggetti e in determinati ambiti comporta uno spreco di risorse e conseguentemente di ricchezze. «Se noi definiamo la creatività in termini di abilità artistiche delle persone, confermeremmo certamente la visione convenzionale che: non tutti hanno un talento creativo»²⁵.

È importante avere quindi una chiara concezione di creatività che, come l'idea di patrimonio culturale e di cultura, sia ampia, estensiva e inclusiva. «Tutte le persone hanno delle abilità creative e ciascuno in modo differente»²⁶.

Le definizioni allargate sono maggiormente in grado di includere più soggetti e più ambiti dell'agire umano. Nel definire bisogna tendere all'universalità e fare in modo che quella determinata definizione possa realmente abbracciare l'umanità. Ciascun concetto assume certamente diverse sfumature in base alla cultura dalla quale scaturisce e «[gli stessi] processi creativi attingono direttamente dal contesto culturale nei quali si collocano. (...) La cultura umana è ricca, complessa e diversa così come lo è la ricchezza, la complessità e la diversità della stessa creatività umana»²⁷. Nonostante ciò vi sono comunque dei valori che, in quanto esseri umani, ci accomunano e che sono imprescindibili nel momento in cui si va a definire un concetto.

Contrariamente «la mancata definizione della creatività può condurre ad erronee assunzioni, portando gli attori educativi a identificare la creatività solo con il talento,

²⁴ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p X Introduzione.

²⁵ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 339 cap. 22.

²⁶ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.6.

²⁷ *Ivi*, p.58.

l'arte e particolari caratteristiche. La creatività è attualmente definita come una combinazione di "novità e valore", che deve coesistere in un outcome creativo»²⁸.

«La creatività [è intesa] come un'attività talmente fantasiosa in grado di produrre risultati allo stesso tempo originali e di valore»²⁹. Essa può essere concepita come la capacità di visione e di avere degli sguardi creativi, come l'abilità di vedere oltre e di pre-vedere, di percepire qualcosa di nuovo e di inedito. «L'atteggiamento fondamentale dei Greci nei confronti del mondo si esprime nella passione del vedere: qualsiasi cosa apparisse si dava in primo luogo per essere guardata e ammirata. Ciò che attirava gli uomini alla contemplazione era la bellezza, il kalon, delle apparenze: l'idea suprema del bene risiedeva in ciò che più risplendeva allo sguardo»³⁰.

Si tratta di quella visione che scaturisce direttamente dalla sensibilità e dall'esperienza dei cinque sensi.

La realtà di ciò che percepisco è garantita da un lato dal suo contesto mondano, che comprende altri uomini che percepiscono come me, e dall'altro dall'azione combinata dei cinque sensi. Il sensus communis è una sorta di sesto senso necessario per tenere insieme gli altri cinque e per garantire che ci si sta riferendo allo stesso oggetto. Esso lega le sensazioni dei cinque sensi strettamente private a un mondo comune e condiviso con gli altri. La soggettività del mi-pare è rimediata dal fatto che lo stesso oggetto appare anche agli altri, sebbene possa apparire in modo diverso³¹.

Nella conoscenza sensoriale si avverte l'Altro e solo grazie a lui si ha la conferma dell'esistenza di ciò che ci si pone dinanzi. *«Apparire significa parere agli altri, secondo la prospettiva degli spettatori. Il parere corrisponde al fatto che ogni apparenza è percepita da una pluralità di spettatori»³².*

La creatività è la sintesi di ciò che abbaglia il nostro sguardo, incontra le nostre mani, disturba le nostre orecchie, solletica il nostro naso e insaporisce il nostro gusto. Per

²⁸ AA.VV., *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 348 cap. 23.

²⁹ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.30.

³⁰ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, Il Mulino, Bologna, 1987 [1978]. Parte I: *Pensare [Thinking]*, <http://www.noein.net>

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

essere creativi bisogna fare esperienza della realtà, avvertire il richiamo dell'Altro, delle cose e della materia; trovare delle corrispondenze tra ciò che si sente e ciò che può dare forma ed espressione alle sensazioni. «*Husserl coglie con la massima precisione la intenzionalità della coscienza, il fatto che nessun atto soggettivo è mai senza un oggetto: la oggettività è incorporata nella soggettività stessa della coscienza*»³³.

La creatività si concretizza nell'atto creativo, in quell'atto che dà avvio a un cambiamento; senza creazione essa rimane impazientemente bloccata sotto la pelle. Il lavoro creativo costituisce un'«*apertura: non delle verità certe, ma un'interrogazione aperta, sempre aperta, in dialogo permanente*»³⁴. La creatività è sollecitata dal cambiamento e, allo stesso tempo, ne è la causa.

Essa si traduce

(...) [nella] *capacità di uscire da un ordine, affrontare il disordine e dar vita a un nuovo ordine. Di mezzo c'è la trasformazione, l'invenzione di una forma diversa nell'arte, nella scienza, nell'organizzazione, e anche nella vita quotidiana. È il momento in cui si decide di ristrutturare le proprie conoscenze per lasciare spazio a un'altra modalità di concepire le cose e si riesce a dare forma a un nuovo ordine in cui, non soltanto l'individuo che lo crea ma anche gli altri possono riconoscersi. Sotto questo profilo sfuma anche l'opposizione tra ordinarietà ed eccezionalità, perché nessuna professione, nessuna applicazione dell'ingegno può spingersi verso la soglia del disordine inventivo, verso la rottura dell'ordine precedente, senza contare sulla pratica quotidiana, sugli strumenti sedimentati e sulla possibilità di ricostruire un nuovo ordine condiviso*³⁵.

Tramutandosi in creazione, la creatività risponde e alimenta il *nuovo* ed è capace di soddisfare esigenze comuni.

Oltre a essere universale nello spazio, la creatività deve essere universale nel tempo, trovando concretezza nella quotidianità. Riconducendo la creatività alle pratiche quotidiane ci si allontana da quella sua idea di eccezionalità. È fondamentale mantenere

³³ *Ibidem.*

³⁴ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p.38.

³⁵ ANTONIO MEUCCI, *L'esperienza della creatività*, in Id., *Creatività: miti, discorsi, processi*, cit. p. 225, in BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., pp. 66-67.

costantemente non solo uno sguardo ma anche un atteggiamento creativo che faciliti l'esistenza del singolo nel suo essere tra e con gli altri.

La creatività irrompe nella quotidianità e si tramuta in *«un'attività fantasiosa, in un processo che genera qualcosa di originale: fornendo un'alternativa all'atteso, al convenzionale o alla routine. Questa attività include processi mentali e comportamentali (...) è un modo di pensare che è essenzialmente generativo»*³⁶.

Nel suo essere generativa la creatività diventa opera e assume quindi un valore sociale per l'intera umanità, dando origine a un dialogo (soggetto-opera-soggetto). *«La creatività individuale è condizionata dal dialogo con gli altri. In questo modo, lo sviluppo creativo è intimamente legato allo sviluppo culturale»*³⁷. Al cuore di ciascun atto creativo si pone il dialogo, la relazione e l'interrelazione. *«I processi e i prodotti creativi dipendono non poco dallo scambio cooperativo di conoscenze, idee ed esperienze e dunque dalla realizzazione di reti di comunicazione nonché di luoghi informali, di incontro e di discussione»*³⁸.

A questo punto sorge spontanea la domanda: si può parlare di creatività individuale?

*Anche quando le scoperte e le illuminazioni sembrano arrivare improvvisamente e casualmente, la creatività, piuttosto che essere la conquista di un singolo soggetto, è il risultato dell'interazione tra il soggetto, il territorio culturale in cui egli opera, il luogo, il tempo e l'ambiente sociale, cosicché è facilmente ipotizzabile che il contesto può essere generativo o demolitivo della creatività, incoraggiante o soffocante, alimentativo o vulnerante, motivante o immobilizzante*³⁹.

Così come i diritti, anche la creatività si rende effettiva nella relazione e nell'essere con gli altri. Percezione intima e personale, la creatività assume forma traducendosi in opere, solo nella collettività.

L'opera creata ha valore e senso qualora qualcuno le si ponga dinanzi e qualora in essa ciascuno riconosca dei riferimenti culturali utili e adeguati alla propria identità culturale.

³⁶ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.31.

³⁷ *Ivi*, p.43.

³⁸ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 132.

³⁹ *Ivi*, p. 77.

L'esistenza delle opere è garantita dal riconoscimento altrui. «*Il modo di vita attivo è "laborioso", il modo contemplativo è una pura condizione di quiete; l'attivo si svolge in pubblico, il contemplativo nel "deserto"; la vita attiva è consacrata alla necessità del prossimo, la contemplativa alla "visione di Dio"*»⁴⁰. È nella socialità che il patrimonio si fa vivente. È in questo senso che il patrimonio culturale è fonte della condivisione e dell'interrelazione ed è sulla base del suo essere principalmente dono che costituisce un diritto del quale tutti devono beneficiare. Ciò che va garantito è l'accesso alle opere da parte di tutti, accesso che significa creazione e godimento.

Tra patrimonio culturale e creatività si innesca un circolo virtuoso: maggiore accesso alle opere comporta maggiori stimoli e pertanto maggiore creatività e, maggiore creatività, comporta maggiori possibilità di contribuire al patrimonio culturale. Al centro di questa dinamica si colloca l'atto creativo e generativo quale momento sommo della partecipazione al vivere insieme. La creatività, facendosi atto e opera, costituisce parte dell'intimità di quel soggetto che avverte il richiamo del suo essere per natura sociale.

Si percepisce l'appartenenza a una comunità soltanto quando si è in grado di contribuire alla *res-publica*, solo quando l'esistere è sorgere fuori da sé e andare alla ricerca dell'Altro. Così come avviene per le «*innovazioni scientifiche e artistiche, [esse] emergono da uno sforzo collettivo, cioè da ciò che si definisce creatività sociale*»⁴¹. È preferibile quindi parlare di creatività sociale, piuttosto che di creatività individuale. Tant'è che la creatività, se intesa come pensiero e azione, può realmente assumere un'utilità che potremmo definire «sociale» rispetto alle grandi sfide alle quali la realtà ci sottopone.

La creatività non può essere ridotta a un'espressione "artistica" fine a se stessa. Un'idea deve essere efficace. L'intuizione creativa non può andare disgiunta dallo sviluppo consequenziale della stessa. Perché un'idea o un prodotto possano dirsi creativi hanno bisogno di configurarsi capaci di dare soluzione al problema per cui sono stati generati. Innovare significa nello stesso tempo andare verso il nuovo e

⁴⁰ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, Il Mulino, Bologna, 1987 [1978]. Parte I: *Pensare [Thinking]*, <http://www.noein.net>

⁴¹ AA.VV., *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 353 cap. 23.

ritenere il nuovo come buono, giusto e necessario: “la novità deve anche funzionare”. Per essere creativa, l’idea deve mostrarsi in qualche modo corretta, utile, preziosa e significativa⁴².

Pertanto, nel dovere essere adeguata, la creatività assume diverse forme ed è il prodotto dell’interazione tra il soggetto, gli altri e il contesto. *«Non esiste una sola maniera ideale di essere creativi, in quanto è possibile registrare una pluralità di strategie in grado di produrre risposte ed esiti creativi determinati dalle caratteristiche della persona e dell’ambiente»⁴³.*

È in tal senso che la creatività si definisce *monumento alla diversità culturale*. Creatività e diversità si autoalimentano, sono vicendevolmente l’una la condizione e l’espressione dell’altra.

Così come si afferma nella *Dichiarazione Universale dell’Unesco sulla diversità culturale*:

ogni creazione affonda le sue radici nelle tradizioni culturali, ma si sviluppa a contatto con altre culture. Per questa ragione il patrimonio culturale deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell’esperienza e delle aspirazioni dell’umanità, e al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale⁴⁴.

Bisogna riconoscere l’importanza e la necessità della creatività quale diretta conseguenza della diversità. Ogni forma di diversità dà vita a una diversa forma di creatività, e se si considera la diversità, l’estrema ricchezza dell’umanità, va da sé che la creatività ne è la chiave di volta. *«È necessario ristabilire le relazioni tra creatività e comportamento, creatività e competenze, creatività e fiducia sociale, rivolgere la sua attenzione sul modo di porre i problemi in modo diverso e di risolverli con nuovi strumenti e riflettere sulle strutture che favoriscono l’emergenza della creatività a breve e a medio termine»⁴⁵.*

⁴² DANIEL GOLEMAN, MICHAEL RAY, Paul Kaufman, *Lo spirito creativo*, p. 26, in BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 85.

⁴³ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 113.

⁴⁴ Art. 7, *Dichiarazione Universale dell’Unesco sulla diversità culturale*, 2001.

⁴⁵ GEORGES HADDAD, *Les défis de la créativité*, Université de Bergamo, le 4 février 2011, p. 2.

Rispetto a una situazione di endemica crisi morale e valoriale quale migliore antidoto se non la creatività? «Per raggiungere i loro scopi, gli esseri umani devono intraprendere nuovi cammini, dar vita a qualcosa che non è mai esistito prima: creare. Gli esseri umani creano dando risposte adatte a un ambiente in continua evoluzione stabilendo scenari, strategie per il futuro, progettando, facendo arte, o trovando una soluzione ai propri problemi»⁴⁶.

Un proverbio africano recita: “il rimedio all’uomo è l’uomo”; è in sé e nella relazione con gli altri che l’uomo deve trovare le soluzioni creative alle sfide quotidiane. Il soggetto, in quanto essere sociale, è sempre il punto di partenza.

All’interno della prospettiva arendtiana, la singola persona è considerata nella peculiarità di essere initium, e perciò inizio di ogni discorso e di ogni possibile percorso. (...) Se è vero che l’uomo è l’initium di ogni discorso e di ogni percorso, allora è anche vero che l’uomo è intrinsecamente predisposto ad agire, a prendere l’iniziativa affinché la libertà che gli compete si concretizzi, avendo come traguardo e risultato il bene comune (...). Per dirla ancora con Hannah Arendt: libertà come dono supremo, conferito, a quanto pare, solo all’uomo fra tutte le creature della terra: dono del quale possiamo trovar tracce e segni in quasi tutte le attività umane, e che peraltro si sviluppa appieno solo quando l’azione riesce a crearsi uno spazio nel mondo, dove la libertà può “apparire” [in quanto opera], uscendo dal proprio nascondiglio⁴⁷.

⁴⁶ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p.306 cap. 19.

⁴⁷ Cfr. FABRIZIO GUALCO, *Hannah Arendt: stupore, iniziativa, libertà*, Cfr. HANNAH ARENDT, *Tra passato e futuri*, trad. it. Garzanti, Milano 1991.

Documento reperibile online : <http://www.ragionpolitica.it>

6.2 Il ruolo dell'educazione

Etimologicamente educare (e-ducere) significa condurre al di fuori di, fare emergere da. Si tratta di imparare a uscire dal porto e a navigare liberamente nei diversi saperi, saper essere, saper fare, saper creare e saper cercare e ricercare. Sapere unire i fatti e le teorie e saper unire i saperi tra loro. La curiosità, la creatività, lo spirito critico, lo spirito cooperativo, la rappresentazione della realtà sotto diversi punti di vista, il pensiero sistemico, la capacità di sintesi, il pensiero sperimentale, non sono solo mezzi per acquisire competenze ma vanno continuamente alimentati⁴⁸.

Se *esistere* significa *sorgere fuori da sé*, *educare* vuol dire invece *far emergere*. L'educazione è quindi l'atto che permette all'io di uscire da sé e di travalicare la pelle per entrare a far parte di quella dimensione collettiva che fa di ciascun individuo un nodo dell'intero tessuto sociale. Attraverso la stimolazione della creatività, l'educazione deve facilitare la partecipazione da parte di tutti al bene comune. Le pratiche educative devono fondarsi sul bene comune, ossia sulle opere e sul patrimonio culturale, e sulla partecipazione, ossia sulla creatività e la creazione.

La dominanza del razionale, dell'efficiente, del produttivo e dell'utile, la dilatazione di modelli atomistici esistenziali di tipo tecnologico, l'assunzione di atteggiamenti atomistici e strumentalistici, l'assottigliamento della speranza e della creatività, l'incremento della ripetitività e del convenzionalismo, l'accrescimento dell'ambizione e delle ricerca del potere, si stanno rivelando non poco responsabili della diminuzione del senso e del valore dell'essere umano⁴⁹.

La creatività, come l'educazione, è un complesso e multidimensionale concetto che comporta la seguente questione: come può la creatività, in quanto condizione fondamentale del patrimonio culturale, essere promossa in educazione e soccombere *alla diminuzione del senso e del valore dell'essere umano?*

⁴⁸ PHILIPPE QUEAU, *De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir*, in UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, cit., p. 15.

⁴⁹ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 25.

L'analisi che segue partirà da una lettura, o meglio da una rilettura, di alcuni strumenti giuridici per poi affrontare invece nella sua essenza più profonda il nesso tra educazione, patrimonio culturale e creatività.

6.2.1 Gli strumenti giuridici

In che modo educazione, patrimonio culturale e creatività entrano in relazione? I due diritti - all'educazione e al patrimonio culturale - sono per natura interdipendenti e interconnessi, l'effettività dell'uno non può prescindere dall'effettività dell'altro. Già nella sua formulazione, l'articolo della *Dichiarazione di Friburgo* concernente il diritto all'identità e al patrimonio culturale dichiara che: «ogni persona, sola o in comune, ha diritto: di accedere, in particolare attraverso l'esercizio dei diritti all'educazione e all'informazione, ai patrimoni culturali che costituiscono le espressioni delle diverse culture e delle risorse per le generazioni future»⁵⁰. L'educazione è uno degli strumenti utili all'accesso al patrimonio culturale e, a sua volta, quest'ultimo alimenta il sapere e le capacità di colui che beneficia di tali diritti. Oltre a essere legati giuridicamente, educazione e patrimonio culturale, testimoniano una concreta interrelazione. L'educazione, e nel caso specifico la scuola, si serve del patrimonio culturale per comunicare i saperi, i valori e i riferimenti culturali e, allo stesso tempo, è grazie a un'educazione di qualità che si può facilmente accedere al patrimonio culturale. Gli insegnanti non si devono limitare a far conoscere le opere del patrimonio, ma devono promuovere la creatività e spronare ciascuno alla creazione di opere (saperi, cose e istituzioni) attraverso le loro pratiche di insegnamento. Oltre nella *Dichiarazione di Friburgo*, in altri strumenti regionali e internazionali si evince, anche se non sempre esplicitamente, la connessione tra educazione e patrimonio culturale. L'obiettivo è rileggere e conseguentemente far emergere dai documenti presi in esame l'interrelazione tra educazione, patrimonio e creatività, non più solo al fine di sottolineare l'interdipendenza in quanto diritti, già ampiamente dimostrata, ma per evidenziare la loro necessaria e ontologica complementarità nelle pratiche quotidiane, educative e non, di ciascun individuo.

⁵⁰ Art. 3.c, *Dichiarazione di Friburgo*, 2007.

Si prenda ad esempio in considerazione il PDESC. Il Patto afferma che:

*Gli Stati parte del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. Essi convengono sul fatto che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace*⁵¹.

In questo articolo non emerge chiaramente il legame tra educazione, patrimonio culturale e creatività ma, affermando che *l'istruzione* deve mirare al pieno sviluppo della *personalità umana*, si sottintende che la scuola, e in generale l'educazione, devono porsi l'obiettivo di rendere effettivo il diritto all'identità culturale e di conseguenza il diritto al patrimonio culturale; l'accesso alle opere è uno dei mezzi privilegiati per sviluppare il proprio processo di identificazione. La stessa formulazione del diritto al patrimonio all'interno della *Dichiarazione dei diritti culturali* dimostra chiaramente l'interrelazione tra *identità culturale e patrimoni culturali* (art.3). Allo stesso modo il diritto di accedere alle opere è utile al godimento del diritto di partecipare alla vita culturale. Se nel 1966, anno costitutivo del Patto, il diritto al patrimonio culturale non godeva ancora di una sua chiara definizione, oggi si può rileggere il documento in modo differente, individuando nell'articolo 13 la necessità di coniugare educazione, patrimonio culturale e creatività.

Uno strumento che invece esplicita il legame tra educazione e identità, pur non parlando ancora specificatamente di patrimonio culturale, è la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, nella quale si legge che: «*l'educazione deve puntare e inculcare al bambino il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del Paese in cui vive, del Paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua*»⁵².

⁵¹ Art. 13.1, *Patto dei diritti economici, sociali e culturali*, New York, 1966.

⁵² Art. 29.c, *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, New York, 1989.

Non si parla di patrimonio culturale, ma si fa riferimento a quegli elementi che, per definizione, lo costituiscono: l'*identità*, la *lingua*, i *valori culturali* e il *rispetto per le civiltà diverse* (la diversità culturale). Si mette in luce il ruolo fondamentale dell'educazione rispetto, non solo alla trasmissione del proprio patrimonio, ma anche alla conoscenza del patrimonio altrui. Nonostante qualche ovvia incongruenza lessicale con l'attualità, dall'articolo emerge che l'educazione deve promuovere sia il rispetto per sé che per l'Altro, per le proprie origini, la propria identità, la propria lingua e i propri valori culturali così come i valori delle "civiltà" altrui. Oggi si potrebbe dire che l'educazione deve promuovere il rispetto del proprio patrimonio e di quello altrui o più semplicemente il rispetto del patrimonio culturale dell'umanità.

Nella *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, e precisamente nelle Linee essenziali di un piano d'azione si afferma che:

*gli stati membri si impegnano a suscitare attraverso l'educazione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale e migliorare a questo scopo sia l'impostazione dei programmi scolastici che la formazione degli insegnanti; incorporare nel processo educativo, dove necessario, approcci pedagogici tradizionali che permettono di preservare ed ottimizzare metodi culturalmente appropriati alla comunicazione e trasmissione del sapere; elaborare politiche e strategie per la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale (...)*⁵³.

Ciascuno Stato deve assumersi l'obbligo di promuovere un'educazione che miri alla valorizzazione della diversità culturale, del sapere e del patrimonio culturale. In questo strumento il riferimento alla relazione tra educazione e patrimonio culturale è esplicito.

Nella *Convenzione sulla produzione e la promozione della diversità delle espressioni culturali* si sostiene che:

le parti contraenti favoriscono e sviluppano la consapevolezza dell'importanza di proteggere e promuovere la diversità delle espressioni culturali, segnatamente attraverso programmi di educazione e di sensibilizzazione del pubblico, (...), si impegnano a sostenere la creatività e a consolidare le capacità di produzione,

⁵³ Linee essenziali, *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, Parigi, 2001.

*attraverso l'elaborazione di programmi di educazione, di formazione e di scambio nel settore delle industrie culturali (...)*⁵⁴.

Non si fa esplicito riferimento al patrimonio culturale ma parlare della *diversità delle espressioni culturali* sottintende parlare di patrimonio culturale. Ciò che emerge chiaramente è invece la relazione tra educazione e creatività. Spetta alle istituzioni, tramite i programmi educativi, promuovere la creatività e le capacità di produzione. La scuola e tutte le istituzioni educative devono spronare il soggetto all'atto creativo e alla partecipazione alla vita culturale.

Nella *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* si afferma che le Parti si impegnano:

*a) a facilitare l'inserimento della dimensione del patrimonio culturale a tutti i livelli di formazione, non necessariamente come argomento di studio specifico, ma come fonte feconda anche in altri ambiti di studio; b) a rinforzare il collegamento fra la formazione nell'ambito del patrimonio culturale e la formazione professionale; c) ad incoraggiare la ricerca interdisciplinare sul patrimonio culturale, sulle comunità patrimoniali, sull'ambiente e sulla loro correlazione; d) ad incoraggiare la formazione professionale continua e lo scambio di conoscenze e competenze, sia all'interno di, che fuori, dal sistema di insegnamento*⁵⁵.

La *Convenzione di Faro* è quella che più di ogni altro strumento esplicita la stretta relazione tra patrimonio culturale ed educazione. Il patrimonio culturale deve essere un elemento costante e trasversale nell'intero percorso di studi. La Convenzione definisce il patrimonio *fonte feconda*, utile per l'intero e complesso processo di conoscenza; esso non è un elemento fine a se stesso, ma i riferimenti che custodisce sono fondamentali per lo sviluppo del sapere. La trasversalità del patrimonio culturale non si limita alla formazione scolastica ma sopravvive e si manifesta anche nella vita professionale di ciascuno. Lo scambio di conoscenze e di competenze comporta lo scambio di opere e grazie a queste la condivisione di saperi, abilità, capacità, valori e significati.

⁵⁴ Art. 10, *Convenzione sulla produzione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, Parigi, 2005.

⁵⁵ Art. 13, *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, Faro, 2005.

L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività è pertanto fondamentale già a partire dai primi anni della formazione, per abituare il bambino a identificare, riconoscere e scegliere nel patrimonio dell'umanità i riferimenti necessari alla costruzione e al rafforzamento della sua identità e a renderlo, un domani, cittadino libero e attivo nei processi sociali, culturali, politici ed economici all'interno della o delle comunità alla quale(i) decide di appartenere. Solo attraverso un effettivo accesso alle opere l'individuo può costantemente alimentare il proprio sapere e intessere nuove relazioni.

Quest'analisi vuole mettere in evidenza come, nel corso della storia, la concezione di patrimonio culturale sia evoluta e, in particolar modo, la sua relazione con l'educazione. Per tali ragioni i documenti analizzati seguono un ordine cronologico. Vi sono strumenti che fanno chiaro riferimento alla connessione tra educazione e patrimonio culturale e ve ne sono altri che invece necessitano di una rilettura positiva e di un'analisi approfondita in grado di far emergere quei valori e quei significati impliciti e traducibili oggi, nell'interazione tra educazione, patrimonio culturale e creatività. L'utilità di questo lavoro non consta solo nel rimarcare la connessione ma anche nel mettere in luce che è intenzione condivisa degli Stati puntare a un'educazione alla creatività e al patrimonio culturale e concepire quest'ultimo, quale strumento utile al processo e alla produzione di nuove conoscenze, nuove competenze, nonché nuove relazioni.

6.2.2 Educare al patrimonio culturale e alla creatività

«L'educazione è appropriazione di un patrimonio di conoscenze, di valori e di simboli che permette a ciascuno di meglio comprendere il mondo, di viverci e risponderci in modo attivo, creativo e autonomo»⁵⁶.

Riconoscendo l'intrinseca connessione tra patrimonio culturale, creatività ed educazione, occorre capire cosa significa educare al patrimonio culturale e alla creatività; individuare i percorsi educativi possibili e dimostrare perché è necessario impostare le pratiche educative a partire dal patrimonio culturale e dalla creatività.

«Sir Ken Robinson ritiene che la creatività sia importante in educazione quanto l'alfabetizzazione e che le due, dovrebbero godere dello stesso status»⁵⁷. Robinson, noto esperto d'educazione⁵⁸, pone la creatività sullo stesso piano dell'alfabetizzazione, entrambe risultano essere vitali per il processo di apprendimento del bambino. La creatività non va quindi intesa come un valore aggiunto ma come atteggiamento quotidiano. Per fare ciò occorre che l'educazione ponga al cuore dei suoi processi sia la creatività che il patrimonio culturale dell'umanità, comprendente tutte le opere portatrici di senso, create dall'uomo per l'uomo. «La democrazia culturale si basa sull'idea che ogni essere umano è portatore di cultura e che lo spinge a metterla in opera. È la cultura "di tutti, per tutti"»⁵⁹.

La tendenza alla omologazione, all'appiattimento e all'abolizione forzata delle particolarità conduce allo svuotamento dell'essere umano e lo relega a un ruolo passivo all'interno della società, impedendogli di dare forma ed espressione a ciò che possiede di più prezioso: la diversità culturale.

«Questa incalzante e progressiva desoggettivizzazione e decreativizzazione conosce come suo esito più grave e diretto l'impossibilità della persona di tradursi nella sua

⁵⁶ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organizzata da *Culture et Démocratie asbl*, il 10 maggio 2010, con il sostegno della *Communauté Française*.

⁵⁷ AA.VV., *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 6 *Introduction*.

⁵⁸ <http://sirkenrobinson.com/>

⁵⁹ *Culture et vous?* Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel. Une publication de Culture et Démocratie, Bruxelles, Belgio, 2009, p.12.

personalità, (...) con i correlati rischi della disperazione esistenziale e della disgregazione sociale»⁶⁰.

Spetta all'educazione far fronte alla *de-soggettivazione* causata dall'estrema *tecnologizzazione* e alla *de-creativizzazione* causata dalla spietata *monetarizzazione* di qualsiasi tipo di bene. «*L'invenzione, la creatività, la cooperazione, la "problematizzazione", l'interrogarsi sembrano lontane dalle logiche dell'insegnamento, più preoccupati oggi dell'efficienza immediata, della razionalità, dell'efficacia, della concorrenza, della competizione, del materialismo...*»⁶¹.

Spetta all'educazione valorizzare le peculiarità di ciascun individuo rendendolo soggetto. Per investire concretamente nella diversità culturale occorre *e-ducere*, far emergere ciò che di particolare appartiene a ciascuno, fare in modo che le diverse creatività diano vita a una creatività sociale, capace di alimentare la cittadinanza democratica. La creatività può essere un utile antidoto alle strumentalizzazioni e manipolazioni, «*(...) il potere sugli altri, essendo possessivo e non creativo, priva le persone di occasioni ideative e scoraggia l'espressione e l'esercizio dell'originalità*»⁶².

«*Per "pedagogia del patrimonio" [si intende] una pedagogia fondata sul patrimonio culturale, che integra dei metodi di insegnamento attivi, un'apertura delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura, ricorrendo ai metodi più vari di comunicazione e di espressione*»⁶³.

«*Nell'educazione alla creatività può essere visto il principio regolativo specifico cui consegnare il compito dell'attuazione di un umanesimo dell'autenticità (...). Tale umanesimo configura per la persona la capacità e l'impegno di dare una direzione valoriale alla propria esistenza nell'esercizio continuo del potere autodecisionale, nel tirocinio costante della scelta, nella pratica continuata della coscienza critica (...)*»⁶⁴.

⁶⁰ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 59.

⁶¹ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organizzata da *Culture et Démocratie asbl*, il 10 maggio 2010, con il sostegno della *Communauté Française*.

⁶² BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 81.

⁶³ Annexe VI, *Projet de Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du patrimoine*, <http://www.coe.int>

⁶⁴ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 61.

L'educazione deve valorizzare l'individualità, permettere a ciascuno di dare e far emergere il meglio di sé per contribuire a un bene supremo... al patrimonio comune dell'umanità. *«L'educazione e la creatività sono manifestazioni di uno sviluppo umano integrale, ma sono differenti. L'educazione è un processo che punta ad andare oltre alla socializzazione (essere come altri) e a rendere la persona educata "unica". È proprio attraverso questa funzione che l'educazione ha la possibilità di promuovere la creatività e l'innovazione»*⁶⁵. L'educazione deve sapersi giocare tra universalità e particolarità, tra creatività individuale e creatività sociale. È nell'io che diventa noi che l'educazione compie la sua missione, la più nobile, quella di promuovere la cittadinanza.

L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività non devono costituire delle discipline curriculari ma fondare le pratiche di insegnamento e di apprendimento. Bisogna saper cogliere *«la potenza del patrimonio come strumento di comunicazione e di appropriazione, e come zoccolo per gli aspetti cognitivi, affettivi ed edonisti dell'apprendimento»*⁶⁶. Occorre *«incoraggiare l'interdisciplinarietà per creare spazi creativi, nonché incubatori di idee e di talenti creativi»*⁶⁷, e fare in modo che, educazione al patrimonio e alla creatività, diventino realmente un approccio trasversale ai diversi ambiti del sapere.

*La distribuzione della conoscenza in discipline deve essere rivista, senza totalmente sparire: le discipline veicolano la memoria collettiva e le tradizioni creatrici di alcune forme di sapere e di potere. L'insegnamento di base dovrebbe tuttavia essere molto meno legato alle discipline. Dovrebbe invece interessarsi più al modo in cui le conoscenze possono essere utili nella risoluzione di problemi concreti*⁶⁸, e questa nuova prospettiva richiede certamente una maggiore sensibilità rispetto all'educazione al patrimonio culturale e alla creatività.

⁶⁵ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p.306 cap.19.

⁶⁶ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p. 44.

⁶⁷ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 370 cap. 24.

⁶⁸ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organizzata da *Culture et Démocratie asbl*, il 10 maggio 2010, con il sostegno della *Communauté Française*.

L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività devono tradursi in pensieri e diventare, nella quotidianità, azioni. «Dobbiamo cambiare il concetto di creatività dall'essere qualcosa in aggiunta a educazione, abilità, formazione, organizzazione e fare in modo che diventi intrinseca in tutto ciò»⁶⁹.

Educare al patrimonio culturale vuol dire infondere l'idea di un bene comune, di un *ben-essere* comune e riconoscere in esso l'espressione della creatività degli esseri umani. Individuare nelle opere l'oggetto della relazione e del dono. Concepire l'opera, quale luogo del *noi* e dell'essere *tra noi*, quale testimonianza alla quale affidare il desiderio umano di infinità e, allo stesso tempo, alla quale donare parte di sé, di quell'intimità che assume visibilità solo attraverso le opere e solo grazie al riconoscimento dell'Altro.

*La creazione (artistica) va a porsi non sul risultato ma sull'atto stesso. L'arte [la creazione] possiede in sé una modalità d'essere originale, un atto cioè di invenzione esigente, nel quale si cerca una certa visione della perfezione e dell'ideale, in modo tale da riuscire a compiere un salto, un tratto, illuminare una scena. C'è una sorta di tensione verso l'inaccessibile. (...) Infine quest'invenzione si mostrerà al pubblico e subirà la prova del confronto con lo sguardo altrui, (...) uno sforzo nell'entrare nella pelle dell'altro*⁷⁰.

Educare al patrimonio culturale vuol dire inoltre educare al rispetto delle opere, di coloro che le hanno create e che ne hanno beneficiato, di coloro che le creeranno e che ne beneficeranno promuovendo così il valore intergenerazionale⁷¹ spesso trascurato perché troppo impegnati a vivere egoisticamente il presente.

Il patrimonio comune interpella l'uomo, tutti gli uomini, e chiede loro tutela, protezione, salvaguardia e valorizzazione. Già a partire dall'atto creativo in sé, le opere

⁶⁹ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.5.

⁷⁰ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organizzata da *Culture et Démocratie asbl*, il 10 maggio 2010, con il sostegno della *Communauté Française*.

⁷¹ Art. 7, *Dichiarazione sulle responsabilità delle generazioni presenti verso le generazioni future*, Parigi, 1997. *Diversità del patrimonio culturale*:

Nel rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, le generazioni presenti dovranno assicurare la preservazione della diversità culturale dell'umanità. Le generazioni presenti hanno la responsabilità d'identificare, di proteggere e di conservare il patrimonio culturale, materiale e immateriale e di trasmettere tale patrimonio comune alle generazioni future.

sono l'immagine dell'interazione tra il soggetto, il proprio sé e il proprio corpo; tra il contesto in cui esso vive e le persone che incontra e che ha incontrato. L'opera è sempre il prodotto di diverse interazioni, così come lo è l'oggetto di ogni diritto culturale. Si tratta, in ogni caso, di una relazione sociale, e l'opera, nel suo essere accessibile, costituisce l'oggetto del diritto al patrimonio culturale.

L'educazione alla creatività si accompagna chiaramente all'educazione al patrimonio culturale e significa educare a esprimersi, a dare il proprio contributo, a occupare uno spazio all'interno della collettività. La creatività dà lucentezza e luminosità a quel volto che per Levinas, rappresenta in assoluto, l'Altro e sé. Nell'atto creativo il soggetto è totalmente coinvolto, dalla mente sino alle mani. Ogni parte di sé *opera* per darsi all'umanità. L'atto creativo incorona la partecipazione coniugando la dimensione intima e quella sociale. L'educazione deve sviluppare pertanto tutte le risorse umane e fare in modo che si traducano in comunicazione, innovazione e creazione.

«Dobbiamo considerare la creatività e la capacità di innovare come abilità raggiungibili, come strategie per il futuro che necessitano di essere stimolate dall'educazione al fine di rendere gli individui capaci di affrontare le sfide quotidiane nei diversi ambiti della realtà»⁷². L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività non devono mirare alla produzione di opere prettamente artistiche ma devono trovare compimento nell'affrontare le problematiche della vita. Essere creativi deve essere uno stile di vita, tant'è che potremmo dire: educare a saper vivere creativamente.

All'interno delle stesse pratiche educative si dovrebbe legare gli apprendimenti all'atto creativo. *«Fare pratica di creatività vuol dire impegnarsi a esplorare il territorio del nuovo e del possibile, accettandone dissonanze e rischi impliciti con la consapevolezza che la chiusura mentale e l'esercizio continuato del consueto e del tradizionale impediscono l'esperienza esplorativa»⁷³.*

La creatività nell'educazione non è solo un'opportunità ma è una necessità e si costituisce della fiducia nelle proprie idee, nella fantasia, nel desiderio di novità e di

⁷² AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 306, cap. 19.

⁷³ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., 2009, p. 107.

innovazione, nella buona volontà ad affrontare i rischi, nella complessità del pensiero, nell'indipendenza, nella sicurezza, nell'auto affermazione e nella curiosità.

*«La creatività deve essere concepita come una forma di knowledge creation»⁷⁴ (Craft, 2005). Affinché il bambino sia realmente attore del proprio processo non solo educativo ma anche esistenziale nonché identitario, la creatività deve essere alla base del processo di acquisizione e di produzione di conoscenze, perché imparare in modo creativo è certamente una forma di *meaning-making*. «La creatività è una capacità trasversale che facilita una specifica forma di apprendimento che richiede comprensione, costruzione di significati e partecipazione attiva»⁷⁵. Si tratta de «la costruzione di un pensiero auto-riflessivo, critico e creativo, che permette a ciascun alunno di porsi, indipendentemente dal campo disciplinare, come il creatore cosciente del suo sapere e della sua competenza»⁷⁶.*

Non ci si deve limitare alla comprensione di significati già codificati, ma ciascun bambino deve poter costruire ed elaborare i propri significati; ciascuno deve trovare e, allo stesso tempo, dare senso a ciò che gli si pone dinanzi.

*«Socrate interroga: parla e ascolta. Di solito comincia con una domanda: “Dimmi, che cos'è, secondo te, il Bello?”. (...) L'interlocutore risponde. Il metodo socratico consiste nell'accettare subito la sua risposta. “Ah, bene, questo è quello che pensi. Prendiamo la tua idea come punto di partenza e vediamo dove ci porta”»⁷⁷. Così come lo ha ben definito Piaget (1973), “comprendere è inventare”, la comprensione è una forma di creazione di significato e non un atteggiamento passivo. Il termine tedesco *Bildung* (educazione) non significa all'origine una cosa ma uno sviluppo, non una forma ma una formazione. L'educazione si nutre di una costante costruzione di significati.*

Oltre a essere una peculiarità del singolo la creatività presuppone, come più volte sostenuto, la relazione. Essa è infatti stimolata dalla co-produzione delle conoscenze. *«Un cambiamento nell'insegnamento e nell'apprendimento dovrà prevedere la*

⁷⁴ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 346 cap. 23.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 34.

⁷⁷ JEANNE HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, cit., p. 20.

creatività quale pratica comune»⁷⁸. È fondamentale intendere la creatività non più come abilità individuale ed eccezionale, ma porre alla base dei sistemi educativi un'idea democratica e universale di creatività. L'idea stessa di patrimonio culturale dell'umanità può certamente contribuire a comunicare questo valore, essendo il patrimonio l'espressione della collettività. Si tratta di promuovere un approccio di costruzione collaborativa del sapere. A tale proposito un proverbio giapponese recita: “nessuno di noi, singolarmente, è più intelligente di noi tutti insieme”.

Attraverso la promozione della creatività e del patrimonio culturale, «la trasmissione di saperi in senso stretto passa a una condivisione, a una visione comune più globale, a una responsabilizzazione, a un'automatizzazione. Essa favorisce il rispetto, l'ascolto, la coscienza di sé, del gruppo e delle condizioni necessarie al “risveglio” e la curiosità che permetteranno l'apprendimento e la realizzazione dell'individuo»⁷⁹.

I programmi creativi e culturali sono degli strumenti in grado di *rivitalizzare il senso di comunità in una scuola* (K. Robinson). È grazie all'arte e alla creazione in genere che il soggetto e, nello specifico *«il bambino, esce dalla sua solitudine. Accede all'umanità degli uomini, all'umano nell'uomo»⁸⁰*. La creazione può assumere infatti un potere salvifico e ridare senso a quelle esistenze svuotate dal dolore, dalla sofferenza, dalla miseria, dall'errare umano... È proprio grazie alla promozione dell'atto creativo che il bambino può sperimentare la libertà di pensiero e di espressione.

Soltanto un *«approccio culturale [e creativo] permette di inserire le opere e le pratiche personali di ognuno in un contesto sociale e storico e di partecipare così alla costruzione dell'identità culturale dell'individuo»⁸¹*. In quanto spazio di democrazia, la scuola deve farsi portavoce della cultura quale diritto per tutti: *«la scuola come “istituzione culturale”, il bene culturale come risorsa per la scuola»⁸²*.

⁷⁸ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 362 cap. 23.

⁷⁹ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organizzata da *Culture et Démocratie asbl*, il 10 maggio 2010, con il sostegno della *Communauté Française*.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 52.

La scuola, luogo di cultura, vuol dire non semplicemente di trasmissione, ma un luogo in cui si rimette in gioco il patrimonio culturale, un luogo di discorsività culturale, dove si intrecciano culture molto diverse tra di loro – la cultura orale, la cultura scritta e oggi anche la multimedialità – a partire da un fondamento dialogico. Il proprium della cultura scolastica è il dialogo, che significa “discorso a due”. Un discorso a due è un discorso nell’alterità⁸³.

In altre parole, puntare sulla creatività e fondare le pratiche di insegnamento a partire dal patrimonio culturale mette in moto il confronto tra diversità: emotive, culturali, linguistiche, artistiche, musicali, religiose, ambientali, politiche, sociali, economiche.... Il patrimonio culturale è l’espressione, forse la più democratica, della diversità (e della creatività) dell’umanità.

⁸³ *Ivi*, p. 52.

6.2.3 I percorsi educativi possibili

“Non puoi farlo. Non è mai stato fatto!”. «*Così è come abbiamo sempre fatto!*»⁸⁴. Espressioni di questo genere ostacolano la creatività e l'innovazione. Nell'educazione formale si ha spesso la tendenza a cercare una risposta già conosciuta ancor prima di aver posto la domanda, privando così i bambini del tentativo di ricercare loro stessi delle risposte. «*Standardizzare l'insegnamento e l'apprendimento con schemi fissi di insegnamento e con risultati di apprendimento predefiniti è il peggior nemico della creatività. (...) Una delle conseguenze della standardizzazione dell'insegnamento è la diminuzione del ruolo della collaborazione all'interno della scuola*»⁸⁵ (Sacks, 2000). Sminuire le diversità e limitare, di conseguenza, il confronto e il dibattito rappresentano di certo due ostacoli all'educazione al patrimonio culturale e alla creatività.

«*Alcuni insegnanti affermano di non essere loro stessi creativi e quindi di non poter insegnare in modo creativo; altri vorrebbero invece essere creativi ma si sentono obbligati a seguire procedure standardizzate e ad attenersi ai curricula e ai testi*»⁸⁶. Anche nel corso della ricerca sul campo in Algeria, dai questionari e dalle interviste, è emersa questa divergenza: alcuni insegnanti limitano le loro pratiche di insegnamento dal momento in cui riconoscono i loro limiti, mentre altri vorrebbero esplorare nuove strategie ma si sentono ostacolati dal sistema e dal carico di lavoro. La realtà dimostra la diffusione di un'errata concezione di creatività, ancora troppo legata all'idea di eccezionalità, quando invece, «*insegnare creativamente, deve essere una strategia per il futuro [e per il presente] perché gli esseri umani necessitano, sempre più, di essere creativi rispetto alle sfide che la realtà lancia*»⁸⁷. Gli insegnanti non possono nascondersi dietro ai loro “apparenti” limiti o lasciarsi calpestare dal peso dei programmi e dei manuali, dovrebbero contrariamente riscoprire il vero senso della loro missione: *e-ducere*.

⁸⁴ THOMAS B. WARD, *The multiple roles of educators in children's creativity*, p. xxvi *Preface*, in AI-GIRL TAN, *Creativity: a handbook for teachers*, World Scientific, Singapore, 2007. Documento reperibile online: http://www.worldscientific.com/doi/pdf/10.1142/9789812770868_fmatter

⁸⁵ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 341 cap. 22.

⁸⁶ *Ivi*, p. 339 cap. 22.

⁸⁷ *Ivi*, p. 314, cap. 19.

Gli elementi principali che incentivano la creatività consistono nel «riconoscere un'incompletezza nelle conoscenze acquisite e identificare in esse delle contraddizioni» (D. H. Cropley, 2009). La creatività sorge dal riconoscimento di un bisogno, di un vuoto da colmare e «(...) necessita di apprendere a disapprendere, a dubitare, a rimettersi in questione, a ribellarsi contro i paradigmi stabiliti, a cogliere opportunamente le occasioni, al fine di poter delineare nuove piste che non si sa dove conducono»⁸⁸. È la pedagogia del sapere creatore che si trova in Socrate, «è la rivelazione del non-sapere che suscita nel discepolo l'esigenza del vero nella sua autenticità»⁸⁹.

Gli insegnanti e tutti gli educatori devono essere consapevoli di tutto ciò che permette alle persone di essere creative per elaborare pratiche educative adeguate. «Una personalità creativa comprende: autonomia, flessibilità, preferenza per la complessità, apertura all'esperienza, sensibilità, giocosità, tolleranza verso l'ambiguità, risk-taking e risk-tolerance, motivazione intrinseca, auto-efficacia e profondo interesse e curiosità»⁹⁰. Ma come si può educare effettivamente al patrimonio culturale e alla creatività?

Il sociologo del lavoro Domenico De Masi scrive:

non c'è creatività senza una fantasia sbrigliata che ci faccia sognare a occhi aperti, e senza una spinta emotiva che ci incoraggi a osare l'inosato, a coprire gli spazi e superare gli ostacoli che separano i nostri sogni dalla loro realizzazione. (...) per essere tradotti in pratica, per trasformarsi in prodotti di creatività»⁹¹.

La creatività si nutre certamente di immaginazione e di fantasia ma trova compimento laddove si traduce in opere.

Affinché si promuova un'educazione al patrimonio culturale e alla creatività occorre che al centro delle pratiche educative si collochi il bambino in quanto individuo e in quanto essere culturale e sociale, capace di dare il proprio contributo e di partecipare al bene comune già a partire dal gruppo classe. «È essenziale che l'educazione offra

⁸⁸ GEORGES HADDAD, *Les défis de la créativité*, cit., p. 1.

⁸⁹ JEANNE HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, cit., p. 17.

⁹⁰ Cfr. ROSA AURORA CHAVÉZ-EAKLE, *Creativity and personality*, in *Measuring creativity: the book*, 2009, pp. 245-255.

⁹¹ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., 2009, p. 52.

l'opportunità ai bambini di esprimere le loro idee, i loro valori e sentimenti. Ciò che Daniel Goleman chiama "intelligenza emotiva": l'abilità a comprendere, esprimere e «usare» le proprie sensazioni e intuizioni»⁹².

Come dichiarò Célestin Freinet: *“non è con delle persone in ginocchio che si metterà in piedi la democrazia”*. La sua pedagogia raccoglie i bambini in gruppi, domanda loro di collaborare, tenendo in considerazione il loro punto di vista, nel rispetto della personalità di ciascuno. Le emozioni devono essere al centro delle pratiche di insegnamento e di apprendimento, al cuore dei processi di conoscenza e di creazione, perché *«i prodotti creativi emergono da coloro che amano ciò che fanno»⁹³.*

«La chiave è trovare cosa i bambini sono bravi a fare»⁹⁴. Perché come sostiene Aristotele «un essere prova piacere quando pone in atto ciò di cui è capace»⁹⁵. È fondamentale rendere gli apprendimenti piacevoli e permettere a ciascuno di riconoscere le proprie abilità e dare il meglio di sé. C. G. Jung afferma che una mente creativa gioca con gli oggetti che ama. Daniel Kahneman, premio Nobel per l'economia, sostiene che «il benessere, lungi dal coincidere con la ricchezza, finisce con il dipendere largamente dalle emozioni, dal senso di autorealizzazione e di creatività che la persona riesce a esprimere nei differenti contesti esistenziali (...)»⁹⁶.

La creatività è ciò che autentica i valori che giovano all'uomo. Essa affiora dalla bellezza, dal piacere, dallo stupore, dalla curiosità, da uno sguardo attento e critico, dalla meraviglia e dall'ammirazione verso chi e ciò che ci circonda. Come sostiene Georges Haddad la comprensione stessa *«è un desiderio e in quanto tale una volta soddisfatto il piacere che ne deriva svanisce, il desiderio riaffiora, la ricerca riprende. È questo desiderio che è alla fonte della scoperta e della creatività»⁹⁷. Occorre fare della scuola un luogo della sorpresa e della meraviglia. «È importante dare ai bambini e agli adolescenti l'ingrediente fondamentale della pedagogia che è “il piacere”, gli*

⁹² National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.37.

⁹³ THOMAS B. WARD, *The multiple roles of educators in children's creativity*, p. xxi Preface, in AI-GIRL TAN, *Creativity: a handbook for teachers*, cit..

⁹⁴ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, may 1999, p.14.

⁹⁵ JEANNE HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, cit., p. 47.

⁹⁶ BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 30.

⁹⁷ GEORGES HADDAD, *Les défis de la créativité*, cit., p. 9.

*strumenti per decorare i discorsi e il contenuto delle immagini (...)»⁹⁸. Il bambino deve poter decorare la propria identità, la propria esistenza e comporre in relazione con gli altri l'opera d'arte, la più pregiata, il capitale umano (nonché il patrimonio culturale dell'umanità), quale fonte universale per un *ben-essere* intimamente comune.*

La scoperta della corrispondenza tra un gesto e un'intenzione, della bellezza di un movimento, di uno sguardo, di un suono, di un colore, di un odore, di un gusto, di una sensazione tattile, (...), sono dei momenti essenziali per lo sviluppo dell'intelligenza nella sua globalità. (...) è l'esperienza che è all'origine del pensiero, non il contrario. (...) La presa di coscienza, da parte dei giovani, della diversità e della ricchezza delle attitudini culturali contribuisce spesso in modo decisivo (...) contro la violenza e l'inciviltà, contro i razzismi. Le arti e la cultura possono contribuire a creare una scuola della tolleranza e del rispetto dell'altro⁹⁹.

Come sostiene Dewey si tratta di «ristabilire la continuità tra l'esperienza estetica e i processi normali dell'esistenza»¹⁰⁰, implicando i processi di apprendimento. Porre al centro delle pratiche educative il bambino con le sue emozioni e fare in modo che lo sviluppo dell'intelligenza si accompagni allo sviluppo della sensibilità, sono tra le prerogative dell'educazione, affinché ciascun bambino possa sentirsi, non oggetto, ma soggetto. La scuola, attraverso l'educazione al patrimonio culturale e alla creatività deve mirare a un uomo che «(...) non è solo frammento della natura e perciò un oggetto della biologia, ma l'uomo soggetto (...) della storia, che contribuisce a dare forma alla società, che ha coscienza di se stesso, che sa di essere mortale, che riflette sulla sua sorte e stupisce»¹⁰¹, oltre che lasciarsi stupire. «Per appropriarsi dell'immensa eredità del patrimonio culturale, occorre interrogarsi sulle ragioni della potenza dell'atto creatore e dare agli alunni le possibilità e i mezzi di essere loro stessi produttori di

⁹⁸ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., pp. 38-39.

⁹⁹ Cfr. Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole?*, organizzata da Culture et Démocratie asbl, il 10 maggio 2010, con il sostegno della Communauté Française.

¹⁰⁰ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p. 35.

¹⁰¹ JEANNE HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, cit., p. 339.

idee. (...) Si tratta di mostrar loro la dimensione politica del loro atto, che li renderà attori della storia»¹⁰².

La conoscenza che scaturisce dalle esperienze sensibili non si insidia solo nella memoria della mente, ma anche nella memoria delle mani, degli occhi, delle orecchie, della bocca e del naso. Bisogna imparare attraverso il proprio corpo così come occorre considerare e valorizzare *“l’ambiente come il terzo insegnante”* (François Taddei, Livio Riboli Sasso, 2009). Alcuni insegnanti coinvolti in un progetto di educazione al patrimonio hanno dichiarato: *«per noi insegnanti il patrimonio culturale e naturale è un manuale di ecumenismo da usare tutti i giorni»¹⁰³*. Quindi non solo accedere, visitare, vedere, studiare, analizzare il patrimonio culturale ma concepirlo come strumento da usare, servirsene nelle pratiche quotidiane e fare delle opere dell’uomo dei trasmettitori di senso, di saperi e di conoscenze. L’opera ha in sé un potenziale valoriale inestimabile, in quanto attorno ad essa si può promuovere l’educazione alla condivisione, alla diversità, alla creatività, al rispetto della materia e quindi anche dell’ambiente... .

6.2.3.1 La narrazione

Tra le varie pratiche educative legate alle opere, la narrazione è quella che maggiormente permette di *«rimettere in circolo” le storie in esse custodite»¹⁰⁴* e di rendere il patrimonio culturale vivente. È auspicabile pertanto, oltre a proporre ai bambini di riprodurre e creare nuove opere,

enfaticizzare la discorsività e la narratività del bene culturale. Il patrimonio vive nella misura in cui parla, comunica, e quindi sollecita una continua mediazione e trasformazione di significati. La trasmissione allora diventa una mediazione non di significati definitivi, bensì di possibilità di attribuzione di senso¹⁰⁵.

¹⁰² *L’indispensable révolution. Culture et création au cœur de l’enseignement, Les cahiers de Culture et Démocratie*, cit., p. 23.

¹⁰³ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 54.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 37.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 52.

Questo approccio promuove il confronto tra i diversi punti di vista e produce nuova conoscenza, frutto del dialogo.

6.2.3.2 Dentro e fuori la scuola

«La scuola, va bene quando piove, diceva Decroly. La pedagogia alternativa riguarda soprattutto tutto ciò che si vive al di fuori della scuola, attraverso i viaggi, le uscite, gli incontri...»¹⁰⁶.

L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività comporta:

- sia l'accesso fisico alle opere, e quindi l'organizzazione di uscite sul territorio, e ciò non significa solo l'accesso ai luoghi convenzionalmente destinati al patrimonio culturale (mostre, musei, ecc.), ma anche l'incontro informale con il territorio, con la natura, con le istituzioni;
- che il trasferimento fisico o simbolico di alcune opere all'interno della scuola: servirsi degli oggetti, dei materiali, della materia per insegnare; mantenere un costante riferimento alla realtà, per evitare che il virtuale prenda il sopravvento anche lì dove ciò che primeggia è una formazione alla vita.

Le nostre iniziali percezioni del mondo sono attraverso i sensi, attraverso la luce, il suono, la forma, la consistenza, l'odore e il movimento. (...) una persona che dipinge un quadro sta pensando visivamente; un musicista sta pensando nel suono. I danzatori pensano in spazio e movimento. (...) L'educazione convenzionale tende a enfatizzare il ragionamento verbale e matematico. Questi ragionamenti sono vitali per lo sviluppo intellettuale dei bambini ma non sono tutto dell'intelligenza¹⁰⁷.

Per promuovere altre forme di ragionamento bisogna che la scuola sia aperta, che sappia travalicare le pareti, che sia permeabile alle risorse umane e naturali del territorio, approfittando della sua bio e culturale diversità. Oggi si ha la possibilità di avere il mondo "accanto": la natura plurale delle società, i mezzi di comunicazione e di trasporto, l'economia, il mercato... perché non beneficiare di questa opportunità e fare

¹⁰⁶ *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement, Les cahiers de Culture et Démocratie*, cit., p. 58.

¹⁰⁷ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, cit., p.38.

della scuola il luogo della conoscenza condivisa e partecipata? Solo «una progettazione integrata con le agenzie educative (formali o non) del territorio di riferimento consente una valorizzazione reciproca e coinvolge attivamente attori molteplici»¹⁰⁸. La molteplicità degli attori coinvolti e quindi delle risorse a disposizione inciderà positivamente sulla qualità educante sia della scuola che della comunità. L'educazione al patrimonio culturale e alla creatività richiedono, in particolar modo, una costante interazione tra scuola e contesto, obbligando tutti gli attori educativi a operare in sinergia. E ciò perché, solo «la mescolanza dei pubblici, è veramente la condizione necessaria per una scuola democratica»¹⁰⁹. Deve essere quindi «interesse pubblico creare le condizioni affinché tutti gli attori possano agire come sostenitori del cambiamento e dell'allargamento della partecipazione ai fenomeni culturali»¹¹⁰.

Nelle sue analisi Husserl «prende gli esempi preferibilmente dalla sfera della percezione, perché secondo lui la prima costituzione di un senso, per il mondo che ci circonda, si compie nella percezione»¹¹¹. Un apprendimento slegato dall'esperienza risulta più debole e lontano dalla quotidiana realtà. Oggi la scuola dovrebbe insistere maggiormente sulla conoscenza attraverso i cinque sensi, incoronata dal quel sesto senso che è il *sensus communis*, il senso della collettività. «Quando si ritrae dal mondo, il pensiero si ritrae dai dati sensoriali e dunque anche dal senso di realtà assicurato dal senso comune»¹¹². Fare esperienza della *coseità* del mondo è fondamentale perché, come dimostra la filosofia post-cartesiana, «la *res cogitans*, creatura fittizia e incorporea, priva di sensi, abbandonata a se stessa, non avrebbe mai potuto conoscere l'esistenza di una cosa chiamata realtà e di una possibile distinzione tra il reale e l'irreale»¹¹³. Il bambino non deve temere il contatto con gli oggetti, non deve temere di sporcarsi le mani o di assaporare un sapore mai gustato. L'atto creativo «non inizia con un paradosso, o con un assurdo, ma con una certezza carica di meraviglia, una certezza

¹⁰⁸ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 55.

¹⁰⁹ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 61.

¹¹⁰ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 56.

¹¹¹ JEANNE HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, cit., pp. 294-295.

¹¹² HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, Il Mulino, Bologna, 1987 [1978]. Parte I: *Pensare [Thinking]*, <http://www.noein.net>

¹¹³ *Ibidem*.

fondata sull'evidenza dell'esserci delle cose. (P. Terenzi)»¹¹⁴. È per questo fondamentale rafforzare il legame tra scuola e ambiente/contesto.

6.2.3.3 Il silenzio: una forma di linguaggio

Maria Montessori, fondatrice della *Casa dei Bambini*, praticava in classe, ciò che chiamava:

la lezione del silenzio. Dapprima ascoltare i rumori vicini poi quelli lontani, cominciare a prestare attenzione a quelli più lontani e dimenticati, i rumori della classe accanto, il fruscio silenzioso degli alberi del cortile, o lontano il passaggio di un treno..., e procedere allo stesso modo a sentire il sussurro della vita nel proprio corpo. Della natura vivente nella foresta. Semplicemente apprendere ad ascoltare, a sentire. L'educazione sensoriale. (...) Sotto l'opera, qualsiasi opera, c'è una relazione al mondo che deve essere educata. Questa educazione lega la cultura e la sensibilità; fa dell'esperienza estetica il fondamento dell'educazione artistica, e una delle basi dell'educazione in genere. L'esperienza estetica è dunque un atteggiamento, una condotta, una maniera primordiale di essere al mondo, e coinvolge interamente l'essere, corpo e spirito, in questa relazione¹¹⁵.

L'importanza di riscoprire il silenzio, non solo come privazione della libertà di espressione, piuttosto in quanto valore, come ciò che interpella i nostri sensi. È nel silenzio che riconosco l'Altro e avverto il suo richiamo ed è solo in questa dimensione che posso realmente prendermi cura di lui.

Educare al silenzio significa educare a prestare attenzione, a sapere dare dei tempi a se stessi ma anche agli altri e all'ambiente, così come alla riflessione e conseguentemente al pensiero critico. Secondo Petra M^a Pérez Alonso-Geta «*il pensiero critico contribuisce alla realizzazione del prodotto creativo. Il pensiero critico non può essere creativo, ma lo sviluppo del processo creativo non può che essere critico*»¹¹⁶. Ci si domanda: dal momento che il pensiero critico si nutre della creatività, come è possibile che esso stesso non possa essere creativo? Si deve «*accompagnare gli alunni nello*

¹¹⁴ Cfr. FABRIZIO GUALCO, *Hannah Arendt: stupore, iniziativa, libertà*, cit.

¹¹⁵ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p. 33-34.

¹¹⁶ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 310 cap. 19.

sviluppo di un pensiero critico. Tra le due facce necessarie alla produzione della conoscenza, tra il pensiero critico e il pensiero creativo, tra l'analisi, la decomposizione, l'oggettivazione e dall'altro lato, la ricerca di senso, di risonanza, c'è una tensione. La grande sfida è di leggere le due, il pensiero creativo potendo essere critico e il pensiero critico, creativo...»¹¹⁷. Certo è che «la qualità dell'educazione può essere data solo dallo sviluppo di una cultura caratterizzata dal pensiero critico e dalla cultura dell'interrogare»¹¹⁸, non solo da parte degli insegnanti e quindi, di color che convenzionalmente giudicano e valutano, ma anche degli educandi stessi.

Tutto ciò si può tradurre nell' *«apprendere agli alunni la lingua delle forme e la lingua dei suoni (...), si tratta soprattutto di far loro percepire, nel passato e nel presente, qui e altrove, la forza sovversiva dell'arte e della creazione. Si tratta, così facendo, di nutrire la loro potenza creativa. (...) Inventare delle forme, degli spazi, dei ritmi, per osare a reinventare il mondo»¹¹⁹. È fondamentale scoprire e sperimentare diverse forme di linguaggio che coinvolgano tutto il corpo per facilitare la coscienza della propria intimità ma allo stesso tempo della propria corporeità, sentirsi mani, sentirsi pelle e sentire allo stesso modo l'Altro nella sua curiosa e unica diversità. Il timore è che le innumerevoli immagini, le parole amputate, gli spot, la mala informazione, la mala televisione... facciano perdere la percezione di sé in quanto corpo e in quanto essere da rispettare, così come il corpo da rispettare è quello dell'Altro. Questa riflessione è particolarmente significativa nell'epoca in cui quotidianamente i tg raccontano, quasi senza nemmeno più sconcerto, omicidi e suicidi. Facili omicidi e facili suicidi, illusoriamente regolatori di esistenze svuotate, ormai incapaci di lasciarsi meravigliare dalla bellezza della vita. Hannah Arendt sostiene che «“meravigliarsi” del mondo e delle cose, così come esso si presenta alla nostra capacità ricettiva, significa ricevere la capacità di vedere nella giusta luce quel che ci compete e ciò che più abitualmente ci circonda: essere in grado di amare la concretezza più quotidiana, di aver maggior*

¹¹⁷ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 31.

¹¹⁸ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 383 cap. 24.

¹¹⁹ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 17.

intelligenza degli ambiti in cui giornalmente si opera»¹²⁰, per riuscire a dare sapore al nostro essere al mondo.

È fondamentale pertanto incentivare nel bambino la costante attitudine all'esplorazione alimentata da una viva curiosità e da un sapersi e sapere ascoltare. L'attaccamento alle cose, non inteso come materialismo e consumismo, ma il riconoscimento e il rispetto per ciò che la natura dona e per ciò che l'uomo ha realizzato e realizza, mantiene l'individuo nella dimensione reale dell'essere al mondo e nella costante relazione con gli altri e con il contesto.

6.2.3.4 La bellezza, lo stupore, l'ammirazione

Educare al patrimonio è educare alla bellezza, allo stupore, all'ammirazione verso chi e ciò che ci circonda.

Lo stupore e la meraviglia sono quegli atteggiamenti che per eccellenza caratterizzano il bambino. Con la smaterializzazione della realtà il rischio è che il bambino, e il soggetto in generale, non sia più in grado di lasciarsi stupire e meravigliare dalla bellezza delle cose autentiche, e cioè da un paesaggio, da un gesto, da un volto... L'estrema *tecnologizzazione* rende, per certi versi, l'uomo ancor più individualista. Se da un lato, i social network intensificano le relazioni, dall'altro diventa sempre più faticoso sostenere un incontro *vis-à-vis*, assumersi delle responsabilità e come, si suol dire, *metterci la faccia*.

Nell'esposizione del volto, del corpo e della pelle, l'identità appare per quello che è...nella sua esistenziale nudità. Nella virtualità il soggetto si confonde e si nasconde, si inventa e si reinventa. Seppur le immagini assumono sempre più peso nella vita di ciascuno di noi, tant'è che c'è chi parla di *civiltà dell'immagine* (T. D'Amico, 2000), ciò che conta è poter fare esperienza di ciò che appare in esse ed essere consapevoli della concretezza dell'immaginario. *«La sfida è dare ai giovani gli strumenti concettuali e le competenze che permettano loro un approccio critico e attento dell'immagine per reinvestire la sua materialità, e ciò, nonostante l'onnipresenza del*

¹²⁰ Cfr. FABRIZIO GUALCO, *Hannah Arendt: stupore, iniziativa, libertà*, cit.

virtuale»¹²¹, anche e soprattutto in nome dell'effettività del diritto ad un'informazione adeguata, diritto quest'ultimo che si lega intrinsecamente al diritto all'educazione e al diritto al patrimonio culturale.

Lo stupore è l'*initium* e allo stesso tempo la linfa vitale dei processi di conoscenza e di ricerca di senso. «(...) È necessario sostenersi su processi di scoperta e di conoscenza contrassegnati da casualità ed erranza, nonché da stupore, avendo presente, come avverte Hannah Arendt, che questo è il principio del pensiero, ossia a un tempo suo cominciamiento e nucleo profondo»¹²².

«All'interrogativo "che cosa ci fa pensare?" (...) Platone affermò che origine della filosofia è lo stupore. (...) Platone in un passo (Teeteto) parla di stupore nel senso di "essere confuso", sottolineando che si tratta del "segno autentico del filosofo": *thaumazein* come *phatos* del filosofo. Iride, messaggera degli dei è figlia di Taumante (di colui che stupisce)»¹²³. Lo stupore va inteso come senso di benefica confusione, risveglio dei sensi e contemporaneamente della mente.

Nella *Poetica* di Aristotele la sorpresa è affrontata seguendo due principali piste: quella del *thaumaston*, ossia la cosa che stupisce sorprende, noi diremmo il meraviglioso, l'ammirevole (...); quella dell'*ekplêktikon*, ossia dell'effetto prodotto dal *thaumaston* sullo spettatore, dove si riconosce la radice *plêgê*, il colpo: ciò che sorprende, ciò che rompe, ciò che produce uno shock¹²⁴.

Nella filosofia ricorre evidentemente più volte l'idea di stupore (meraviglia, sorpresa) come genesi dell'indagare, della produzione di conoscenze e come leva al cambiamento. Parlare di stupore, di meraviglia, vuol dire anche parlare di sorpresa.

«La sorpresa è l'effetto prodotto da un'emozione viva, da un evento inatteso, sullo spirito. È nello stesso periodo storico che Cartesio, nel suo trattato delle Passioni

¹²¹ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 38.

¹²² BRUNO ROSSI, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, cit., p. 111.

¹²³ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, cit.

¹²⁴ *Ibidem*.

dell'anima (1649), pone l'ammirazione in testa alle "sei passioni primitive", proprio prima de "l'amore, l'odio, il desiderio, la gioia e la tristezza"»¹²⁵.

A conferma che, prima di qualsiasi sentimento, si pone lo stupore. Solo in un secondo momento essi assumono forme diverse; ciò che li accomuna e li anticipa è pur sempre una sensazione di arresto e di sospensione. Si spalancano gli occhi e la bocca, le mani si aprono, il corpo reagisce a ciò che i sensi hanno percepito. Lontani dalle cose i sensi si atrofizzano e il corpo, ormai impassibile, non si lascia più stupire, meravigliare, sorprendere. Accanto e attorno tutto scorre... inafferrabilmente. A sua volta l'intorpidimento dei sensi riduce drasticamente la creatività e la capacità di creare.

Accanto alla gioia, la paura, la tristezza, la collera e il disgusto, la sorpresa fa parte delle sei emozioni dette "primarie" o "universali" dell'essere umano, la cui importanza nei meccanismi della cognizione è oggi oggetto di una rivalutazione considerevole, ben al di là del dualismo classico ragione/passione. (...) è più facile ricordare fatti nuovi quando l'apprendimento è accompagnato da un certo grado di emozione. La sorpresa in particolare è per eccellenza un'emozione cognitiva. Essa suppone in effetti un sapere o una predizione epistemica errata: essere sorpresi, è percepire una divergenza tra ciò che si credeva di sapere e lo stato attuale del mondo. Sintomo tra un tra-due, della non coincidenza tra una rappresentazione passata e una rappresentazione attuale, la sorpresa manifesta la necessità di un riaggiustamento del sapere¹²⁶.

È nella sorpresa che si genera il cambiamento, la voglia di andare oltre e altrove. Al pari dello stupore e della sorpresa

la meraviglia costituisce (...) un evento particolarissimo che fornisce all'uomo, ad ogni uomo, la possibilità di un nuovo inizio: una sorta di carburante primario, la "marcia-in-più" che permette alla capacità di iniziativa umana di svilupparsi pienamente (...). Sulle note di questo fondamentale accordo, l'uomo si inserisce nel mondo con tutta la sua rinnovata capacità di iniziativa, con la possibilità di dare inizio a nuove cose. Tale

¹²⁵ Cfr. NATHALIE MAURIAC DYER, *Poétique de la surprise: Aristote et Proust*. Documento reperibile online : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=75879>

¹²⁶ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, cit.

*inizio, prima di essere inizio di qualcosa, è l'inizio di qualcuno; un qualcuno che diventa a sua volta un iniziatore*¹²⁷.

È dallo stupore che possono sorgere nuovi saperi, nonché nuovi significati e nuove opere. «Dalle pagine del volume *The Life of the Mind*, [emerge che] “(...) ciò che muove lo stupore degli uomini è qualcosa che gli uomini sono spinti ad ammirare. Lo stupore che è il punto di partenza del pensare (...) è uno stupore che ammira. Lo stupore coinvolge anche e soprattutto i sensi, permettendo loro di farsi “intelligenti”: l'ammirazione del reale è un'esperienza di apertura,(...)»¹²⁸.

Lo stupore arresta l'uomo concedendogli un *tempo* per la riflessione. Un tempo che, come sostiene Sue Ellis (2009), risulta indispensabile soprattutto in educazione perché capace di incoraggiare i bambini a rivedere il loro modo di apprendimento e gli insegnanti a riconoscere il bisogno di includere nei curricula dei tempi per riflettere. La riflessione, seguita dalla valutazione, si tramuta in pensiero critico, cioè in quell'atteggiamento che guiderà il bambino nel suo quotidiano e costante processo decisionale.

Ed è proprio nel tempo della riflessione che il soggetto può apprezzare la bellezza di ciò che ha percepito e provarne pertanto piacere. «Lo stupore che muove il pensiero è stupore che ammira, cui fa seguito l'ammirazione che irrompe nel discorso»¹²⁹. La bellezza e la conseguente ammirazione verso qualcosa e qualcuno possono tramutarsi presto in comunicazione e condivisione. Occorre rieducare alla condivisione della bellezza. La tendenza oggi è piuttosto quella di comunicare e mediatizzare il dolore, la tragedia, la sofferenza, l'orrore, relegando la bellezza a spazi e momenti marginali.

Perché fotografare? La risposta è in questa frase di Mimmo Jodice: “In questo viaggio siamo partiti con la convinzione di esplorare un luogo reale. Ma alla fine di tutto, ciò che incontriamo è un paesaggio interiore”. La scelta dell'oggetto da fotografare è rappresentativa dell'esperienza e del sentire di ognuno, ma il bisogno di raccontarci e di condividere è di tutti. E se la tua mente e il tuo cuore hanno pulsato vicino a quell'albero o intorno a quel monumento, quell'albero o quel monumento sono

¹²⁷ Cfr. FABRIZIO GUALCO, *Hannah Arendt: stupore, iniziativa, libertà*, cit.

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, cit.

*diventati anche tuoi*¹³⁰, così che l'opera (un albero, un monumento,...) diventi realmente luogo e tempo dell'incontro e della condivisione.

Si pensi all'apprezzamento di un brano musicale, il fatto di ritenere quel brano bello e piacevole, porterà colui che lo ha ascoltato a suggerirlo a un amico. Quel brano, in quanto opera, ha la capacità di relazionare più soggetti, di comunicare nuovi significati, di fornire nuovi riferimenti culturali, di incentivare la riflessione, di solleticare la creatività di più persone e di farsi testimone della condivisione. Il riconoscimento e la condivisione della bellezza alimentano rispettivamente la creatività di colui che la sperimenta e di coloro che indirettamente ne partecipano.

Lo spietato individualismo spinge a trattenere per sé ciò che si percepisce come bello, sebbene la meraviglia susciti la voglia di esprimere e di esprimersi e di dare forma a quella sensazione così piacevole che fatica a stare sotto e nella pelle. *«Lo stupore conduce a pensare in parole: della esperienza dello stupore di fronte all'invisibile manifesto nelle apparenze si appropria la parola»*¹³¹.

Rispetto alla bellezza, *«nel suo richiamo a rifondare il politico, l'economico e il sociale del pensiero, Edgard Morin, partendo dall'educazione, ricorda che la cultura lega i saperi e li feconda e li supplica al fine di puntare a un insegnamento che miri a diffondere un senso profondo dell'estetico concepito non come un lusso ma come un settore fondamentale alla realizzazione poetica della vita di ciascuno»*¹³².

6.2.3.5 L'atto creativo

Finalità suprema dell'educazione al patrimonio culturale e alla creatività dovrebbe essere quella di condurre il bambino, ciascun bambino, all'atto creativo.

¹³⁰ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., pp. 53-54.

¹³¹ Cfr. HANNAH ARENDT, *La vita della mente [The Life of the Mind]*, cit.

¹³² Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 6.

A quell'atto innovativo¹³³ che Rossman (1931) scompone in sette fasi:

1. Osservazione di un bisogno o difficoltà;
2. Analisi del bisogno;
3. Raccolta delle informazioni utili;
4. Formulazione di tutte le soluzioni obiettivamente possibili;
5. Analisi critica delle soluzioni misurandone vantaggi e svantaggi;
6. Nascita di una nuova idea;
7. Sperimentazione per testare l'idea più proficua.

Apparente frutto della fantasia e dell'immaginazione, in realtà l'atto creativo sorge in risposta a un bisogno, a una mancanza e implica pertanto una buona capacità d'analisi critica della realtà. Soltanto uno sguardo e un pensiero critico permettono al bambino e, al soggetto in genere, di leggere in modo adeguato la realtà, cogliendone punti di forza e punti di debolezza, risorse presenti e risorse mancanti. Quest'analisi porterà il bambino a uno sforzo individuale e collettivo, dal quale emergeranno più soluzioni possibili, alle quali seguirà un'ulteriore valutazione al fine di optare per la soluzione migliore e dar vita quindi a una nuova idea che necessiterà a quel punto di essere sperimentata, di incontrare quindi la realtà per verificarne l'idoneità. Qualora l'idea rispondesse a quel bisogno iniziale, il bambino percepirà il suo essere soggetto e il piacere di avere contribuito attraverso la produzione di un'opera. Ed è in questo stesso atto che si riscopre il senso dell'*e-ducere*, del far emergere e del dare espressione alla bellezza dell'intimità di ciascun individuo che trova corrispondenza e senso nella quotidianità.

L'intento non è di certo quello di elaborare ed esplicitare una serie di pratiche educative rispondenti all'educazione al patrimonio culturale e alla creatività ma piuttosto di riflettere sulla profonda missione della scuola e di riscoprire nel patrimonio culturale e quindi nelle opere proprie di ciascun essere umano e, nella creatività, intesa come espressione e linfa del patrimonio, due chiavi di volta sia per lo sviluppo identitario del

¹³³ AA.VV, *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, cit., p. 265 cap. 17.

bambino che per il suo essere da subito soggetto culturale, sociale, civile, economico e politico all'interno della società. Non si tratta di suggerire una pedagogia nuova, inedita, alternativa ma più semplicemente di promuovere l'educazione attraverso l'idea, il valore e la concretezza del patrimonio culturale, quale massima espressione culturale dell'umanità.

Nonostante in realtà vi siano guide e manuali su come educare al patrimonio culturale e alla creatività, nessuno strumento *«può restituire appieno l'intensità e l'importanza delle relazioni, le contaminazioni costanti di caratteri e di trame di vita, sicuramente il patrimonio più prezioso del nostro lavoro, [cioè dell'essere educatori]»*¹³⁴.

¹³⁴ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 64.

6.3 Ripensare il patrimonio culturale

Nel tentativo di realizzare quest'obiettivo si colloca il desiderio e l'intenzione di dare compimento all'intero percorso di indagine che ha posto al suo centro il patrimonio in quanto diritto culturale e pertanto diritto fondamentale nell'esistenza di ciascun individuo e la creatività quale condizione imprescindibile dell'effettività dei diritti e in particolare del diritto di partecipare alla vita culturale.

Le considerazioni che seguono mirano a ripercorrere l'intero percorso di ricerca rispondendo all'obiettivo di costruire una diversa concezione di patrimonio culturale e di creatività e testimoniano contemporaneamente la loro importanza sia in ambito educativo che in qualsiasi ambito esistenziale in cui l'*io* si fa socialmente... *noi*.

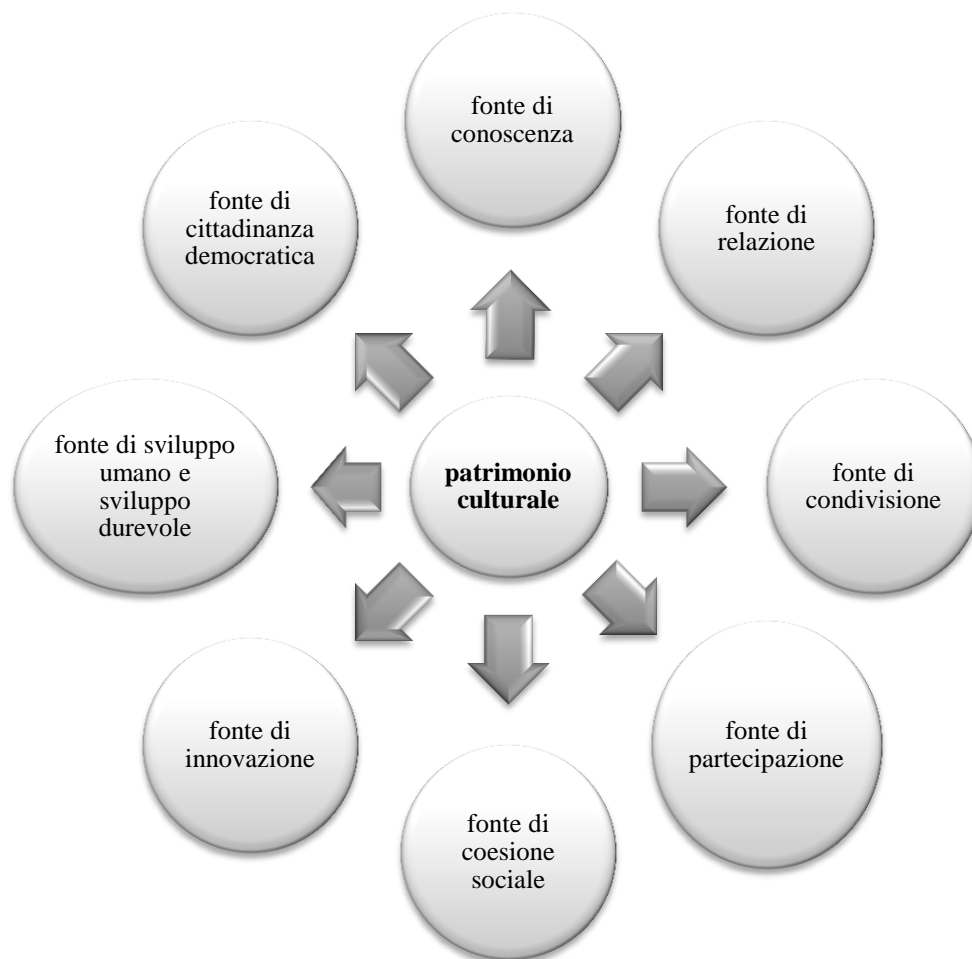


Fig. 5: Ridefinire il patrimonio culturale.

In modo particolare, è la conoscenza del patrimonio culturale che rende fecondi sia il processo formativo sia l'integrazione sociale. Scoprire e riconoscersi nel patrimonio culturale del territorio in cui si vive permette di riflettere sulle matrici culturali di appartenenza e di interagire con il tessuto culturale di nuove realtà in un poliedrico gioco di scambi e rimandi fra alunni, [fra esseri umani]¹³⁵.

Il patrimonio culturale è per sua natura strumento e, allo stesso tempo, promotore di conoscenza sotto diversi punti di vista. Essendo il patrimonio l'insieme di tutte le opere prodotte dall'uomo ed essendo queste ultime portatrici di senso e quindi di sapere, esso costituisce una delle maggiori fonti di conoscenza. Come suggerisce la *Dichiarazione di Faro*: «Le Parti Firmatarie si impegnano: d) a prendere in considerazione il valore attribuito da ogni comunità patrimoniale al patrimonio culturale in cui si identifica»¹³⁶; è in questo valore aggiunto che si insidia il sapere, il senso che l'uomo attribuisce ad una determinata opera. Oltre a essere oggettivamente genesi della conoscenza delle culture, dei vissuti, degli spazi, dei tempi, delle tradizioni, dei modi di vita, dei modi di pensare... diventa conseguentemente strumento di conoscenza dell'Altro. Attraverso l'«utilizzo» delle opere, l'educazione al patrimonio culturale può facilitare l'incontro con l'Altro e quindi la sua conoscenza. Questo tipo di approccio può essere utile in contesti educativi contrassegnati da un'importante pluralità culturale. Attraverso il patrimonio si può enfatizzare «l'apertura di spazi dialogici di contaminazione, di ascolto e di apprendimento reciproco, di costruzione e condivisione di significati, ovvero l'altro come persona con cui entro in relazione»¹³⁷.

Le opere diventano strumento di *relazione* per diverse ragioni. Ciascuna opera portatrice di senso costituisce già di per sé una relazione: soggetto – opera – soggetto. Oltre a una relazione tra soggetti, essa implica una relazione tra soggetto e oggetto e tra soggetto e ambiente. Occorre «un intreccio intelligente tra il sapere legato all'arte [alle opere] e il

¹³⁵ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 55.

¹³⁶ Art. 12.d, *Convezione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro, 2005.

¹³⁷ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 16.

sapere legato alla vita, alle culture, alle modulazioni della lingua madre, alla capacità di tessere fili, narrazioni che creano legami tra le persone e le opere»¹³⁸.

L'educazione al patrimonio culturale può «stimolare (...) una riflessione che metta in relazione il significato (...) del patrimonio culturale e la soggettività dei diversi vissuti»¹³⁹.

Nel suo essere perenne, il patrimonio culturale ha inoltre la capacità di mettere in relazione le generazioni, di coniugare cioè passato, presente e futuro, e di sensibilizzare quindi al valore intergenerazionale. «Il patrimonio (...) legame tra il passato, il presente e il futuro, spinge l'alunno a scoprire l'altro che non conosce, troppo lontano nel tempo o nello spazio (...) lo colloca all'interno di una comunità umana»¹⁴⁰. Oltre ad armonizzare il tempo, il patrimonio culturale dell'umanità, travalica i confini. Seppur ciascuna opera si lega al contesto culturale in cui viene generata, in essa si racchiude l'intenzione dell'uomo creatore di dare e di darsi all'umanità. Ciascun atto creativo nasce dalla voglia, talvolta inconscia e inconsapevole, di uscire da sé e di andare verso l'Altro. «L'educazione al patrimonio (...) permette di comprendere quel senso che fa di ogni testimonianza del patrimonio (...) una straordinaria risorsa, (...) una relazione sempre nuova e attuale»¹⁴¹.

E poiché lo stupore, l'*initium* della creazione, sorge sempre di fronte a ciò che appare ai nostri occhi e al nostro corpo come “strano”, “alieno”, “inedito”, “diverso”...”Altro”. «Il risveglio alla cultura si vive di fronte ad una pietra dalla forma strana, un albero maestoso, un animale selvaggio; a partire da un'altra città, un altro pasto, un altro clima»¹⁴².

L'educazione al patrimonio culturale che, «incoraggia l'incontro tra pubblici diversi, [non deve] punta[re] più solo su una didattica delle differenze (l'altro come oggetto di

¹³⁸ *Ivi*, p. 50.

¹³⁹ *Ivi*, p. 34.

¹⁴⁰ *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, cit., p. 45.

¹⁴¹ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 8.

¹⁴² Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 63.

conoscenza) [ma più] *sull'attivazione di nuovi saperi e relazioni*¹⁴³, incentivando necessariamente la creatività. Certamente il patrimonio culturale, come già affermato, è fonte di conoscenza di sé e dell'Altro, ma non ci si deve limitare a ciò, il patrimonio può essere vissuto inoltre come luogo di relazione e di ospitalità.

*«Il patrimonio come una casa, luogo di ricomposizione e dello «star bene», ci dice di un benessere, di un valore, di una unicità – questo è il sentimento che proviamo quando siamo a casa, ed è questo il sentimento che dovremmo far provare [all'Altro] (...)»*¹⁴⁴. Nel patrimonio l'io riconosce le proprie origini, individua i riferimenti culturali utili al proprio processo di identificazione, ritrova quegli appigli che facilitano il suo cammino esistenziale. Nel patrimonio l'io si sente “a casa” ed è in quello stesso patrimonio che anche l'Altro, grazie all'accesso alle opere e alla loro interpretazione e reinterpretazione, deve sentirsi accolto. Affinché il patrimonio possa essere casa per l'io e per l'Altro, ciò che va promossa e valorizzata è l'idea di patrimonio culturale dell'umanità, di un patrimonio quindi che si allontani dal principio esclusivo della proprietà privata e che testimoni invece il valore di un sapere universale, democratico e inclusivo... di ciò che l'uomo fa per l'uomo, di ciò che l'io intende condividere con l'Altro.

Dall'idea di patrimonio inteso come espressione del sapere prodotto dall'uomo per l'uomo sorge il valore della *condivisione*. *«(...) Il patrimonio culturale può diventare risorsa per lo sviluppo di un dialogo costruttivo e di un sentire condiviso (...)»*¹⁴⁵.

Condivisione del sapere custodito nelle opere ma anche condivisione di diritti, di libertà e di responsabilità, come dichiara la *Convenzione di Faro*: *«Le Parti Firmatarie della presente Convenzione si impegnano: a riconoscere una responsabilità individuale e collettiva nei confronti del patrimonio culturale»*¹⁴⁶. Il patrimonio culturale, proprio perché bene comune, richiede responsabilità comuni e condivise, quali la tutela, la salvaguardia, la promozione, ecc.

¹⁴³ SIMONA BODO, SILVIA MASCHERONI, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, cit., p. 14.

¹⁴⁴ *Ivi*, pp.52-53.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 61.b.

¹⁴⁶ Art.1.b, *Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro, 2005.

Attraverso l'educazione al patrimonio culturale e alla creatività «*la trasmissione di sapere diventa una condivisione. Essa favorisce il rispetto, l'ascolto, la coscienza di sé e del gruppo (...)»*¹⁴⁷. Questo approccio pedagogico favorisce il dialogo tra i soggetti, il confronto dei punti di vista, la negoziazione rispetto alle interpretazioni e l'empatia grazie alle emozioni che l'opera suscita in ciascuno. Oltre a una condivisione del sapere, si innesca inoltre una condivisione di emozioni, di stati d'animo, di concezioni...

Un soggetto sarà maggiormente propenso a condividere ciò che percepisce come "bello", "piacevole". Il bambino avvertirà il desiderio di mostrare e di comunicare ciò che lo ha meravigliato, si pensi alla forma bizzarra di una pietra o al colore quasi surreale di una farfalla.

Se si promuove e si attua una maggiore condivisione di sapere e di risorse, maggiori saranno le possibilità di *partecipazione* al bene comune. La condivisione implica una più democratica redistribuzione di ricchezza e di conseguenza un maggior numero di soggetti beneficiari.

Il patrimonio culturale non richiede solo degli "esperti", ma necessita del contributo di ciascun soggetto, grazie al quale potersi sentire e viverci cittadini. Rispetto all'educazione al patrimonio culturale, la professionalità richiesta all'educatore è la condizione chiave per partecipare al patrimonio culturale e quindi alla vita culturale¹⁴⁸ della comunità. Partecipare significa prendere parte, occupare e condividere uno spazio e un tempo, dare forma alla propria intimità, *osare l'inosato*, percorrere percorsi inesplorati: creare.

Oltre a essere condizione necessaria per la partecipazione, la coesione sociale è anche il risultato di una buona partecipazione alla *res-publica*. Il patrimonio culturale richiedendo responsabilità comuni e condivise presuppone e promuove un buon grado di *coesione sociale*. La coesione sociale è data da un'effettiva *gouvernance* democratica, dalla gestione responsabile del bene comune da parte di tutti, nella condivisione delle

¹⁴⁷ Les cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, cit., p. 21.

¹⁴⁸ Art. 1, *Convezione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro, 2005. *Le Parti Firmatarie della presente Convenzione si impegnano: a) a riconoscere che il diritto al patrimonio culturale è inerente al diritto di partecipare alla vita culturale, così come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.*

responsabilità. Il patrimonio culturale comporta l'incontro tra più pubblici e l'impegno di più istituzioni. Nel desiderio di accedere e beneficiare delle opere, ciascuno è chiamato a una responsabilità che può tradursi semplicemente nel rispetto dell'opera e del contesto in cui si colloca, nell'apprezzamento della sua bellezza e nella sua conseguente condivisione. Il patrimonio culturale dell'umanità ci aiuta a pensare che quell'opera non è solo nostra, non è solo di colui che l'ha prodotta, non appartiene solo al passato o solo al presente, non è proprietà di una sola comunità o monumento esclusivo di una città ma quel bene, in quanto tale, è per tutti e deve essere per sempre.

Come dichiara la *Convezione di Faro*: «*Le Parti Firmatarie si impegnano a utilizzare tutte le caratteristiche patrimoniali dell'ambiente culturale: per rinforzare la coesione sociale promuovendo un senso di responsabilità condivisa nei confronti dei luoghi di vita comune*»¹⁴⁹.

Espressione e vettore di coesione sociale, il patrimonio culturale assume inoltre un valore di promozione alla pace. Come esplicitato nella *Convezione di Faro*: «*Le Parti Firmatarie si impegnano, attraverso autorità pubbliche e altri enti competenti: a sviluppare la conoscenza del patrimonio culturale come risorsa per facilitare la coesistenza pacifica, promuovendo la fiducia e la comprensione reciproca, in una prospettiva di risoluzione e di prevenzione dei conflitti*»¹⁵⁰, assumendo, più in generale, un inestimabile valore sociale.

*Il patrimonio può essere un elemento costruttivo per tutti i membri del corpo sociale. Promuovere il patrimonio in tutta la sua diversità migliora l'immagine di sé e la fiducia nell'avvenire condiviso, accresce il ben-essere e rafforza la coesione sociale sulla quale una visione comune dell'avvenire può essere concepita e messa in atto ai fini di una società pacifica e prospera*¹⁵¹.

La cultura, in tutte le sue forme, deve necessariamente ricollocarsi al centro della socialità e del vivere insieme.

¹⁴⁹ Art. 8.c, *Convezione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro, 2005.

¹⁵⁰ *Ivi*, Art. 7.c.

¹⁵¹ *Le rôle de la culture et du patrimoine culturel dans la prévention, la transformation, la résolution des conflits et l'action post-conflit: l'approche du Conseil de l'Europe*, 18 gennaio 2011. Documento reperibile online: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/News/CultureReconciliation_fr.pdf

È attraverso la pratica della cittadinanza militante che occorre agire. Oggigiorno, il culturale ha sostituito il politico. Come lo dimostra Alain Brossat nella sua opera “Le grand dégoût culturel”, la cultura deve smussare gli angoli, sopprimere il conflitto, fare dell’integrazione. (...) Occorre realmente ridefinire il termine cultura come spazio di pensiero critico e di emancipazione¹⁵².

Anche la creatività, intesa come energia sociale, diventa fondamentale ai fini di una maggiore coesione sociale, essa «è [infatti] *più che mai indispensabile per permettere agli individui e alle comunità di ricostruire dei mezzi di vivere insieme e di ricercare una nuova convivialità locale e mondiale, rilevando così una sfida chiave dello sviluppo umano durevole*»¹⁵³.

La condivisione, la partecipazione e la coesione sociale faciliteranno certamente l’innovazione e la capacità di cambiare. Il patrimonio culturale, espressione massima della creatività dell’umano, è una costante e potenziale fonte di *innovazione*.

Lo sviluppo di una cultura innovativa e creativa, capace di rispondere in modo adeguato ai bisogni, incrementa il capitale umano. Quest’ultimo si costituisce infatti di tutti i valorosi contributi che ciascun essere dà attraverso le opere che crea. Il capitale umano va a coincidere con il patrimonio culturale dell’umanità, ossia con il bene comune per eccellenza. Solo quando lo sviluppo assume un volto umano, può realmente dirsi durevole. Partendo dal patrimonio culturale dell’umanità e dalla creatività di ciascun individuo sarà certamente più facile promuovere uno *sviluppo umano e durevole*.

L’idea di patrimonio culturale quale possibile fonte di sviluppo umano e durevole viene ben esplicitata nella *Convezione di Faro*:

Le Parti Firmatarie della presente Convenzione si impegnano: c) a sottolineare che la conservazione del patrimonio culturale, ed il relativo uso durevole, hanno come obiettivo lo sviluppo umano e la qualità della vita; d) a prendere le misure necessarie per applicare le disposizioni di questa Convenzione riguardo: al ruolo del patrimonio

¹⁵² *L’indispensable révolution. Culture et création au cœur de l’enseignement, Les cahiers de Culture et Démocratie*, cit., p. 33.

¹⁵³ Cfr. UNESCO, *Notre diversité créatrice, Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement*, Document de travail, 1998, §1.3.b 36.

Documento reperibile online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159177f.pdf>

*culturale nella costruzione di una società pacifica e democratica, nei processi di sviluppo durevole nella promozione della diversità culturale*¹⁵⁴; [e] le Parti Firmatarie si impegnano [inoltre]: e) a promuovere la protezione del patrimonio culturale, quale elemento prioritario di quegli obiettivi, che si rafforzano reciprocamente, di sviluppo durevole, di diversità culturale e di creatività contemporanea¹⁵⁵.

«La nuova democrazia deve restaurare e sviluppare una cultura dei territori e delle risorse culturali che, nella loro diversità permettano alle differenti popolazioni di partecipare al processo democratico»¹⁵⁶. Un'autentica cittadinanza democratica necessita e, allo stesso tempo, deve beneficiare della diversità di risorse, opere, concezioni, punti di vista, competenze, saperi, sensibilità... . «Una democratizzazione è innanzitutto una considerazione e valorizzazione delle diversità. Se le dittature negano le diversità, le democrazie le valorizzano. Mettendo le diversità in interazione, esse permettono l'intreccio dei saperi indispensabili per facilitare i processi decisionali. La diversità è allora fonte di pace e di ricchezza»¹⁵⁷, ed essendo, il patrimonio culturale l'espressione massima della diversità culturale tradotta in opere, in esso si può riscoprire l'esercizio della democrazia.

La *cittadinanza democratica* richiede la partecipazione di tutti, chiama il singolo ad una responsabilità sociale.

La democrazia [ha il] compito di consentire la più ampia realizzazione delle potenzialità di ciascun individuo, di tutti i cittadini (...). Proprio per le sue fondamentali strutturali, la democrazia ha bisogno delle energie dei cittadini ed è in grado di sollecitarle affinché i cittadini diventino attraverso l'istruzione e il dialogo democratico quello che desiderano dando un loro contributo specifico al funzionamento del regime democratico¹⁵⁸.

(...) *In una cultura democratica forte*, [si avverte inoltre] la necessità di sviluppare degli spazi di dibattito e di proposizione sui valori culturali fondatori del vivere

¹⁵⁴ Art. 1.c,d, *Convezione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro, 2005.

¹⁵⁵ *Ivi*, Art. 5.e.

¹⁵⁶ Cfr. IIEDH, Documents de synthèse DS 20 23/02/2012 *Droits culturels et démocratisation. Education, développement et politiques culturelles*.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ GIANFRANCO PASQUINO, *La democrazia esigente*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp.79-80.

*insieme. Questi spazi sono la condizione dell'interazione e della coordinazione di tutti gli attori che concorrono alla missione comune, nel pieno rispetto nella missione di ciascuno*¹⁵⁹.

E quale migliore fonte se non il patrimonio culturale concepito e vissuto come luogo dell'ospitalità, come *domus* per il noi?

*La conservazione del patrimonio appare allora come un progetto collettivo condotto in partenariato, associando i tre tipi di attori sociali. Questo approccio rivela un maggiore interesse non solamente per la presa di coscienza identitaria da parte delle comunità coinvolte ma anche per l'integrazione sociale e lo sviluppo di una cultura democratica. Ciò perché l'identificazione di tutti i valori patrimoniali, così come delle loro sinergie, è al principio di una gouvernance democratica*¹⁶⁰.

In ambito educativo è importante segnalare che «*se la cultura [il patrimonio culturale] è qualcosa di comune, essa vive anche dell'intimità: il bambino avanza così nel mondo interrogando ed elaborando costantemente una serie di risposte. In tal modo si favoriscono lo scambio e il confronto dei punti di vista, si coltiva la cultura critica, la cultura del dibattito democratico e quella dell'arricchimento reciproco*»¹⁶¹.

Nell'interdipendenza stessa dei diritti culturali si cela una delle chiavi di volta della cittadinanza democratica.

Uno degli assi della democratizzazione [è la triangolazione¹⁶²]: educazione, informazione, patrimoni. Non è possibile che un cittadino poco educato, mal informato, all'oscuro delle dimensioni essenziali dei patrimoni (linguistico, territoriale, religioso, artistico, ecc.) possa partecipare alla vita democratica (...). L'esercizio delle libertà civili e politiche (espressione, opinione, pensiero, coscienza e religione, associazione, partecipazione politica) significa che per partecipare, occorre:

¹⁵⁹ Cfr. IIEDH, Documents de synthèse DS 20 23/02/2012 *Droits culturels et démocratisation. Education, développement et politiques culturelles.*

¹⁶⁰ PATRICE MEYER-BISCH, MYLENE BIDAULT, *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, Schulthess Editions Romandes, 2010 §3.32.

¹⁶¹ UNESCO, *Notre diversité créatrice, Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement*, cit., 1.3.b 36.

¹⁶² Si veda cap. II.

- a. essere formati e poter continuare a formarsi lungo tutto il corso della vita (diritto all'educazione e alla formazione permanente),*
- b. essere informati e poter informare (diritto all'informazione),*
- c. poter partecipare ai patrimoni culturali, che si tratti di patrimoni regionali, nazionali, transnazionali o stranieri, in quanto fonti per lo sviluppo della vita presente [cioè del tempo della responsabilità], (diritto al patrimonio).¹⁶³*

¹⁶³ Cfr. IIEDH, Documents de synthèse DS 20 23/02/2012 *Droits culturels et démocratisation. Education, développement et politiques culturelles.*

Conclusioni

Concepire le opere, gesti, cose e istituzioni, come testimoni di una relazione multidimensionale; scorgere nel patrimonio l'universale intenzionalità di darsi all'Altro e intenderlo come massima espressione della creatività e della diversità umana e riconoscere l'imprescindibilità del patrimonio culturale e della creatività nei processi educativi... sono alcune delle ragioni che hanno dato avvio e corpo a questa indagine. Avvertendo l'urgente bisogno di riscoprirsi *noi*, di travalicare i confini della propria pelle, di rialzare lo sguardo e di meravigliarsi della presenza dell'Altro ho pensato di riconsiderare e valorizzare il patrimonio culturale dell'umanità come possibile espressione e fonte di un *ben-essere* realmente comune, non prodotto e privilegio dei potenti ma frutto della partecipazione di tutti. Il patrimonio culturale permette realmente una maggiore partecipazione, ciascuno può contribuirvi, partendo dall'accesso alle opere sino alla loro realizzazione.

Poco considerato rispetto al diritto all'educazione e al diritto all'informazione, il diritto al patrimonio culturale ha catturato la mia attenzione proprio per la sua esplicita interconnessione con l'identità culturale. Nella sua essenza questo diritto sintetizza l'individualità e la collettività, il singolo e l'umanità, la creatività individuale e la creatività sociale, ed è nelle opere che il *noi* si materializza. Una dimensione collettiva che comprende non solo le persone, ma anche il contesto e quindi le risorse naturali e umane, le cose, la materia. Sembra che il patrimonio culturale possa in qualche modo abbracciare l'intera umanità, si tratta infatti di qualcosa che è espressione e fonte di condivisione.

Nel profondo rispetto della diversità umana questa ricerca rappresenta solo uno dei tanti modi di affrontare il diritto al patrimonio culturale. La formazione, il proprio vissuto, le proprie sensazioni, la propria sensibilità conducono il ricercatore a intraprendere un determinato percorso, con la consapevolezza dell'esistenza di altri percorsi possibili. La ricerca costituisce un' "opera", e come ogni "opera" nasce dall'intenzione di comunicare, dall'iniziale desiderio di conoscere, dalla voglia di creare e di contribuire al bene comune e pertanto di condividere il sapere. È sulla scia di queste sensazioni che si è compiuto l'intero percorso.

E se la ricerca e la voglia di conoscenza scaturiscono dall'incertezza, dalla percezione di un vuoto da colmare, al termine di un percorso di indagine si avverte quella sensazione di benessere dettata dall'aver osato l'*inosato* e dall'aver creato e dato quindi avvio a un cambiamento, ma al tempo stesso ci si sente di nuovo piacevolmente solleticati da altri dubbi e stimolati da altri interrogativi.

Sono consapevole tuttavia di non aver terminato una ricerca ma di avere inseguito quell'esistenziale e inesauribile bisogno di comprensione e di conoscenza.

Se la creatività risulta essere la condizione chiave per la partecipazione, il patrimonio incarna il senso di umanità ed è l'espressione dell'interconnessione perenne e intergenerazionale fra gli uomini. Nel patrimonio culturale infatti si intrecciano le sensibilità, le percezioni, le interpretazioni, le creatività, le intenzionalità, le risorse, le abilità, le capacità, i saperi, le tradizioni, le innovazioni, le generazioni, le storie, le esistenze... le diversità... le identità culturali. La vitalità del patrimonio culturale richiede costantemente uno sforzo comune al quale tutti siamo chiamati a rispondere: salvaguardia, trasmissione, contribuzione, tutela, promozione... Esso testimonia e, allo stesso tempo, reclama una buona *gouvernance* democratica, possibile solo grazie a una cittadinanza democratica che sia espressione dell'effettività di tutti i diritti. Un'effettività che chiama contemporaneamente in causa, oltre il diritto e quindi la capacità-libertà, anche e soprattutto una responsabilità, quella responsabilità che, come insegna Levinas, coincide con l'Altro, con colui che mi interpella... con colui che costantemente mi guarda e... mi ri-guarda.

... *homo sum:*

*humani nihil a me alienum puto*¹...

(P. Terenzio Afro, *Heautontimorumenos*, v. 77)

¹ Trad. it.: *Sono un uomo: nulla che sia umano mi è estraneo.*

Allegati

Tra i vari questionari utilizzati ne sono stati selezionati alcuni. Si è ritenuto opportuno allegare per ciascun esemplare sia la versione in lingua francese sia quella in lingua araba, così come sono stati distribuiti ai soggetti coinvolti nell'indagine.

Allegato 1. Questionario inerente gli aspetti giuridici rivolto ai docenti dell'Università di Sétif.

Professeur spécialiste en (matière enseignée):

.....

Ces questionnaires représentent la partie empirique - le terrain réel - de notre recherche sur « le droit au patrimoine culturel »

- 1) Quels instruments internationaux ont été intégrés par l'Etat algérien ?
 - a. Convention (UNESCO, ISESCO, etc.)
 - b. Déclarations (UNESCO, ISESCO, etc.)
 - c.

Pouvez-vous donner des exemples :

.....

- 2) Est-ce que le droit au patrimoine culturel est protégé au niveau national ?
 - a. Constitution
 - b. Recommandations
 - c. Lois
 - d. Décrets
 - e.

Si oui, pouvez-vous donner des exemples :

.....

- 3) Y a-t-il des instruments juridiques au niveau national qui prévoient l'interconnexion entre le droit à l'éducation et le droit au patrimoine culturel ?

Oui Non

Si oui, lesquels ?

.....

- 4) Y a-t-il des instruments juridiques adoptés par l'Etat algérien qui promeuvent et protègent la créativité de l'individu et notamment celle de l'enfant ?

Oui Non

Si oui, lesquels ?

.....

- 5) Au cas où l'Etat ne protégerait pas le droit au patrimoine culturel est-ce que le citoyen, seul ou en commun, peut revendiquer tel droit ?

Oui Non

Si oui, quels sont les instruments juridiques lesquels il peut disposer ?

.....

Merci pour votre collaboration

أستاذ متخصص في:

.....

تساؤلات خاصة بالجانب التطبيقي للبحث حول " الحق في التراث الثقافي "

1- ما هي الأدوات أو الآليات الدولية التي تم دمجها من طرف الدولة الجزائرية؟

أ- اتفاقيات (يونيسكو، إيسيسكو، وغيرها)

ب- قرارات (يونيسكو، إيسيسكو، وغيرها)

ج-

هل يمكن إعطاء أمثلة؟

.....

2- هل الحق في الموروث الثقافي محمي على المستوى الوطني؟

أ- الدستور

ب- التوصيات

ت- القانون

ث- مراسيم

هـ-

في حالة الإجابة بنعم، هل يمكنك إعطاء بعض الأمثلة:

.....

3- هل توجد ادوات قانونية على المستوى الوطني تتنبأ بالانفكاك بين الحق في التربية والحق في التراث الثقافي؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، ماهي هذه الأدوات؟

.....

4- هل هناك أدوات قانونية، معتمدة من طرف الدولة الجزائرية من أجل تعزيز و حماية الإبداع الفردي وخاصة الطفل؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، ماهي؟

.....

5- في حالة ما إذا كانت الدولة لا تحمي الحق في الموروث الثقافي، هل المواطن، لوحده او الجماعة بإمكانهم المطالبة بهذا الحق؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، ما هي الأدوات القانونية المتوفرة؟

.....

شكرا على تعاونكم

Allegato 2. Questionario inerente gli aspetti socio-culturali rivolto ai docenti dell'Università di Sétif 2.

Professeur spécialiste en (matière enseignée) :

.....

Ces questionnaires représentent la partie empirique - le terrain réel - de notre recherche sur « le droit au patrimoine culturel »

1) Y a-t-il des associations et des centres culturels sur place qui promeuvent le patrimoine culturel ?

Oui Non

Si oui, pouvez-Vous donner des exemples :

.....

2) Est-ce que les associations et les centres culturels « donnent » des références culturelles adaptables/adaptées à chaque individu ? C'est-à-dire, y a-t-il une pluralité des associations culturelles ?

Oui Non

Observations :

.....

3) Y a-t-il une promotion des différentes identités culturelles dans la société ?

Oui Non

Si oui, comment ?

.....

4) Quel est le potentiel humain et matériel que la société possède par rapport au patrimoine culturel ?

a) Ressources humaines (enseignants, professeurs, formateurs, ...)

b) Ressources non-humaines (Librairies, bibliothèques, vidéothèques, musées, théâtres, sites archéologiques, archives, galeries d'art, expositions, ...)

.....

5) Est-ce que l'Etat organise des débats publics concernant le patrimoine culturel et la mise en valeur des œuvres ?

Oui Non

Observations :

.....

- 6) Est-ce que l'Etat organise des manifestations collectives de promotion et conservation du patrimoine culturel ?

Oui Non

Observations :

.....

Merci pour votre collaboration

أستاذ متخصص في:

تساؤلات خاصة بالجانب التطبيقي للبحث حول "الحق في التراث الثقافي"

(1)- هل توجد جمعيات ومراكز ثقافية تشجع الموروث الثقافي؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، الرجاء إعلاء أمثلة؟

(2)- هل تعطي الجمعيات والمراكز الثقافية مراجع أو مصادر ثقافية، تتكيف مع كل فرد؟، بمعنى، هل يوجد تعدد في الجمعيات الثقافية؟

نعم

لا

ملاحظات:

(3)- هل يوجد إرتقاء بمختلف الهويات الثقافية في المجتمع؟

نعم

لا

إذا كان نعم، كيف؟

(4)- ما هي الإمكانيات البشرية والمادية التي يمتلكها المجتمع في مجال التراث الثقافي؟

أ- موارد بشرية (أساتذة، مكونين،.....)

ب- موارد غير بشرية (مكتبات، مكاتب، مكتبة سمعية بصرية، متحف، مسرح، مواقع أثرية، أرشيف، أروقة للفن، معارض...)

(5)- هل تنظم الدولة نقاش عمومي، يخص التراث الثقافي، و تطوير العمل وترقيته في المجال؟

نعم

لا

ملاحظات:

.....
6- هل تنظم الدولة تظاهرات جماعية لترقية والحفاظ على التراث الثقافي؟

نعم

لا

ملاحظات:

.....
شكرا على تعاونكم

Allegato 3. Questionario inerente gli aspetti teorici rivolto ai docenti dell'Università di Sétif 2.

Professeur spécialiste en (matière enseignée) :

.....

Ces questionnaires représentent la partie empirique - le terrain réel - de notre recherche sur « le droit au patrimoine culturel »

- 1) Quelle est Votre conception du patrimoine culturel ?
.....
- 2) Quels sont les éléments qui constituent Votre patrimoine culturel ?
.....
- 3) Peut-on parler du patrimoine culturel de l'humanité ?
.....
- 4) Quelles sont les violations du droit au patrimoine culturel que l'Algérie a subi au cours de son histoire ?
.....
- 5) Comment le droit à l'accès au patrimoine culturel est pris en charge par l'Etat (si oui) ?
.....
- 6) Quelle est Votre conception de la culture ?
.....
- 7) Quelle est la place de la culture dans la société algérienne ?
.....
- 8) Quelle est Votre idée d'identité culturelle ?
.....
- 9) Quels sont les facteurs qui déterminent l'identité culturelle ?
.....
- 10) Quels sont les éléments qui constituent l'identité nationale ?
.....
- 11) Quelle est Votre conception de l'être humaine ?
.....
- 12) Quelle est la place de l'être humaine dans la société ?
.....

13) Quelle est la relation entre l'homme et la communauté ?

.....

14) Quelle est Votre idée de cohésion sociale ?

.....

15) Quels sont les facteurs qui peuvent garantir la cohésion sociale ?

.....

16) Quelle est Votre conception de la citoyenneté ?

.....

17) Quelle est Votre conception de la démocratie ?

.....

18) Peut-on parler de citoyenneté démocratique ?

.....

Merci pour votre collaboration

أستاذ متخصص في:

تساؤلات خاصة بالجانب التطبيقي للبحث حول " الحق في التراث الثقافي

(1)- ما هو تصوركم للتراث الثقافي؟

(2)- ما هي العناصر المكونة لتراثكم الثقافي؟

(3)- هل نستطيع التحدث عن تراث ثقافي للإنسانية؟

(4)- ماهي الخروقات او الانتهاكات المسجلة على مد التاريخ في مجال التراث الثقافي بالجزائر؟

(5)- كيف تتكفل الدولة بالحق في الوصول للموروث الثقافي؟

(6)- ما هو تصوركم للثقافة؟

(7)- ما هو موقع الثقافة في المجتمع الجزائري؟

(8)- ما هي نظرتك للهوية الثقافية؟

(9)- ما هي العوامل التي تحدد الهوية الثقافية؟

(10)- ماهي العناصر المكونة للهوية الثقافية؟

(11)- ما هو تصورك للكانن البشري؟

(12)- ما مكانة الكائن البشري في المجتمع؟

(13)- ما وجه العلاقة بين الإنسان و المجتمع؟

.....

(14)- ما فكرتك عن التناسق الاجتماعي؟

.....

(15)- ما هي العوامل التي يمكنها ضمان التناسق الاجتماعي؟

.....

(16)- ما هو تصورك او مفهومك للمواطنة؟

.....

(17)- ما هو تصورك او مفهومك للديموقراطية؟

.....

(18)- هل يمكننا ان نتكلم عن المواطنة الديموقراطية؟

.....

شكرا على تعاونكم معنا.

Allegato 4. Questionario rivolto agli insegnanti della scuola primaria di Sétif. Sulla base dei primi questionari ricevuti si è ritenuto opportuno effettuare in seguito delle interviste ad altri insegnanti al fine di integrare i dati emersi.

Matière enseignée :

Ces questionnaires représentent la partie empirique - le terrain réel - de notre recherche sur « le droit au patrimoine culturel »

1) Est-ce que le système scolaire algérien prévoit la protection de toute identité culturelle ?

Oui Non

Si oui, pouvez-Vous donner des exemples :

.....

2) Est-ce que les élèves ont la possibilité de réaliser des travaux manuels ?

Oui Non

Si oui, est-ce qu'ils ont la possibilité de les partager ? C'est-à-dire, l'école organise des expositions des travaux réalisés par les élèves ?

Oui Non

Observations :

.....

3) Quels sont les manières d'expression les plus utilisés ?

Oralité Ecriture Théâtre Musique Dance Art Les activités manuelles

Autres :

.....

4) Y a-t- il un lien entre l'école et les différentes réalités culturelles présentes sur place ?

Oui Non

Si oui, quelles sont les relations entre les deux ? (projets, programmes éducatifs partagés, etc.)

.....

5) Quelles sont les lignes directrices des programmes scolaires nationaux ? Quelles sont les valeurs qu'elles veulent promouvoir ?

Droits de l'homme Dignité humaine Ethique sociale Citoyenneté Respect de

l'Autre Respect des autres cultures

Autres :

.....

6) Est- ce que l'école prévoit :

Des ateliers ? Des activités artistiques/culturelles/créatives au sein de l'école ?

Des activités artistiques/culturelles/créatives à l'extérieure de l'école ?

Spécifier quel type d'activité :

.....

7) Quels manuels scolaires traitent la question du patrimoine culturel à l'école primaire ?

.....

8) Analyse des manuels scolaires :

Langue/s :

Quelles sont les principales références culturelles (les éléments du patrimoine culturel) qu'on trouve dans les manuels scolaires ?

Pouvez-Vous donner des exemples :

a) Au niveau locale/régionale :

.....

b) Au niveau national :

.....

c) Au niveau de l'Afrique :

.....

d) Au niveau international :

.....

9) Est-ce que le programme scolaire prévoit des séances dédiées à la créativité artistique ?

Oui Non

Si oui, combien d'heures par semaine ?

.....

10) Est-ce que les méthodes d'enseignement encouragent l'esprit critique des élèves ?

Oui Non

Si oui, comment ? (débat, discussions des problématiques concrètes, etc.) ?

.....

11) Est-ce que l'école prévoit :

Des déplacements sur le terrain ? Des échanges culturels ?

Pouvez-Vous donner des exemples :

.....

12) Est-ce que les parents d'élèves participent activement à la vie à l'intérieure de l'école ?

Oui Non

Si oui, comment ? :

.....

Merci de votre collaboration

أستاذ متخصص في:

تساؤلات خاصة بالجانب التطبيقي للبحث حول " الحق في التراث الثقافي "

1- هل النظام الدراسي الجزائري يوفر الحماية لكل الهويات الثقافية؟

نعم

لا

إذا كان الجواب، نعم، هل يمكن إعطاء أمثلة؟

2- هل يمكن للتلاميذ إنجاز أعمال يدوية؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، هل لديهم إمكانية تقسيم وتبادل هذه الأعمال؟ بمعنى، أن المدرسة تنظم معارض خاصة بأعمال التلاميذ؟

نعم

لا

ملاحظات:

3- ما هم، أشكال التعبير الأكثر استعمالا؟

شفوي....، مكتوب....، مسرح....، موسيقى....، رقص....، فن....، النشاطات اليدوية....

أخرى؟

4- هل توجد روابط بين المدرسة و الواقع الثقافي المعروض بالمنطقة؟

نعم

لا

في حالة الجواب بنعم، ما هي العلاقات بين الاثنين؟ (مشاريع، برامج تربوية مشتركة، إلخ.)

5- ما هي الخطوط التي توجه البرامج الدراسية الوطنية؟ ما هي القيم التي تعززها؟

حقوق الإنسان....، كرامة الإنسان....، أخلاق اجتماعية....، مواطنة....، إحترام الآخر....، إحترام الثقافات الأخرى....

قيم أخرى؟

6- هل المدرسة توفر:

ورشات...، نشاطات فنية/ثقافية/ تصميم في الوسط المدرسي...، نشاطات فنية/ثقافية/ تصميم خارج الوسط المدرسي...
حدد طبيعة النشاط؟

7- أي الكتب المدرسية يعالج تساؤلات الموروث الثقافي بالمدرسة الابتدائية؟

8- تحليل الكتب المدرسية التي تعالج هذه التساؤلات

لغة الكتاب.....

ما هي المراجع أو المصادر الثقافية (عناصر الموروث الثقافي) التي نجدها في الكتاب المدرسي؟
هل يمكن أن تعطى أمثلة:

أ- على المستوى المحلي/الجهوي:

ب- على المستوى الوطني:

ت- على المستوى الإفريقي:

ث- على المستوى الدولي:

9- هل يوفر البرنامج الدراسي حصص للإبداع والتصميم الفني؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، كم عدد الساعات أسبوعياً؟

أ- ...

ب- ...

ت- ...

ث- ...

أكثر.....

(10)- هل تشجع المناهج التعليمية روح النقد لدى التلاميذ؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، كيف؟ (نقاس، مناقشة الإشكاليات الواقعية، إلخ)

.....

(11)- هل توفر المدرسة:

خارجات ميدانية..... ؟ تبادلات ثقافية.....؟

هل يمكن إعطاء أمثلة:

.....

(12)- هل يشارك أولياء التلاميذ بصفة نشطة في الحياة الداخلية للمدرسة؟

نعم

لا

في حالة الإجابة بنعم، كيف؟

.....

شكرا على تعاونكم

Bibliografia

Libri

AA.VV., *Démocratie athénienne – démocratie moderne: tradition et influences*, Fondation Hardt pour l'étude de l'antiquité classique, Vandœuvres-Genève, 2010

AA.VV., *L'implication parentale au sein de l'école*, (IPE), Paris, L'Harmattan, 2011

AA.VV., *Le patrimoine et au-delà*, Editions du Conseil de l'Europe, France, 2009

AA.VV., *Measuring creativity: the book*, European Commission Education and Training, 2009. Documento reperibile online:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/creativity-book_en.htm

ABRUZZESE ALBERTO, BORRELLI DAVIDE, *L'industria culturale. Tracce e immagini di un privilegio*, Roma, Carrocci Editore, 2001

ADORNO FRANCESCO, *Introduzione a Platone*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2000

AMADORI ALESSANDRO, PIEPOLI NICOLA, *Come essere creativi*, Milano, Sperling & Kupfer, 1997

AMIETTA PIER LUIGI (a cura di), *I luoghi dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2000

ARENDT HANNAH, *La vita della mente (The life of the Mind)*, Bologna, Il Mulino, 1987.
Parte I: *Pensare (Thinking)*. Testo reperibile online:
http://www.noein.net/900/arendt_pensare.pdf

ARENDT HANNAH, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Saggi Tascabili Bompiani, 1991

ASSMANN ALEIDA, *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, Bologna, Il Mulino, 2002

- ASSMANN JAN, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1997
- BARRON FRANK, *Creatività e libertà della persona*, trad. it., Milano, Adelphi, 1976
- BAUSINGER HERMANN, *Cultura popolare e mondo tecnologico*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2005
- BETTS RAYMOND F., *La decolonizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2003
- BION WILFRED R., *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Roma, Armando, 1990
- BOBBIO ANDREA (a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando Editore, 2007
- BODO SIMONA, MASCHERONI SILVIA, *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Milano, Fondazione ISMU, Patrimonio e Intercultura, 2012. Testo reperibile online. <http://www.ismu.org/index.php?page=724>.
- BONACINA GIOVANNI, SICHIROLLO LIVIO, (a cura di), *G. W. F Hegel. Lezioni sulla filosofia della storia*, Bari, Editori Laterza, 2008
- BORGHI LAMBERTO, *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- BOUCHERIT AZIZA, *L'Arabe parlé à Alger. Aspects sociolinguistiques et énonciatifs*, Paris, Editions Peeters, 2002
- CALCHI NOVATI GIAN PAOLO, VALSECCHI PIERLUIGI, *Africa: la storia ritrovata. Dalle prime forme politiche alle indipendenze nazionali*, Roma, Carrocci Editore, 2005
- CESA-BIANCHI MARCELLO, ANTONIETTI ALESSANDRO, *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano, Mondadori, 2003
- CÉSAIRE AIMÉ, *Discorso sul colonialismo seguito da discorso sulla negritudine*, Verona, Ombre Corte Editore, 2010
- CRANE DIANA, *La produzione culturale*, Bologna, Il Mulino, 1997

- DE MASI DOMENICO, *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Milano, Rizzoli, 2003
- DE PAOLI GIOVANNI, EL-KHOURY ASSOUD NADA, Khayat Georges, *Patrimoine et enjeux culturels*, Paris, Europa Productions, 2008
- DE SOCIO PATRIZIA, PIVA CHIARA, *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Roma, Carocci Faber, 2005
- DE VARINE HUGUES, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Bologna, CLUEB, 2005
- DELORS JACQUES, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, trad. it., Roma, Armando, 1997
- DEWEY JOHN, *Democrazia e educazione*, Firenze, La nuova Italia Ed., 2000
- DEWEY JOHN, *Esperienza e educazione*, Firenze, La nuova Italia Ed., 1996¹⁰, prima ed. 1938
- DI CRISTOFARO LONGO GIOIA, LOMBARDI ANNA, Fichelli Simonetta, *Per una cultura dei diritti umani*, IRRE Lazio, Roma, FrancoAngeli Edizioni, 2002
- DOLFF-BONEKÄMPER GABI, *Patrimoine européen des frontières – Points de rupture, espaces partagés*, Allemagne, Editions du Conseil de l'Europe, 2004
- DOSTOEVSKIJ FËDOR, *Lettere sulla creatività*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1991
- FANON FRANTZ, *I dannati della terra*, Torino, Edizioni di Comunità, 2000
- GANDOLFI STEFANIA, *Educazione e conflitti sociali*, Brescia, Editrice La Scuola, 2002
- GANDOLFI STEFANIA, *Il diritto all'educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006
- GANDOLFI STEFANIA, RIZZI FELICE, *L'educazione in Africa*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001
- GARDNER HOWARD, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1991

- GOLEMAN DANIEL, RAY MICHAEL, Kaufman Paul, *Lo spirito creativo*, trad. it., Milano, Rizzoli, 2004
- GOODY JACK, *Il potere della tradizione scritta*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002
- HABERMAS JÜRGEN, TAYLOR CHARLES, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Elementi Feltrinelli, 2007
- HEIDEGGER MARTIN, *Essere e tempo*, F. Volpi (a cura di), versione di P. Chiodi, trad. it. Di *Sein und Zeit*, Milano, Longanesi, 2006²
- HERSCH JEANNE, *Storia della filosofia come stupore*, trad. it. Milano, Paravia Mondadori Editori, 2002
- HESSEL STEPHANE, *Le livre qui chante. Conciliabules: pour l'expression artistique et citoyenne des femmes*, Genouilleux, La passe du vent, 2011
- ILBOUDO PAUL TARYAM, *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, Tunis, ADEA, 2009.
- Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme Université de Fribourg-Suisse et Association pour la promotion de l'éducation non formelle – Burkina Faso, *La mesure du droit à l'éducation. Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2005
- KELSEN HANS, *La democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1995
- KI-ZERBO JOSEPH, *A quando l'Africa? Conversazioni con René Holeystein*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 2005
- LAI FRANCO, *La creatività sociale. Una prospettiva antropologica sull'innovazione*, Roma, Carocci, 2006
- LEVINAS EMMANUEL, *Dall'altro all'io*, Roma, Biblioteca Meltemi, 2002
- LEVINAS EMMANUEL, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Como, Jaca Book New Press, 1995²

- LEVINAS EMMANUEL, MARCEL GABRIEL, Ricoeur Paul, *Il pensiero dell'altro*, F. Riva (a cura di), Roma, Edizioni Lavoro, 1999
- LEVINAS EMMANUEL, *Tra noi. Saggi sul pensare – All'altro*, E. Boccarini (a cura di), Milano, Jaca Book, 2002
- MEMMI ALBERT, *Ritratto del decolonizzato. Immagini di una condizione*, Milano, Cortina Editore, 2006
- MEYER-BISCH PATRICE, BIDAULT MYLENE, *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, Genève - Zurich - Bâle, Schulthess Editions Romandes, 2010
 MEYER-BISCH PATRICE, *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité*, Fribourg, IIEDH, 2011
- MEYER-BISCH PATRICE, *Les droits humains en système*, Fribourg, IIEDH, 2005
- MEYER-BISCH PATRICE, *Mesurer l'effectivité des droits culturels pour évaluer les dynamiques du développement*, atti del Convegno *Les droits humains: grammaire du développement*, 25-27 ottobre 2012, Università degli Studi di Bergamo (in corso di pubblicazione).
- MEZGHANI NEBILE, CORNU MARIE, *Intérêt culturel et mondialisation. Les aspects internationaux*, Tome II, Paris, L'Harmattan, 2004
- MEZGHANI NEBILE, CORNU MARIE, *Intérêt culturel et mondialisation. Les projections nationales*, Tome I, Paris, L'Harmattan, 2004
- NAFZIGER JAMES A.R., SCOVAZZI TULLIO, *Le patrimoine culturel de l'humanité. The Cultural Heritage of Mankind*, Leiden-Boston, Martinus Nijhoff Publishers, 2008
- Organisation Internationale de la Francophonie, *Femmes, patrimoine et démocratie dans l'espace de la francophonie*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2003
- PASQUINO GIANFRANCO, *La democrazia esigente*, Bologna, Il Mulino, 1997
- POULOT DOMINIQUE, *Patrimoine et modernité*, Paris, L'Harmattan, 1998

- ROSSI BRUNO, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Bari, Editori Laterza, 2009
- SAAD-ZOY SOURIA, BOUCHARD JOHANNE, *Les droits culturels au Maghreb et en Egypte*, Rabat, Bureau multipays de l'UNESCO, 2010
- SEBBAR LEÏLA, *Les Algériens au café*, Méditerranées Al Manar, 2003
- SEN AMARTYA KUMAR, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it., Milano, Mondadori, 2000
- SENNET RICHARD, *L'uomo artigiano*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2008
- SILVERMAN HELAINE, FAIRCHILD RUGGLES DEDE, *Cultural heritage and human rights*, New York, Springer, 2007
- STEINER GEORGE, *Grammaires de la création, nrf essais*, Editions Gallimard, 2011
- TAMBURINI FRANCESCO, VERNASSA MAURIZIO, *I Paesi del Grande Maghreb. Storia, istituzioni e geo-politica di una identità regionale*, Pisa, Edizioni Plus, 2010
- TAN AI-GIRL, *Creativity: a handbook for teachers*, World Scientific, Singapore, 2007
- TAWIL SOBHI, AKKARI ABDELJALIL, Azami Bouthaina, *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée Occidentale*, UNESCO Office Rabat, ISESCO, University of Bergamo (Italy) Faculty of Human Sciences, 2010
- TESTA ANNAMARIA, *La creatività a più voci*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- TOURAINÉ ALAIN, *Il pensiero altro*, Roma, Armando Editore, 2009
- TROIN JEAN-FRANÇOIS (a cura di), *Le Grand Maghreb (Algérie, Libye, Maroc, Mauritanie, Tunisie: mondialisation et construction des territoires*, Paris, Armand Colin, 2006
- UNESCO, *Patrimoine et développement durable dans les villes historiques du Maghreb. Enjeux, diagnostic et recommandations*, Bureau de l'UNESCO à Rabat, 2004
- VEGETTI MARIO, *Quindici lezioni su Platone*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, Giulio Einaudi, 2003

VIVAN ITALIA, *Tessere per un mosaico africano*, Verona, Morelli Editore, 1984

ZERBINI LIVIO, *Comunicare i beni culturali*, Roma, Aracne, 2008

Documenti

ADEA, *Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*, octobre 2010.

ANGELA MELO, Document de travail 7, Pour une mise en œuvre des droits culturels. Nature, enjeux et défis, *Définir les droits culturels*, Séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie et l'UNESCO, en collaboration avec l'Observatoire de la diversité et des droits culturels, Genève, 01.02.2010. Documento reperibile online: <http://www2.ohchr.org>

Annexe VI, *Projet de Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du patrimoine*.

Documento reperibile online: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=469987>

BIDAULT MYLENE, *Ce que déclarer des droits culturels veut dire*, Droits fondamentaux, n. 7, janvier 2008 - décembre 2009. Documento reperibile online: <http://www.droits-fondamentaux.org/IMG/pdf/df7dfdcmb.pdf>

Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Quarante troisième session, Genève, 2-20 novembre 2009, Observation générale n. 21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)* E/C.12/GC/21.

Conseil de l'Europe, *Le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux. Action locale et régionale n. 6. Un patrimoine pour l'avenir – Exploiter le potentiel économique et social d'un atout fondamental*, Editions du Conseil de l'Europe, 2004 (Actes du colloque)

Conseil de l'Europe, *Le rôle de la culture et du patrimoine culturel dans la prévention, la transformation, la résolution des conflits et l'action post-conflit : l'approche du Conseil de l'Europe*, Document préparé par le Secrétariat de la Direction de

la Culture et du Patrimoine culturel et naturel – Direction générale de l'Éducation, de la Culture et du Patrimoine, de la Jeunesse et du Sport, AT(2010)397 rev. 1, 18 janvier 2011. Documento reperibile online: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/News/CultureReconciliation_fr.pdf

DEFRAIGNE TARDIEU GENEVIEVE, ATD Quart Monde, Document de travail 3, Pour une mise en œuvre des droits culturels. Nature, enjeux et défis, *Droits culturels et pauvreté*, Séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie et l'UNESCO, en collaboration avec l'Observatoire de la diversité et des droits culturels, Genève, 01.02.2010.

Department of Culture, Arts and Leisure, *Creativity, Culture, Education and Employment. Unlocking Creativity. A strategy for Development*, Belfast, 2000. Documento reperibile online: http://www.dcalni.gov.uk/index/arts_and_creativity/unlocking_creativity_-_a_strategy_for_development.pdf

DYER NATHALIE MAURIAC, *Poétique de la surprise: Aristote et Proust*.

Documento reperibile online: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=75879>

GUALCO FABRIZIO, *Hannah Arendt: stupore, iniziativa, libertà*, Cfr. HANNAH ARENDT, *Tra passato e futuro*, trad. it. Garzanti, Milano 1991.

Documento reperibile online: <http://www.ragionpolitica.it/testo.541.html>

HADDAD GEORGES, *Les défis de la créativité*, Discours d'ouverture de l'année académique, Université de Bergame, 4 février 2011

IIEDH, Document de synthèse 4, *Violations des droits culturels et non-respect de la diversité*, Observatoire de la diversité et des droits de l'homme, IIEDH, 27.05.2008². Documento reperibile online:

http://unifribourg.ch/iiedh/assets/files/DS/DS4-Violations_dc_9.pdf

IIEDH, Document de synthèse 8, *Le droit à une information adéquate. Extension d'un droit civil à un droit culturel*, 2ème Table ronde: Diversité culturelle et droit à

une information adéquate, Université de Fribourg, le 27 mai 2004, 05.04.2004.

Documento reperibile online:

<http://unifribourg.ch/iiedh/assets/files/DS/DS8-info-adequate.pdf>

IIEDH, Document de synthèse 10, *Fonction des interdits fondateurs dans l'interprétation interculturelle des droits à l'éducation et à l'information*, Document du colloque de Bucarest, 28-30 octobre 2004. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DS/DS10-interdits-bucarest.pdf>

IIEDH, Document de synthèse 17, *La qualità dell'educazione: la realizzazione di un diritto culturale nell'indivisibilità dei diritti dell'uomo*, Patrice Meyer-Bisch, 27.04.2009, trad. it. 2012. Documento reperibile online: <http://unifribourg.ch/iiedh/assets/files/Publications/DS17-qualitaeducazione-it.pdf>

IIEDH, Document de synthèse 18, *L'enfant témoin et sujet: Les droits culturels de l'enfant*, 17.12.2010. Documento reperibile online: http://unifribourg.ch/iiedh/assets/files/DS/DS18-Droits_culturels_de_lenfant.pdf

IIEDH, Document de synthèse 19, *L'approccio basato sui diritti dell'uomo nello sviluppo. Un rinnovamento grazie alla considerazione dei diritti culturali?*, Testo proposto dall'Osservatorio della Diversità e dei Diritti Culturali nel corso delle discussioni tenutesi durante il XIII° Summit della Francofonia, Montreux, 23 Ottobre 2010, 16.02.2012, trad. it. Novembre 2011. Documento reperibile online: <http://unifribourg.ch/iiedh/assets/files/DS/DS19-ABDU-it2.pdf>. Seconda versione in corso di elaborazione: *L'approche politique basée sur les droits de l'homme en développement. Un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels et des droits économiques au sein de l'interdépendance des droits de l'homme*.

IIEDH, Document de synthèse 20, *Droits culturels et démocratisation: éducation, développement et politiques culturelles*, Colloque international organisé à Tunis les 29- 30 septembre et 1 octobre 2011 en partenariat entre le Ministère de l'éducation nationale et le ministère de la culture tunisiens, la Commission nationale pour l'UNESCO, l'Institut arabe des droits de l'homme, l'Organisation

Internationale de la Francophonie, le Département fédéral des affaires étrangères suisse, l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'université de Fribourg et l'UNESCO. 23.02.2012. Documento reperibile online: <http://unifr.ch/iiedh/assets/files/DS/DS20-Dc-democratisation.pdf>

IIEDH, Document de travail 1, *Présentation systémique des droits humains*, Patrice Meyer-Bisch, mai 2002.

IIEDH, Documents de travail n. 7, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*. Valérie Liechti, Patrice Meyer-Bisch, avril-mai 2003, Fribourg. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/DT%207.pdf>

IIEDH, Documents de travail n. 8, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation II. Enquêtes*, Jean-Jacques Friboulet, Valérie Liechti, janvier 2003, Fribourg. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/Doc%208.pdf>

IIEDH, Documents de travail n. 9, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation III. Premiers résultats et synthèse*, Valérie Liechti, août 2003, Fribourg. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/DT%209,%2001.09.03.pdf>

IIEDH, Document de travail 10, *L'image et le visage*, Collectif sous la direction de Patrice Meyer-Bisch et Frédéric Moeri, juin 2003. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/DT10.pdf>

IIEDH, Document de travail 14, *La place des droits culturels dans les procédures spéciales des Nations Unies*, Johanne Bouchard, juin 2007. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/DT14.pdf>

IIEDH, Document de travail 19, *L'hospitalité politique par la langue ?*, Patrice Meyer-Bisch, mai 2011. Documento reperibile online: http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Publications/DT19_internet.pdf

ISESCO, *La stratégie culturelle pour le monde islamique*, version adoptée par la 4^e Conférence islamique des Ministres de la Culture, Alger: 15-16 décembre 2004, data di pubblicazione 2007.

MAURIAC DYER NATHALIE, *Poétique de la surprise: Aristote et Proust, Item*, 06 mars 2007.

Documento reperibile online: <http://item.ens.fr/index.php?id=75879>

MEYER-BISCH PATRICE, *Analyse des droits culturels. Droits fondamentaux*, n.7, janvier 2008 – décembre 2009. Documento reperibile online: <http://www.droits-fondamentaux.org/IMG/pdf/df7dfdcpmb.pdf>

MEYER-BISCH PATRICE, Document de travail 1, Pour une mise en œuvre des droits culturels. Nature, enjeux et défis, *Définir les droits culturels*, Séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie et l'UNESCO, en collaboration avec l'Observatoire de la diversité et des droits culturels, Genève, 01.02.2010.

MEYER-BISCH PATRICE, *Les obligations liées à l'exercice des libertés d'expression et de conviction au regard du respect de la diversité des ressources culturelles*, 11 septembre 2008. Documento reperibile online: <http://www.ohchr.org>

MEYER-BISCH PATRICE, *Les traditions sous l'angle des droits culturels: une responsabilité commune*, 2010. Séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2010, Genève. Documento reperibile online: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/traditions,14.pdf>

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education*, may 1999. Documento reperibile online: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

OUAEGUENI YASSINE, *L'état du Patrimoine – un Constat Mitigé*, ICOMOS Algérie, 2002. Documento reperibile online: <http://www.icomos.org/risk/2002/algeria2002.htm>

OUANE ADAMA, GLANZ CHRISTINE, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, UNESCO-UIL-ADEA.

Observation générale n.13, *Application du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte), 2003, ED-2003/WS/73. Documento reperibile online:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113f.pdf>

Observation générale n. 21, *Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 21 décembre 2009, E/C.12/GC/21.

Osservatorio di Politica Internazionale, *L'eccezione Algeria e le possibili evoluzioni dello scenario*, in *Approfondimenti*, a cura di CeSPI (Centro Studi di Politica Internazionale), XLVII, febbraio 2012. Documento reperibile online:
http://www.parlamento.it/application/xmanager/projects/parlamento/file/repository/affariinternazionali/osservatorio/approfondimenti/Approfondimento_47_CeSPI_Algeria.pdf

PNUD, Vue d'ensemble, *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, 2004. Documento reperibile online:
http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_fr_overview.pdf

RAFIK ARIBI, *Analyse de la législation patrimoniale algérienne*. Documento reperibile online: http://w3.uniroma1.it/unimed/copia_audit_db2/legaldocs/algeria01.htm

SOUFIANE SID AHMED, *La stratégie de prise en charge de patrimoine culturel en Algérie, étude de cas la loi 98-04*. Documento reperibile online:
<http://umc.edu.dz/vf/images/patrimoine/axe3/SID-ARTICLE.pdf>

TILMATINE MOHAMED, *Les Oulémas algériens et la question berbère: un document de 1948*. Documento reperibile online:
<http://revistas.uca.es/index.php/aam/article/viewFile/651/527>

UNESCO, *Diversité culturelle. Patrimoine commun. Identités plurielles*, 2002.

Documento reperibile online:

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/culture_Fr/media/documents/127161f.pdf

UNESCO, *Favoriser la transmission du PCI: les Trésors humaines vivants*.

Documento reperibile online:

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00061&lg=FR>

UNESCO, *Le patrimoine culturel immatériel au Maghreb. Législation et institutions nationales, instruments internationaux et modalités de sauvegarde*, 2009.

Documento reperibile online:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214639f.pdf>

UNESCO, HORIZON 2020, Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Documento reperibile online:

<http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

UNESCO, *Vers les sociétés du savoir*, Editions Unesco, 2005, Paris. Documento reperibile online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

UNESCO-BIE, *Données mondiales de l'éducation*, VII Ed. 2010/2011 (Algérie), version révisée, mai 2012 (IBE/2012/CP/WDE/AE). Documento reperibile online:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216361f.pdf>

UNESCO-ISESCO, *Diversité et inter culturalité en Algérie*, 2009. Documento reperibile online:

http://rabat.unesco.org/IMG/pdf/Diversite_InterculturalitAlgerie.pdf

UNESCO-ONPS, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, 2006.

Documento reperibile online:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf>

Articoli

ALTWAIJRI ABDULAZIZ OTHMAN, *Le Printemps de la pensée islamique. Patrimoine et identité*, in *L'Islam aujourd'hui*, Revue périodique de l'ISESCO, XXVIII - XXVII, année 1433H/2012

Harvard Business Review, *Should you trust « your trusted advisor ? »*, pp. 13-15, February 2004. <http://www.hbr.org>

MEYER-BISCH PATRICE, *Diversité et droits de l'homme*, HERMES La Revue 40, 2004, pp. 39-43. Documento reperibile online:
http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9496/HERMES_2004_40_39.pdf?sequence=1

MEYER-BISCH PATRICE, *La notion de démocratisation au regard des droits culturels*, HERMES La Revue 19, 1996, pp. 241-264. Documento reperibile online:
http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14889/HERMES_1996_19_241.pdf?sequence=1

MEYER-BISCH PATRICE, *La valorisation de la diversité et des droits culturels*, HERMES La Revue 51, 2008, pp. 59-64

PRESSLEY-SANON TONI, *Immaginando l'inimmaginabile: arte visuale e memoria a Ouidah*, pubblicato sul numero 67 di Africa e Mediterraneo, in Musei e Patrimonio, 17.11.2009. Documento reperibile online:
<http://www.africaemediterraneo.it>

SIRONI SABRINA, *La creatività nelle rappresentazioni di insegnanti di scuola primaria*, Imparare – 2/2005, pp. 1-16. Documento reperibile online:
<http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/creativita.pdf>

Carte

Carta araba dei diritti umani, 1994

Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, 1981

Charte de la Renaissance Culturelle Africaine, 2006

Convenzioni

Convenzioni di Ginevra del 1949 sul diritto di guerra

Convenzione e secondo protocollo per la Protezione dei Beni Culturali in caso di conflitto armato, L'Aja, 1954

Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, 2003

Convenzione-Quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società, Faro 2005

Convenzione sui diritti del fanciullo, 1996

Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, Parigi, 2005

Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale, 1972

Protocollo addizionale alla Convenzione americana relativa ai diritti dell'uomo sui diritti economici, sociali e culturali, San Salvador, 1988

Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, UNESCO, 2005

Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia, New York, 1989

Dichiarazioni

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, UNESCO, 1982

Dichiarazione di Friburgo. I diritti culturali, 2007

Dichiarazione Distruzione intenzionale del patrimonio culturale, UNESCO, Parigi, 2003

Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, 1948

Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale, Parigi, 2001

Déclaration islamique sur la diversité culturelle, Algeri, 2004

Dichiarazione americana dei diritti e dei doveri dell'uomo, 1948

Dichiarazione universale dei diritti linguistici, Barcellona, 1996

Déclaration de Rabat sur l'enfance, 2005

Rapporti

ATD-Quart Monde Belgique, Union des Villes et Communes belges section CPAS,
Rapport général sur la pauvreté, 1994

Final draft of the guiding principles on extreme poverty and human rights, submitted by the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights, Magdalena Sepúlveda Carmona, 18 July 2012, A/HRC/21/39. Document accessible online:
http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Poverty/A-HRC-21-39_en.pdf

Instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, *Rapport sur l'utilisation d'indicateurs pour la promotion et la surveillance de la mise en œuvre des droits de l'homme*, Distr. GENERALE, HRI/MC/2008/3, 16 mai 2008

Rapport de la table-ronde, *Pourquoi des projets Art/Ecole ?*, organisée par Culture et Démocratie asbl, le 10 mai 2010, avec le soutien de la Communauté Française. Document accessible online:
http://www.cultureetdemocratie.be/documents/lettre_46/Rapport_tr2.pdf

Rapport Mondial de l'UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2010, Paris. Document accessible online:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>

Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, M^{me} Farida Shaheed, soumis en application de la résolution 10/23 du Conseil des droits de l'homme, Quatorzième session, Point 3 de l'ordre du jour *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux*

et culturels, y compris le droit au développement, Distr. Générale, 22 mars 2010, A/HRC/14/36. Documento reperibile online:

http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/14session/A.HRC.14.36_fr.pdf

Rapport de l'Experte indépendante dans le domaine des droits culturels, M^{me} Farida Shaheed, Conseil des droits de l'homme, Dix-septième session, Point 3 de l'ordre du jour *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement*, Distr. Générale, 21 mars 2011, A/HRC/17/38. Documento reperibile online:

<http://reseauculture21.fr/droitsculturels/files/2012/07/RapportExperteConseilDH2011.pdf>

UNESCO, *Notre diversité créatrice, Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement*, Document de travail, 1998, CLT/1998/PI/H/1. Documento reperibile online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159177f.pdf>

Patti

Patto dei diritti economici, sociali e culturali, New York, 1966

Statuti

Statuto del Tribunale Penale Internazionale per l'ex Jugoslavia adottato il 25 maggio 1993 (e modificato il 13 maggio 1998). ICTY – Statuto 827/93 Consiglio di Sicurezza N.U

Statuto della Corte Penale Internazionale (CPI, 1998) adottato dalla Conferenze Diplomatica dei Plenipotenziari delle Nazioni Unite il 17 luglio 1998 a Roma.

Dossier e Cahier

Culture et vous?, Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel. Une publication de Culture et Démocratie, Bruxelles, Belgio, 2009

Les Cahiers de Culture et Démocratie, *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique*, Acte du colloque organisé le 17 novembre 2008 à Bruxelles, Cahier n. 2

Les Cahiers de Culture et Démocratie, *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, Acte du colloque organisé le 17 novembre 2008 à Bruxelles, Cahier n. 3

WRESINSKI JOSEPH, *Culture et grande pauvreté*, Cahiers Wresinski, VII, Paris, Editions Quart Monde, febbraio 2004

Review e quotidiani

El Watan, 9 mars 2013 (quotidiano algerino)

Le courrier de l'atlas. <http://www.lecourrierdelatlas.com> (review online)

Sitografia

<http://www.africamediterraneo.it>

<http://www.afrik.com>

<http://www.agenda21culture.net>

<http://www.algerieinfo.com>

<http://www.algerieinfos-saoudi.com>

<http://www.algeriepyrenees.com>

<http://www.amb-algerie.fr>

<http://www.apurimac.it>

<http://www.araboo.com>

<http://www.atd-quartmonde.org>

<http://www.beniculturali.it>

<http://www.collettivoalma.wordpress.com>

<http://www.congres-mondial-amazigh.org>

<http://www.cras-c-dz.org>

<http://www.creativeclass.com>

<http://www.creativitycultureeducation.org>

<http://www.cs.org>

<http://www.culture-dev.eu>

<http://www.dpc.cnr.it>

<http://www.droits-fondamentaux.org>

<http://www.dz.undp.org>

<http://www.edutopia.org>

<http://www.etimo.it>

<http://www.euroactiv.it>

<http://www.europa.eu>

<http://www.geo.fr>

<http://www.hbr.org>

<http://www.hdr.undp.org>

<http://www.hereduc.net>

<http://www.ibe.unesco.org>

<http://www.icomos.org>

<http://www.indh.gov.ma>

<http://www.internazionale.it>

<http://www.joradp.dz>

<http://www.lagencedusud.gov.ma>

<http://www.laimomo.it>

<http://www.ledonline.it>

<http://www.lemague.net>

<http://www.levinas.fr>

<http://www.magharebia.com>

<http://www.m-culture.gov.dz>

<http://www.mdgfund.org>

<http://www.medarabnews.com>

<http://www.m-education.gov.dz>

<http://www.meirieu.com>

<http://www.minculture.gov.ma>

<http://www.monde-diplomatique.fr>

<http://www.noein.net>

<http://www.ohchr.org>

<http://www.oidel.ch>

<http://www.rabat.unesco.org>

<http://www.ragionpolitica.it>

<http://www.repubblica.it>

<http://www.resetdoc.org>

<http://www.rifi.fr>

<http://www.setif.info>

<http://www.sirkenrobinson.com>

<http://www.tabbourt.com>

<http://www.tcrecord.org>

<http://www.tsa-algerie.com>

<http://www.umc.edu.dz>

<http://www.un.org>

<http://www.unesco.org>

<http://www.unifr.ch/iiedh/>

<http://www.unipd-centrodirittiumani.it>

<http://www.usmba.ac.ma>

<http://www.vivalalgerie.wordpress.com>

<http://www.whc.unesco.org>

<http://www.whc.unesco.org>

<http://www.youtube.com>

Ringrazio la mia famiglia per avermi moralmente sostenuta. Ringrazio le mie amiche e i miei amici per avere condiviso questo *nostro* percorso. Ringrazio sentitamente la Professoressa Stefania Gandolfi e il Professor Felice Rizzi, educatori di vita. Ringrazio i miei colleghi di dottorato per i preziosi momenti di scambio, di confronto e di condivisione. Ringrazio il Professor Patrice Meyer-Bisch, filosofo della quotidianità. Ringrazio i paesi e i popoli che mi hanno ospitata. L'Institut Interdisciplinaire di Friburgo, in Svizzera e in particolar modo il Professor Meyer-Bisch e i suoi collaboratori. L'Université Sétif II, di Sétif in Algeria, e in particolare la Professoressa Naouel Abdellatif Mami. L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), con sede a Tunisi, in Tunisia e nello specifico il Segretario Generale Jean-Marie Byll-Cataria. Ringrazio tutti coloro che in quei paesi mi hanno fatto sentire a casa. Un ringraziamento speciale va a tutti coloro che nel corso della mia vita hanno contribuito alla mia formazione per aver fatto di quest'opera il frutto di una creatività sociale. E poi ringrazio l'Altro, l'Altro da me, colui che quotidianamente mi stupisce e mi meraviglia... colui che magnificamente mi fa sentire *noi*.