Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche
Dipartimento di Scienze della Persona
Ciclo n. XXIII

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI TRA ARTE E INTERCULTURA

La metafora del migrante per l'educazione dell'uomo contemporaneo

Supervisore
Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi Dottorato di Ricerca
Valentina ARCOMANO
Matricola n. 28585

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche
Dipartimento di Scienze della Persona
Ciclo n. XXIII

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI TRA ARTE E INTERCULTURA

La metafora del migrante per l'educazione dell'uomo contemporaneo

Supervisore
Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi Dottorato di Ricerca
Valentina ARCOMANO
Matricola n. 28585

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011

Introduzione

Questa tesi nasce da un progetto di ricerca scaturito dalla collaborazione tra il Dottorato in Scienze pedagogiche dell'Università di Bergamo e il Fondo «Alberto Archetti», che ogni anno devolve borse di studio con l'intento di promuovere ricerche attinenti a temi di rilevanza sociale e culturale. Nell'anno accademico 2007-2008, il Fondo ha destinato una borsa di studio ad una ricerca orientata a legittimare, da un punto di vista pedagogico, l'idea che il patrimonio culturale e artistico italiano diventi strumento di integrazione per gli stranieri, nonché occasione di incontro affinché persone provenienti da culture diverse si possano parlare, conoscere e capire. Il tema proposto assume un rilievo significativo per l'attuale discorso pedagogico, impegnato a ridefinire il rapporto esistente tra l'educazione dell'uomo contemporaneo e un contesto sociale e culturale investito da rapide, continue e radicali trasformazioni. All'interno di queste trasformazioni, assume un ruolo di primo piano proprio il fenomeno migratorio che, nel suo carattere sempre più ordinario e costante, richiede percorsi di analisi, di progettazione e di intervento capaci di promuovere e favorire relazioni significative tra persone provenienti da culture diverse.

Di fronte a questo scenario, l'argomento concordato tra il Dottorato in Scienze Pedagogiche e il Fondo «Alberto Archetti» si è rivelato sia una traccia di lavoro, sia un traguardo verso il quale tendere, tanto definito nei suoi tratti generali quanto aperto nei suoi possibili sviluppi ed esiti. Questa sollecitazione tematica assume consistenza e diventa un preciso progetto di ricerca all'interno del mio percorso formativo, nel quale confluiscono scelte, motivazioni, esperienze, relazioni e, soprattutto, quel «desiderio» definito da Roland Barthes l'essenza di ogni lavoro di ricerca[1]. Non avrei potuto intraprendere questo itinerario di esplorazione e di approfondimento, infatti, se non avessi provato, sin dall'inizio, un preciso interesse personale nei confronti del tema concordato e dell'ipotesi da indagare.

Ho ritenuto necessario, dunque, ri-formulare in questi termini la questione sollevata, e tradurla in questa precisa ipotesi di ricerca: la pedagogia, in quanto scienza teorica e pratico-progettuale[2], può giustificare e rendere concreta la correlazione tra

[1] R. Barthes, *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino 1988, pp. 83, 84.
[2] Cfr. M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 2002.

l'integrazione sociale e culturale degli adulti stranieri, la fruizione consapevole del patrimonio culturale e artistico della città che li ospita e l'educazione, attraverso i contenuti e i valori di cui tale patrimonio è espressione.

La formulazione dell'ipotesi di partenza ha evidenziato in maniera chiara e definitiva le tematiche da affrontare, oggetto, negli ultimi tempi e soprattutto in ambito museale, di numerosi progetti, che hanno avuto grande visibilità in occasione di convegni e pubblicazioni di fama nazionale e internazionale. Tuttavia, proprio l'analisi di questi progetti e il riferimento costante all'impianto scientifico richiesto dal percorso del Dottorato di ricerca mi hanno indotto a mettere a fuoco due aspetti problematici della questione, aspetti che hanno rappresentato le prime suggestioni per lo sviluppo della mia indagine: in primo luogo, ho spesso rilevato la carenza di un quadro epistemologico che, da un punto di vista pedagogico, possa supportare i progetti proposti non tanto per rispondere adeguatamente alle urgenze o alle «mode» del momento, ma in vista di una loro fondata diffusione e sistematicità. In secondo luogo, la questione in oggetto, pur puntuale nella specificazione del problema che solleva, appare in realtà molto vasta e complessa, in quanto recepisce tematiche molto diverse tra loro, spesso trattate da prospettive e orientamenti epistemologici differenti, non solo in campo pedagogico ma anche nel più vasto ambito delle scienze umane.

Di fronte a questi aspetti problematici, non ho voluto circoscrivere o ridurre l'area della ricerca, ma ho scelto un orizzonte epistemologico capace di rispondere a due esigenze: da un lato, soddisfare il principio fondamentale in base al quale qualsiasi discorso pedagogico non può mai rinunciare alla prospettiva che le è propria e che ne costituisce l'identità epistemologica[3]; dall'altro lato, sviluppare, saldandoli tra loro, i diversi ambiti di riflessione dell'ipotesi iniziale, vale a dire l'educazione degli adulti, e in particolare degli adulti stranieri, l'educazione interculturale e l'educazione estetica e all'arte.

La scelta dell'orizzonte pedagogico particolarmente feconda in entrambe le direzioni, si è orientata sul Personalismo pedagogico e sulla prospettiva antropologica della persona umana. Sono diverse le ragioni sottese a tale scelta e la loro esplicitazione porta a delineare la posizione che il Personalismo pedagogico assume rispetto ad ognuno dei tre ambiti di riflessione indicati: in merito all'educazione degli adulti, la prospettiva

[3] L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione* (1901), in L. Laberthonnière, *Saggi di filosofia religiosa*, Las, Roma 1993, p. 207.

personalistica considera ogni individuo una persona sempre in cambiamento grazie alla propria inesauribilità, espressione di particolari esigenze educative e culturali che la pedagogia, tradizionalmente dedicata ai giovani, non può certo permettersi di trascurare. In merito all'educazione interculturale, la prospettiva personalistica assume, inoltre, una forte valenza se ogni adulto, straniero o autoctono che sia, viene inteso come persona unica, irripetibile e, al tempo stesso, aperta alla relazionalità. Ciò significa che, nel corso della sua esistenza, ogni persona si sviluppa ininterrottamente non solo in base all'influenza del contesto storico-culturale in cui vive, ma anche grazie al suo Sé unico e irripetibile, alla sua originalità, che diventa la leva fondamentale dell'intervento educativo.

In entrambe le prospettive, dunque, il concetto di persona umana è capace di rendere conto delle specificità personali e culturali di ognuno e, contemporaneamente, dell'universalità che caratterizza tutti gli uomini, continuamente da riscoprire nei valori della libertà, della responsabilità, della relazionalità e della dignità umana. Proprio per questo, il discorso educativo nei confronti dello straniero si traduce in un discorso più ampio che si rivolge ad ogni persona.

Per quanto riguarda il terzo ambito di riflessione, il Personalismo considera l'educazione all'arte e l'educazione estetica componenti fondamentali dell'educazione armonica e integrale della persona umana. Nell'ottica di questo lavoro, l'arte non rappresenta un mero contenuto da apprendere, ma un pretesto affinché sia l'autoctono, sia lo straniero possano migliorare la qualità della propria vita, attraverso la ricerca continua, libera e responsabile del vero, del bene e del bello[4]. L'educazione all'arte diventa, quindi, educazione estetica nella misura in cui l'opera d'arte coinvolge totalmente la persona, «influisce sulla sua disponibilità interiore al mutamento, conferma la sua volontà di trasformazione e le promette compimento. Ne ricava dunque quella peculiare fiducia che l'autentica opera d'arte comunica a chi è sensibile e che non ha nulla a che vedere con l'ammaestramento e incitamento teorico. Si tratta del sentimento immediato di poter ricominciare e della volontà di farlo rettamente»[5]. Grazie all'educazione all'arte e all'educazione estetica, la costante tensione dell'uomo a cercare il vero, il bene e il bello in ogni cosa che impara e fa non può che tradursi,

[4] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 66.
[5] R. Guardini, *L'opera d'arte* (trad. it.), Morelliana, Brescia 1998, p. 38.

nell'attuale società multiculturale, nella tensione ad aprirsi all'«altro»[6] e a riscoprire un codice comune di comunicazione e di dialogo interpersonale. Grazie al suo linguaggio universale, che permette di superare gli ostacoli dell'incomprensione linguistica, e grazie ai valori che evoca, l'arte permette di riscoprire il senso profondo di una comune appartenenza umana e, al tempo stesso, offre la possibilità di interpretare i suoi contenuti e le sue forme in base alle specificità personali e culturali di ognuno.

Occorre, però, precisare un'altra, importante ragione che mi ha portata a scegliere il Personalismo pedagogico come legittimazione dell'impianto epistemologico della mia ricerca, volta a rielaborare criticamente gli ambiti di riflessione sia sul versante teorico, sia su quello pratico. Secondo la prospettiva personalistica, la pedagogia deve sempre connotarsi come una «scienza in situazione» e «impegnata»[7], attenta, cioè, a recepire le esigenze educative dell'uomo contemporaneo; per fare questo, la pedagogia non può non avvalersi delle conquiste delle altre scienze che contribuiscono a definire l'uomo nella sua costitutiva educabilità. Per tale motivo, delineata l'ipotesi di partenza e definiti i tratti principali dello scenario pedagogico scelto per dimostrarla, ho sviluppato un'analisi dell'oggetto di ricerca che tenesse conto dei più significativi sviluppi delle scienze umane: ho recuperato la prospettiva sociologica, e in particolare le posizioni degli autori del Postmoderno, per descrivere la società contemporanea e le sue connotazioni problematiche; ho ricostruito gli ultimi sviluppi della psicologia, per guardare all'uomo contemporaneo, ai suoi bisogni educativi e alle sue potenzialità cognitive, emotive e relazionali, ho utilizzato lo sguardo proprio dell'antropologia culturale, per affrontare il discorso più specifico dell'incontro tra culture diverse.

Tutte queste prospettive hanno trovato, infine, strumenti di lettura unificanti attraverso l'analisi del pensiero di autori come Mounier, Maritain, Guardini, ritenuti i fautori del Personalismo filosofico degli esordi, e di autori come Ricoeur e Spaemann, considerati rappresentativi del Personalismo filosofico contemporaneo, nei suoi sviluppi cristiani e laici. Recuperare questa prospettiva mi ha permesso, infatti, di conferire una prima

[6] R. Guardini, *Mondo e persona*, in R. Guardini, *Scritti filosofici* (trad. it.), vol. II, Fabbri, Milano 1964, pp. 88, 89.

[7] Cfr. G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione. Orientamento critico*, La Scuola, Brescia 1967; A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1987.

fondazione epistemologica all'esigenza di un'educazione permanente, interculturale ed estetica.

Completa il quadro epistemologico di questo lavoro l'approfondimento dei temi cari al Personalismo pedagogico italiano del secondo dopoguerra e, soprattutto, del pensiero di quei pedagogisti che vengono definiti i promotori dell'educazione degli adulti in Italia. I contributi di Agazzi, Flores d'Arcais, Mencarelli e Santomauro sono accolti tuttora nel panorama pedagogico nazionale come paradigmatici, in quanto espressione di valori e principi educativi in grado di rispondere alle attuali esigenze educative. Detto altrimenti, questi autori concorrono a superare un'educazione esclusivamente «riparatoria», volta, cioè, al mero aggiornamento tecnico-professionale dell'adulto, e propongono, altresì, un modello educativo destinato alla promozione della totalità della persona, alla valorizzazione della sua identità personale e culturale, considerata sempre radicata in un contesto storico e geografico caratterizzato dal crescente pluralismo culturale. Per questi autori, l'educazione, in un'ottica permanente, non può non fare i conti con una serie di «emergenze educative» che ancora oggi caratterizzano la società italiana: l'educazione alla partecipazione di ognuno alla vita collettiva, l'educazione alla tolleranza e al dialogo e l'educazione estetica come educazione al rispetto dei valori umani fondamentali.

In linea con la lezione propria del Personalismo, recuperare la prospettiva pedagogica di questi pedagogisti mi ha permesso di ribadire, rispetto alle teorie che afferiscono ai diversi ambiti scientifici approfonditi, la specificità del discorso pedagogico e la sua capacità di superare ogni concezione frammentaria, riduttiva e statica dell'uomo, della sua cultura e educazione.

La maturazione di questa consapevolezza non è solo l'esito dell'esplorazione delle opere di questi autori; essa è frutto, inoltre, delle riflessioni maturate nel corso della conduzione della parte empirica della ricerca, che integra, supporta e completa il quadro teorico a cui ho accennato. Infatti, sempre in base alla prospettiva personalistica, ogni ricerca in ambito educativo è, sì, orientata filosoficamente, ma rappresenta anche una misura reale dello stesso agire educativo, volta a mettere costantemente alla prova quest'ultimo e la teoria che l'ha fondato[8]. La parte pratica di questo lavoro consiste, quindi, nella rielaborazione critica di una serie di esperienze concrete assunte come

[8] Cfr. G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

occasioni per legittimare o ridefinire ricorsivamente quanto sostenuto teoricamente. Più nello specifico, adottando la strategia metodologica dello «studio di caso», ho rivolto l'attenzione a due situazioni considerate rappresentative rispetto a quelle esperienze che in questi anni si sono rivelate pioniere nell'aver considerato il museo, il contesto urbano e il patrimonio artistico per la loro funzione educativa e per la loro apertura a nuovi orizzonti culturali: mi riferisco al «corso per mediatori museali» attivato dalla Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo[9] e al **«c**orso per mediatori artistico-culturali» organizzato dalla Delegazione bresciana del Fondo per l'Ambiente Italiano[10]. Grazie a queste due iniziative, ho avuto modo di verificare l'attinenza e la forza epistemologica del quadro teorico presentato nel legittimare le varie sollecitazioni tematiche. È stato, questo, un momento fondamentale del mio percorso, la cui descrizione costituisce la sezione conclusiva dell'intera tesi solo per ragioni di organizzazione testuale. In realtà, l'indagine empirica si è sviluppata in un percorso contemporaneo e circolare rispetto all'approfondimento teorico, influenzando continuamente la scelta dei temi da affrontare e le ragioni della loro connessione all'interno di uno sfondo epistemologico definito il più possibile unitario. Conoscere personalmente i partecipanti dei corsi della GAMeC e del FAI mi ha permesso di conferire senso e significato a un principio assunto come un filo rosso irrinunciabile dell'intero percorso, una sorta di anello di congiunzione delle tre questioni sollevate nell'ipotesi di partenza; dovendo affrontare situazioni nuove, talvolta incomprensibili perché lontane dalla loro cultura, gli stranieri che ho conosciuto mostrano, infatti, un costante impegno nella faticosa ricerca di un equilibrio tra i dettami della cultura di provenienza, che vorrebbero comunque preservare, le esigenze contingenti e strutturali poste dal paese che li accoglie e la possibilità di concretizzare atti umani liberi e responsabili. Pertanto, nell'attuale società, caratterizzata da una crescente mobilità sociale e culturale e dal conseguente e inevitabile incontro con il «diverso», colui che, per una serie di ragioni, entra a far parte di una nuova comunità, collocandosi a cavallo tra più culture, rende visibili, estremizzandoli, i caratteri dell'esistenza dell'uomo contemporaneo. Ciò significa che la pedagogia, considerata in una prospettiva permanente, non può concepire il discorso interculturale in maniera separata dal discorso generale sull'educazione dell'uomo contemporaneo. Riflettendo sulle parole

[9] D'ora in poi, si utilizzerà l'acronimo GAMeC.
[10] D'ora in poi, si utilizzerà l'acronimo FAI.

pronunciate dalle persone che ho incontrato grazie a questo lavoro, ho capito che la conoscenza del nostro patrimonio culturale e artistico diventa per tutti, italiani e stranieri, uno strumento di integrazione sociale e culturale nella misura in cui rappresenta un pretesto per sentirsi parte di una comunità, per dare senso ad una vita incerta e difficile e per condividere con altre persone la ricerca di quei valori umani che, indipendentemente dalla cultura di provenienza, rafforzano il rispetto della specificità di ognuno e della dignità di tutti.

Proprio in virtù di questa fondamentale consapevolezza, ho ritenuto opportuno utilizzare il significante «migrante» per le persone che ho incontrato in questo percorso; l'adozione di questo termine è mossa, infatti, dal tentativo di sottrarsi alla trappola dell'«etichettamento culturale», spesso sottesa all'utilizzo dei termini «straniero» e «immigrato». In questo senso, i migranti sono «gente che per definizione contraddice l'esistenza dei contenitori o continenti religiosi, culturali, etnici o comunitari»[11]. La parola «migrante», participio presente del verbo «migrare», meglio di altre denota l'impegno di queste persone nella faticosa e continua tensione a cercare modalità e strade per conseguire una piena costruzione di sé, per migliorare la propria presenza nel mondo e per arricchire quest'ultimo del proprio apporto originale.

Impegno paradigmatico per ciascuna persona in quanto tale.

[11] A. Dal Lago, *Non-persone, L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 169

CAPITOLO PRIMO

Educazione degli adulti, patrimonio culturale e integrazione sociale: esperienze, ragioni e prospettive per una ricerca pedagogica

Come già sottolineato nell'introduzione, l'approfondimento delle tre aree tematiche oggetto di questo studio, vale a dire l'educazione degli adulti, l'educazione interculturale e l'educazione all'arte, è stato sollecitato dalla necessità di supportare, da un punto di vista epistemologico, alcune originali iniziative che da qualche tempo si impegnano a rispondere ai bisogni educativi e culturali dei migranti attraverso progetti e percorsi legati alla fruizione dell'arte. Pertanto, sia l'individuazione delle questioni affrontate sia la scelta di uno sfondo teoretico comprovante la loro reciproca correlazione prendono le mosse da una serie di esperienze concrete, veri e propri «incidenti critici», accolti, inizialmente, come pretesti per ricercare quadri di lettura e di interpretazione, e assunti, in un secondo tempo, come preziose occasioni per osservare e mettere in atto, in forma sperimentale, percorsi d'azione didattica volti a legittimare o ridefinire ricorsivamente quanto sostenuto teoricamente. In realtà, tale premessa non è altro che l'esplicitazione del tentativo di dare forma concreta al principio metodologico in base al quale l'aspetto teorico, di natura prescrittiva, e l'aspetto pratico, di natura situazionale, entrambi fondanti la scienza pedagogica, non possono che alimentarsi a vicenda, all'interno di un circolo virtuoso generativo di teorie e proposte didattiche.

Nel caso specifico di questo lavoro, prima di definire l'impianto teorico e prima di ricostruire, alla luce di tale impianto, l'indagine empirica, propongo di contestualizzare la ricerca presentata ripercorrendo le fasi che caratterizzano il suo iniziale sviluppo e che corrispondono, originariamente, al momento della rielaborazione critica degli «incidenti critici» di cui ho parlato e al momento della definizione dello scenario politico e istituzionale in cui essi si inseriscono. Da un punto di vista metodologico, trovando ispirazione nelle parole di Michele Pellerey, credo, però, sia importante precisare che simile ricostruzione si colloca all'interno di una prospettiva, quella pedagogica appunto, che non ha intenti meramente descrittivi, ma che «mira a studiare e sviluppare la pratica educativa a tutti i livelli, inclusi le sue premesse teoriche e ideali, i suoi obiettivi e il suo contesto sociale» e che, facendo appello ad altre discipline di

studio, tende ad un «giusto bilanciamento tra la prossimità pratica e la distanza teorica rispetto al campo operativo»[1]. Fedele a tale consapevolezza, vorrei presentare, per prima cosa, la definizione del campo operativo richiamato da Pellerey, dal quale si innerveranno, incrociandosi, ipotesi di ricerca e possibili prospettive teoriche da ri-assumere nei capitoli successivi come linee guida per sviluppare, da diversi punti di vista, lo sfondo epistemologico di riferimento.

1.1 Il primo «incidente critico»: i migranti, protagonisti delle Giornate di Primavera del FAI di Brescia

Dovendo intraprendere una ricerca in ambito educativo a partire da una questione già definita in partenza, ossia l'integrazione sociale e culturale dei migranti attraverso l'educazione all'arte, ho ritenuto opportuno individuare tra le più recenti proposte culturali italiane ed europee quelle che avrebbero potuto rivelarsi per questo studio degli «incidenti critici», e cioè degli eventi particolari considerati rappresentativi di una situazione più ampia e, quindi, significativi per l'esplorazione e l'analisi di quest'ultima. In questo senso, l'incidente critico rappresenta per la mia ricerca un evento esperienziale problematico, la cui analisi può diventare un utile strumento per identificare esperienze significative, per sollecitare suggestioni, sviluppare riflessioni o per creare un collegamento tra teoria e pratica. Assumo a questo riguardo il punto di vista di Cosimo Laneve per sostenere che il punto di partenza della ricerca pedagogica presentata non è «qualcosa che si inventa», «ma è la realtà che spunta con evidenza mostrando in un suo punto […] il suo 'volto', il suo 'essere'»[2].

La prima situazione concepita in questo senso è stata la mia partecipazione alla sedicesima «Giornata FAI di Primavera». L'iniziativa, promossa dal Fondo per l'Ambiente Italiano e realizzata sabato 5 e domenica 6 aprile 2008, ha confermato un interesse sempre maggiore da parte della popolazione italiana a visitare e conoscere il proprio patrimonio storico, ambientale, culturale e artistico. Da anni, ormai, si ripete con successo tale iniziativa, volta alla sensibilizzazione e all'educazione della

[1] M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., pp. 25, 26.
[2] C. Laneve, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009, p. 37.

collettività ad un rapporto consapevole, rispettoso e attivo nei confronti dei beni che le sono propri. Una collettività formata da famiglie, adolescenti, bambini, intenditori d'arte, viaggiatori appassionati, curiosi, o persone alla ricerca di un modo alternativo per trascorrere il tempo libero. Visitatori italiani appunto, eterogenei per età, sesso, professione, *status*…

Se si guarda con attenzione alle 240 città che in quell'anno hanno aperto eccezionalmente al pubblico i propri beni, non si può non rivolgere l'attenzione alla città di Brescia, dove il FAI per la prima volta ha destinato la propria proposta culturale non più e non solo agli italiani, ma, soprattutto, a insoliti visitatori, provenienti da ogni parte del mondo: Bangladesh, Sri Lanka, Senegal, Ucraina, Cina, Camerun, Pakistan, Tunisia, Albania, Costa d'Avorio, Arabia, ecc..

Per due giorni, il centro storico di Brescia è diventato, infatti, lo scenario dell'incontro tra visitatori eterogenei non solo per età, sesso, professione e *status*, ma anche per provenienza, cultura, lingua, religione e colore della pelle: una ventina di cittadini bresciani di diversa origine, dopo una apposita formazione teorica, hanno guidato i propri connazionali e i concittadini di altre nazionalità nell'approfondimento delle tappe principali della storia e della cultura della città lombarda in cui vivono, iniziando da Piazza del Foro, proseguendo poi alla volta di Piazza Paolo VI e di Piazza Loggia. L'elemento di aggregazione per la formazione dei gruppi destinati alle visite guidate di queste piazze e dei loro edifici e monumenti non ha però coinciso con l'origine culturale o etnica, con la religione, o con il colore della pelle, ma con il riconoscimento dell'appartenenza alla stessa città e con la condivisione della medesima lingua. Le guide, infatti, hanno condotto le visite nelle tre piazze utilizzando la propria lingua di origine e avvicinando così non solo i propri connazionali, ma anche coloro che parlavano la medesima lingua, malgrado provenissero da altri paesi.

Di diversa natura le ragioni che hanno spinto Giuseppina Archetti Conte, della Delegazione del FAI di Brescia, a promuovere e organizzare questa iniziativa con la supervisione scientifica del dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bergamo e con la collaborazione della rete civica impegnata nel progetto *Brescia aperta e solidale*, nonché dell'Ufficio per l'integrazione e la cittadinanza del Comune di Brescia e di ACLI. Si tratta di ragioni riconducibili a un sensibile riconoscimento sia di nuove e pressanti esigenze sociali e culturali, sia dell'eventualità di rispondere a tali

esigenze facendo di questo evento non più un'esperienza episodica, ma un incipiente modello di riferimento per altre città e per altri luoghi, oggi sempre più punto di convergenza di culture, lingue, religioni e colori diversi.

L'iniziativa promossa a Brescia è nata, pertanto, dal proposito, diventato idea e progetto, di non ignorare questa complessa realtà e di assumerla anzi come risorsa e ricchezza, privilegiando i rapporti dinamici tra l'uomo, considerato nella sua costitutiva diversità e inesauribilità, i luoghi della vita quotidiana, che veicolano valori e significati capaci di congiungere simbolicamente le differenze, e la più ampia società, dove la presenza di più culture in uno stesso territorio appare un aspetto ormai consolidato.

Riconoscere e dichiarare le motivazioni sottese alla scelta del FAI di aprire ai migranti le porte degli edifici e delle piazze principali della città di Brescia non è sufficiente, tuttavia, per cogliere il senso profondo di una nuova concezione del patrimonio ambientale, culturale e artistico, dell'uomo che ne è parte, e dell'utilizzo di tale patrimonio affinché diventi uno strumento di integrazione sociale e culturale, connotandosi, nei luoghi in cui è custodito, come soglia di incontro e di scambio interculturale. Di fronte alla complessità della questione e alle sue implicazioni pratiche, la prospettiva pedagogica e l'azione educativa possono assumere un ruolo di primo piano se si considera il patrimonio come «un elemento costitutivo dell'ambiente nel quale viviamo» e, quindi, come «risorsa» capace di offrirsi a tutti, «come oggetto di studio, come punto di riferimento temporale e spaziale per la comprensione delle collettività umane e dei loro contesti culturali e ambientali. Per questo, è elemento significativo ed essenziale da includere nei processi educativi, allo scopo di dare significato umano e sociale alle conoscenze apprese, consistenza ai metodi di indagine e di studio ed efficacia alle strategie di progettazione e di attuazione»[3]. Da tale prospettiva, il recupero del senso educativo evocato dai luoghi più rappresentativi della città consente di promuovere integrazione e coesione sociale e di favorire lo sviluppo di un sentimento di identità e appartenenza anche in coloro che spesso sono emarginati nella misura in cui si contempla la possibilità concreta di fruire del patrimonio ambientale, culturale e artistico conservato in questi luoghi.

[3] A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 24.

In questa direzione, penso sia necessario addentrarsi in un terreno di riflessione meno superficiale, espressione dell'intenzione di dare risposta ad una serie di interrogativi, scaturiti dalla ideazione e dalla concretizzazione dell'iniziativa bresciana del FAI, e alimentati da questo progetto di ricerca, intrapreso nell'ambito del Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche dell'Università di Bergamo.

Infatti, per far scoprire ai migranti la valenza educativa del patrimonio culturale e artistico non è sufficiente «spiegare tale patrimonio» ai propri connazionali; occorre definire, sul piano teorico, e mettere in atto, sul piano pratico, un processo educativo fondato sul contatto reciproco tra persone appartenenti a culture diverse, ma tutte disponibili a mantenere la propria cultura e nel contempo a interagire con le altre, cercando di comprendere gli aspetti più qualificanti delle culture coinvolte nel processo di contatto. La duplice natura di tale disponibilità rimanda, inevitabilmente, alla fondamentale esigenza educativa e culturale costitutiva di ogni persona, da assumere nei termini di un principio irrinunciabile, poiché capace di dare prova della congiunzione tra le ragioni di un'educazione continua rivolta a persone appartenenti a culture diverse e l'educazione al patrimonio artistico e culturale del luogo in cui tali persone vivono. Secondo questo principio, «l'educazione è un'azione, l'opera volta contemporaneamente a stimolare l'espansione ed espressione dell'uomo nella loro pienezza e caratterizzazione (che è data dalla spiritualità aperta, ossia dalla relazionalità) intesa, per assumere un vigoroso e significativo termine socratico, alla *'maieutica' della persona* nei termini della personalità originale in ciascuno. Contemporaneamente è l'opera mediante la quale si porta il soggetto a inserirsi nel gruppo sociale, a divenire, per processo di interazione, membro (*socializzazione della persona*) […], in modo che ne arricchisca, ne prenda coscienza, e diventi egli stesso un produttore di altra civiltà, in quanto la civiltà e la cultura devono essere ricevute come patrimonio, rivissute e ripensate dal soggetto, dar vita in lui e da lui a nuovi originali apporti personali (*civilizzazione della persona*)»[4].

Considerati in questa logica, appaiono eclatanti ed eloquenti l'interesse, l'impegno e la motivazione di coloro che hanno reso possibili le giornate del FAI di Brescia, tutti animati dall'intenzione comune di conoscere la città in cui si vive o si lavora, di confrontare i significati delle opere e dei monumenti con la propria cultura e, in alcuni

[4] A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985, p. 17.

casi, dalla necessità di uscire da situazioni di isolamento o esclusione sociale e culturale. Esemplificative di questa intenzione le parole del senegalese Augustin, che ha partecipato all'iniziativa: «*Ci sono dei tesori che rappresentano il patrimonio culturale di Brescia. Ma quale città è Brescia? Chi sono i bresciani? Ecco che conoscere questo patrimonio diventa uno strumento importante per conoscere l'identità della città e dei suoi cittadini. Le opere che vediamo non sono dell'architetto che le ha realizzate ma del popolo, o meglio dei popoli, dei cittadini, che siano stranieri o italiani. È importante che lo straniero che cerca di integrarsi nel tessuto sociale di una città conosca le risorse culturali che essa offre e che le interiorizzi. Anche noi possiamo preservare queste risorse e trasmetterle ai nostri figli per il loro futuro qui*».

Affinché, quindi, uno spazio nato e costruito per una certa comunità possa essere percepito e pensato come proprio anche da persone che appartengono a culture diverse, occorre dare forma ad un processo di cui non si può trascurare la forte valenza educativa, in quanto caratterizzato da un complesso di azioni che, inevitabilmente, si rivolgono «all'uomo nella totalità e integralità del suo essere […]»[5]. Tale processo, infatti, «presuppone sia interesse e capacità a individuare il maggior numero possibile di potenzialità di cui l'uomo è portatore originario, sia impegno responsabile a interpretare il significato che ciascuna di queste è chiamata a giocare nella crescita globale del soggetto»[6].

1.2 I convegni sull'educazione al patrimonio culturale e artistico in un'ottica interculturale: le prime suggestioni pedagogiche

Prima ancora di far fronte a questa esigenza, che, richiedendo «rigore concettuale e impegno esistenziale»[7], si profila al tempo stesso come teoretica e pratica, ho ritenuto opportuno rivolgere l'attenzione ad altre iniziative, destinate, soprattutto in ambito museale, a coinvolgere i migranti nella fruizione dei beni culturali e artistici. Il riferimento va ad una serie di convegni, nei quali relatori italiani e di altre nazionalità

[5] M. L. De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in C. De Carli (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, Formazione. Casi di studio*, Mazzotta, Milano 2007, p. 30.
[6] Ibidem.
[7] Ibidem.

hanno discusso sulla realizzazione di progetti a cui viene riconosciuto un ruolo decisivo non solo nella conservazione e nella tutela del patrimonio culturale e artistico, ma anche nella formazione di tutti i cittadini europei, di ogni età, lingua, credo e cultura.

Particolarmente interessanti ai fini della mia ricerca, le proposte progettuali che fanno da sfondo al convegno dal titolo *Musei e Dialogo Interculturale*, organizzato dall'Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna e realizzato a Bologna nella giornata di martedì 10 giugno 2008. Il fondamentale riferimento politico e culturale delle tematiche e delle esperienze discusse durante questo convegno consiste nella Decisione del Parlamento e del Consiglio europei di proclamare il 2008 «Anno europeo del dialogo interculturale» a partire innanzitutto dalla definizione di una terminologia condivisa e ampia, che permetta di andare oltre il rischio di un abuso di tale concetto o di un rimando a stereotipi troppo riduttivi: «il dialogo interculturale costituisce una dimensione importante di molteplici politiche e strumenti comunitari, nei settori dei fondi strutturali, dell'istruzione, dell'apprendimento permanente, della gioventù, della cultura, della cittadinanza e dello sport, della parità di genere, dell'occupazione e degli affari sociali, della lotta contro le discriminazioni e l'esclusione sociale, della lotta contro il razzismo e la xenofobia, dell'asilo e dell'integrazione degli immigrati, dei diritti umani e dello sviluppo sostenibile, della politica audiovisiva e della ricerca»[8].

All'interno di simile quadro, che riconosce nella diversità culturale uno dei più importanti patrimoni dell'umanità e che presuppone una sensibilità diffusa da parte di quelle istituzioni che, come i musei, hanno il compito di salvaguardare e diffondere la ricchezza di tali patrimoni, nella loro accezione materiale e immateriale, nasce il progetto europeo biennale (2007 – 2009) *Museum as Placet for Intercultural Dialogue*[9], coordinato dall'Istituto dei Beni Culturali della Regione Emilia Romagna e finanziato dal *Programma Comunitario Grundtvig*, dedicato all'istruzione degli adulti in tutte le sue forme[10]. Il convegno *Musei e dialogo interculturale* ha presentato a livello nazionale e internazionale il progetto *MAP for ID*, facendo emergere, attraverso i contributi di alcuni ricercatori e operatori museali che hanno partecipato all'evento,

[8] Parlamento e Consiglio europei (2008), *Decisione n° 1983/2006/CE relativa all'Anno europeo del dialogo interculturale*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea n° 412, p. 45.
[9] MAP for ID (I Musei come Luoghi di Dialogo Interculturale).
[10] http://ec.europa.eu/italia/finanziamenti/programmi/istruzione_cultura/10ff22b6d38_it.htm

progetti, metodologie e interventi volti a fare dei musei luoghi privilegiati per il dialogo interculturale e per la promozione, attraverso logiche di parternariato sociale, di un coinvolgimento più attivo delle comunità di cittadini stranieri presenti sul territorio europeo.

Numerosi, quindi, i professionisti intervenuti durante il dibattito. Ognuno di loro, rappresentante di un'istituzione museale, ha descritto in modo dettagliato le caratteristiche dei progetti presentati: nonostante la specificità delle collezioni, del pubblico a cui ci si rivolgono, delle metodologie e degli strumenti utilizzati, tutte queste esperienze rivelano un'attenzione particolare alla necessità di rispondere alle esigenze di un pubblico museale che si vuole sempre più diversificato rispetto al passato e alla possibilità di utilizzare l'interezza delle collezioni raccolte in un museo, e non solo quelle che si crede abbiano maggiore attinenza o rilevanza per determinate culture e comunità[11].

Particolarmente interessanti e ricchi di spunti di riflessione appaiono gli interventi di due ricercatori italiani, che si occupano di progetti di integrazione sociale nei musei e che, in questa occasione, presentano i risultati di una serie di ricerche, le cui linee guida potrebbero estendersi a contesti formativi più ampi o diversi rispetto a quelli museali.

Sulla base dei risultati di uno studio comparato sugli approcci nazionali dei musei europei al dialogo interculturale[12], Simona Bodo[13] sottolinea l'urgenza di un dialogo interculturale non unidirezionale ma bi-direzionale, capace, cioè, di coinvolgere autoctoni e immigrati nello scambio reciproco di sensibilità culturali diverse. Infatti, come fa notare la ricercatrice italiana, nonostante le buone intenzioni, spesso le iniziative dei diversi musei e più in generale delle associazioni che si occupano di integrazione mantengono separati i pubblici autoctoni e i nuovi pubblici. Inoltre, la maggior parte dei musei tende ad avere e a diffondere una concezione statica del patrimonio, considerato come un'eredità ricevuta, da salvaguardare e da trasmettere privilegiando, da un punto di vista didattico, la classica lezione frontale. Occorre,

[11] Come rischiano di fare, ad esempio, i musei etnografici, che tendono a identificare l'origine delle loro collezioni con quella del particolare e eccezionale pubblico a cui vorrebbero aprire le porte delle proprie sale, reiterando, in questo modo, la celebre quanto deleteria prospettiva eurocentrica del «selvaggio lontano».

[12] S. Bodo, *Ripensare il patrimonio in chiave interculturale: orientamenti e approcci nei musei europei*, in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli, Milano 2009.

[13] Ricercatrice in problematiche di diversità culturale e inclusione sociale nei musei; collabora, inoltre, con la Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità)

invece, creare «spazi terzi», «ignoti a entrambe le parti, in cui gruppi diversi possono condividere una analoga esperienza di scoperta»[14], e all'interno dei quali sia possibile il passaggio da una prospettiva che considera il dialogo interculturale come un fine a una prospettiva che lo considera come un processo, e, quindi, il passaggio da un'educazione al patrimonio con obiettivi interculturali ad un'educazione interculturale al patrimonio.

Affinché si possa realizzare tale passaggio, Simona Bodo presenta una serie di linee-guida che i partner del progetto *MAP for ID* hanno assunto come prospettiva di riferimento per i propri lavori: tuttavia, esse non vanno accettate e trapiantate acriticamente, ma devono essere sempre declinate all'interno della specificità di un determinato contesto museale e del più ampio contesto territoriale in cui quest'ultimo si inserisce. Tra questi principi, si ricorda l'urgenza di considerare il dialogo tra autoctoni e stranieri su un piano di parità e di reciprocità, in quanto solo così connotato esso diventa «generativo» per entrambe le parti; si aggiunge, poi, la necessità di non puntare esclusivamente sull'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze relazionali.

Vincenzo Simone[15] presenta i risultati di alcune ricerche riguardanti la città di Torino e un'approfondita analisi dei consumi culturali della popolazione del capoluogo piemontese, attraversato sin dagli anni Sessanta da continui flussi migratori.

Tra i fattori che impediscono l'accesso alle istituzioni museali da parte degli immigrati e, dunque, la possibilità che il museo diventi un luogo privilegiato per il dialogo interculturale, Simone sottolinea una diffusa chiusura istituzionale e culturale: i problemi sembrano riguardare, infatti, gli orari, il linguaggio troppo difficile e l'assenza di mediazioni culturali che possano superare la barriera della comprensione del significato delle collezioni e delle relative spiegazioni. Per questo, ai musei come luoghi di incontro e scambio interculturale, gli immigrati prediligono le piazze e i mercati, oppure quelle istituzioni culturali collocate all'interno dei parchi cittadini.

Alla luce di questi importanti dati, nasce e si sviluppa il progetto *Un patrimonio di tutti*, promosso dalla Città di Torino e collocato all'interno dell'esperienza dell'Ecomuseo Urbano. Le diverse iniziative che rientrano in questa attività consistono nella

[14] D. Edgar citato in N. Khan, *The Road to Interculturalisme: tracking the arts in a changing word*, Comedia, Londra, 2006.

[15] Ricercatore in Museografia e Dirigente del Settore Educazione al Patrimonio Culturale e del Settore Integrazione della Città di Torino.

costruzione di reti e nella conduzione di gruppi composti da attori diversi, quali esperti museali, università, insegnanti, servizi educativi, associazioni, che condividono non solo la necessità di utilizzare il patrimonio culturale della città affinché diventi risorsa di tutti, e soprattutto di coloro che generalmente non figurano tra i cosiddetti «consumatori di cultura», ma anche la consapevolezza che il museo debba aprirsi a un approccio complessivo al patrimonio culturale comprendendo altri beni, sia tangibili, come monumenti, edifici storici, ambienti naturali e luoghi di lavoro e di socialità, sia intangibili, come le memorie collettive e le tradizioni orali.

Si tratta di iniziative diverse, ma tutte orientate a rinnovate forme di cittadinanza attiva e al coinvolgimento di nuovi esperti e conoscitori dei luoghi: coloro che li abitano e li vivono, autoctoni e stranieri. Come spiega lo stesso Simone, «la sfida, dunque, va nella direzione di conferire al patrimonio culturale un significato in quanto bene *pubblico*, sollecitando la consapevolezza della sua necessità sociale, facendone un segno distintivo di un gruppo di cui si condividono significati. L'idea […] è quella di lavorare su nuove interpretazioni, su interpretazioni in cui ciascuno può riconoscere una parte di sé, di quello che lo fa sentire parte di una comunità»[16].

Per integrare il quadro delle esperienze culturali che hanno inizialmente orientato questa ricerca, ricordo, inoltre, La Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale, svoltasi a Vicenza il 22 settembre 2008 e intitolata *Educare nella città cosmopolita. Culture senza quartieri per una didattica museale del dialogo*. Nel corso degli anni, le Giornate di Studio promosse e realizzate dalla Regione del Veneto hanno contribuito ad arricchire l'importante processo di valorizzazione della didattica museale, che si dimostra sempre più attenta al pubblico e alle sue esigenze, e sempre più orientata a connotare le singole iniziative mediante un carattere progettuale, e, quindi, non più occasionale, e a investire, economicamente e soprattutto culturalmente, nella qualificazione di figure professionali impegnate nella ricerca e nella riflessione sulle nuove funzioni che il museo assolve di fronte ai continui cambiamenti della cultura e della società in cui si inserisce.

Significativa per lo sviluppo dei temi affrontati è anche la scelta dei luoghi che ospitano la suddetta Giornata di Studio: innanzitutto, la città di Vicenza, che dal 2000 aderisce

[16] V. Simone, *Memorie delle città plurali. Principi e pratiche dell'Ecomuseo Urbano di Torino*, in C. Grasseni (a cura di), *Ecomuseo*logie. *Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*, Guaraldi, Rimini 2010, p. 107.

alla Rete Internazionale delle Città Educative, associazione nata nel 1990 a Barcellona con l'intento di promuovere progetti e attività volti al miglioramento della qualità della vita dei cittadini europei[17]; e, poi, una delle sale della Pinacoteca di Palazzo Chiericati, edificio progettato da Andrea Palladio nel 1550 e che, dalla seconda metà dell'Ottocento, conserva ed espone numerose opere d'arte, espressione del senso estetico, della storia e della cultura della città vicentina dal Trecento al Settecento. Esperti e ricercatori italiani, che si occupano dei temi inerenti alle difficoltà di un più diffuso e partecipe dialogo interculturale, si confrontano presentando le proprie idee o descrivendo i progetti di cui sono promotori all'interno di un contesto culturale, la Pinacoteca appunto, che riflette con i suoi capolavori pittorici e scultorei, e, quindi, con un codice di comunicazione alquanto suggestivo, i profondi cambiamenti sociali e politici che nei secoli hanno reso una città come Vicenza luogo di incontro e di scontro tra identità culturali diverse. Le opere esposte, e in particolare le tecniche stilistiche e la storia a cui rimandano, dimostrano come l'importanza della diffusione di una cultura del dialogo in una città aperta a diverse forme di integrazione non sia un'urgenza o addirittura un'emergenza di questi ultimi decenni, ma una costante di ogni epoca storica, se non di ogni cultura. Considerare la possibilità di interpretare in chiave interculturale il patrimonio culturale di una città induce inevitabilmente chi visita le sale del Museo a guardare con altri occhi il ricco ornamento di stucchi e di affreschi dei diversi ambienti, così come le tavole, le tele e le sculture in essi custoditi, e a scoprire, anche all'interno di una stessa opera, stili, narrazioni, tecniche e soluzioni pittoriche molteplici, frutto di diverse risonanze culturali e della loro reciproca influenza.

Se si guarda, ad esempio, alle opere del Quattrocento e del Cinquecento, periodo nel quale Vicenza ha conosciuto un'intensa fioritura urbana grazie ad una fase di sviluppo e di apertura commerciale e culturale, è possibile individuare segnali concreti di simili contaminazioni, quali la preziosità degli abiti e la monocromia degli sfondi, soprattutto dorati, espressione dell'arte bizantina, l'impiego di elementi vegetali a scopo riempitivo e ornamentale, tipico dell'arte iconoclasta della cultura islamica, la raffigurazione di un mondo esotico, reso da elefanti, cammelli ma anche da figure isolite per le opere di quel periodo, come nani e persone di colore, la cura volumetrica e spaziale della scuola giottesca, della lezione di Donatello a Padova e soprattutto della pittura veneta, decisa

[17] http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do

nell'affermazione della sua unicità, la visione realistica e particolareggiata della realtà, insegnata dalla scuola pittorica fiamminga, e, ancora, la raffigurazione delle gesta delle divinità mitologiche greche accanto all'iconografia cristiana, ecc.[18]. In arte, questa estrema varietà stilistica non è altro che l'esito più affascinante della storia dell'umanità, attraversata da un continuo crocevia di culture. Queste suggestioni offerte dall'arte rimandano all'estrema varietà culturale della nostra società, la cui consapevolezza induce a considerare la diversità con una connotazione più familiare: «in Europa facciamo di conto con la matematica araba, osserviamo religioni di provenienza meridionale, seguiamo un sistema giuridico che risale ai tempi dell'impero romano e mangiamo le specialità della cucina francese o americana. Il nostro quotidiano è così pervaso da elementi provenienti da altre culture che quasi non li riconosciamo più»[19]. Ravvisare l'incontro tra molteplici identità nelle opere d'arte e negli oggetti custoditi e valorizzati da questo così come da altri musei può rappresentare, quindi, il punto di partenza per la diffusione di quella cultura del dialogo ormai imprescindibile nella città contemporanea, popolata sempre più da culture diverse per provenienza, cultura o religione.

I primi relatori che hanno introdotto le tre sessioni del convegno rappresentano le istituzioni e le organizzazioni principali che hanno promosso l'iniziativa. Essi dimostrano come il dialogo interculturale debba partire, innanzitutto, da un dialogo interistituzionale tra vari enti, che, direttamente o indirettamente, devono fare i conti con le diversità culturali, religiose ed etniche di un territorio.

Tra le varie iniziative presentate secondo questa prospettiva, appare particolarmente complessa e articolata, soprattutto per la matrice interistituzionale che la caratterizza e per i diversi progetti culturali che la compongono, l'esperienza testimoniata da Maria Grazia Panigada, Direttore Artistico della Stagione di Prosa e di Altri Percorsi presso il Teatro Donizetti di Bergamo. La prima rete di questi progetti nasce nel 2005, quando l'Assessorato alla Cultura e Spettacolo del Comune di Bergamo decide di rispondere ai problemi di integrazione degli stranieri residenti nella città attraverso iniziative di

[18] G. C. F. Villa (a cura di), *Palazzo Chiericati. Cinquanta capolavori dal Trecento al Cinquecento*, Arti Grafiche Amilcare Pizzi, Cinisello Balsamo, Milano 2004.

[19] F. Hamburger, *Erziehung und Sozialarbeit im Migrationsprozeß*, in J. Gorzidi, H.M. Müller (a cura di), *Handbuch zur Interkulturellen Arbeit*, Word University service, Institut für Sozialforschung, Wiesbaden-Mainz 1993, p. 94, citato in G. Wallnöfer, *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 21.

carattere culturale. Il Teatro Donizetti accoglie la proposta del Comune di Bergamo e introduce per la stagione 2005-2006 una rassegna teatrale dal tema *Tracce straniere*, comprensiva di spettacoli che vogliono narrare gli aspetti più coinvolgenti di una diversità che potrebbe riguardare ogni persona. A tal fine, i migranti, sollecitati da una serie di metafore, come quella del viaggio o del mare, partecipano con le loro emozioni e improvvisazioni alla definizione dell'impianto drammaturgico e narrativo degli spettacoli. Nel corso degli anni, all'iniziativa fa seguito una rassegna di percorsi artistici e culturali, di occasioni laboratoriali e di riflessione, che, attorno a determinati temi, come il concetto di casa o di confine, e attraverso linguaggi artistici definiti universali, come quello legato ai movimenti del corpo, coinvolgono associazioni di migranti, centri di alfabetizzazione, i principali musei della città, quartieri, scuole e biblioteche, centri di aggregazione giovanile, ecc.. Tra le esperienze descritte da Maria Grazia Panigada, nelle quali i protagonisti non sono soltanto i cittadini migranti ma anche quelli italiani, si ricordano le visite guidate nelle vie e negli edifici della città di Bergamo, che offrono la possibilità di riconsiderare le sue tracce storiche attraverso la scoperta dei segni delle presenze straniere che l'hanno attraversata. Il Museo Archeologico e la Pinacoteca dell'Accademia Carrara di Bergamo hanno collaborato al progetto attraverso la proposta di approfondimenti volti a rendere questa scoperta una certezza, poiché testimoniata da prove tangibili di una storia e di una cultura caratterizzata da costanti evoluzioni e cambiamenti.

Sempre nella città di Bergamo, a questo percorso segue subito dopo un'altra iniziativa, che per il suo alto valore culturale e sociale costituirà, parallelamente alle iniziative del FAI di Brescia, il campo operativo di questo studio. Si tratta del progetto per la formazione di mediatori museali proposto e implementato dalla Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo. Giovanna Brambilla Ranise, responsabile dei Servizi Educativi della GAMeC, presenta questo progetto in occasione di un altro Convegno, organizzato a Ravenna il 28 ottobre 2008, dal titolo *Patrimoni plurali. Musei, educazione e saperi in chiave interculturale*. Tra quelle che vengono definite e presentate come le «buone pratiche» affinché ogni istituzione museale possa svolgere appieno la sua funzione educativa verso pubblici sempre più diversi, l'esperienza della Galleria di Bergamo rappresenta per gli esperti intervenuti al dibattito e rappresentativi di altri musei in Italia e all'estero, un modello emblematico da ricalcare per ridefinire la

propria offerta culturale. A partire dalla consapevolezza, peraltro normata dall'articolo 27 della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*, che l'educazione al patrimonio culturale costituisce un diritto di ogni persona, Giovanna Brambilla Ranise e gli educatori museali della Galleria hanno proposto dal 2007 un «Corso per Mediatori Museali», che intendesse rivolgersi, come si spiega nel sito web della GAMeC, «a tutti i cittadini 'migranti' presenti a Bergamo e in provincia di Bergamo che desideravano diventare protagonisti del dialogo tra il nostro museo e i propri connazionali. Il corso ha formato un gruppo di Mediatori museali, in grado di 'aprire le porte' dell'arte a tutti quei cittadini che di solito non vanno in museo, perché temono di non essere abbastanza preparati, o credono che l'ingresso al museo non sia gratuito, o lo ritengono un luogo non accessibile o, più semplicemente, non lo conoscono. Questi Mediatori vengono pagati dal museo per portare i propri connazionali alla scoperta dell'arte contemporanea, delle collezioni permanenti e delle mostre temporanee, effettuando la visita in lingua madre. In questo modo, con la gratuità dell'ingresso, evitando le difficoltà e le mistificazioni delle traduzioni, valorizzando le diversità culturali, la GAMeC è diventata luogo di cittadinanza culturale attiva e partecipata»[20]. Negli anni, si è cercato di proseguire e perfezionare questa esperienza, attraverso numerose proposte culturali e educative volte non solo alla conoscenza del patrimonio custodito dal museo, ma anche alla rilettura dello stesso patrimonio in base al punto di vista di altre culture.

1.3 L'educazione al patrimonio culturale per lo sviluppo dell'umanità: brevi cenni allo scenario politico ed istituzionale

Se l'idea di cultura ha da sempre accompagnato il discorso pedagogico e l'impegno educativo, seppure con risonanze teoriche ed operative diverse, solo negli ultimi decenni si profila in vari settori di ricerca un sempre maggiore interesse nei confronti del valore educativo del patrimonio culturale, soprattutto in risposta ai cruciali cambiamenti sociali, politici ed economici che dal secondo dopoguerra hanno investito l'intera umanità. Sotto la spinta di nuove e urgenti emergenze educative e sociali, il dibattito teorico e politico nato in merito a questa tematica e reso ancora più intenso in

[20] http://www.gamec.it/.

Europa e nel mondo grazie al lavoro degli Organismi internazionali, negli anni Settanta è diventato particolarmente acceso sia in ambito concettuale, sia nel settore più specifico delle eventuali strategie attuative.

Risale, infatti, agli anni Settanta la prima definizione di patrimonio culturale riconosciuta e condivisa a livello internazionale. Nel 1972, la Conferenza generale dell'Unesco detta i principi della *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*. Il sistema di salvaguardia e valorizzazione messo in atto da tale Convenzione prevede agli articoli 27 e 28 del Comma VI, intitolato *Programmi educativi*, che «gli Stati partecipi […] si sforzino con tutti i mezzi appropriati, segnatamente con programmi di educazione e informazione, di consolidare il rispetto e l'attaccamento dei loro popoli al patrimonio culturale e naturale»[21]. Il principio fondamentale che supporta questa Convenzione, e le Raccomandazioni che seguiranno[22], definisce i beni artistici e culturali un «lascito» prezioso per tutta l'umanità, coinvolta non solo nella sua conservazione, ma anche nel suo godimento[23].

Le iniziative descritte nel paragrafo precedente e le riflessioni che da queste sono emerse costituiscono solo una parte rappresentativa degli sviluppi di questo quadro istituzionale e politico, che nel tempo ha voluto concretizzare in più direzioni la cosiddetta «pedagogia del patrimonio», e cioè un particolare ambito della pedagogia, definito ufficialmente nel 1995 dal Consiglio d'Europa in occasione del Seminario internazionale di Bruxelles dal titolo *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*[24]. Il seminario, spiega uno dei suoi promotori, «si inscrive nel quadro del piano d'azione della Dichiarazione di Vienna

---

[21] Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Unesco, Parigi 1972.

[22] Per una rassegna della documentazione prodotta negli ultimi decenni a livello internazionale, europeo e nazionale in merito all'ampio tema dell'educazione al patrimonio culturale, si indicano i seguenti riferimenti: A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, cit.; il sito http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php; C. Da Milano, *Il ruolo delle politiche culturali nella lotta all'esclusione sociale in Europa e in Italia*, in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, cit., pp. 66-73; S. Bodo, C. Da Milano, *Le politiche di inclusione sociale in Italia e in Europa*, in M. Trimarchi, P. Barbieri (a cura di), *Strategie e politiche per l'accesso alla cultura*, Formez, Roma 2007.

[23] Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

[24] Cfr. Conseil de l'Europe, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolerance, de civisme et d'integration sociale, Actes*, Editions du Conseil de l'Europe, Bruxelles 1998; cfr. L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando Editore, Roma 2006.

firmata nell'ottobre del 1993 dai capi di Stato e di Governo dei paesi membri del Consiglio d'Europa, per lottare contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza»[25]. Nell'ambito delle azioni promosse a tal fine, il patrimonio culturale europeo, materiale e immateriale, assume un ruolo di primo piano: «Orientato verso il futuro e verso l'universale, esso sarà sinonimo di umanesimo, di democrazia e solidarietà»[26].

Considerato al centro dello sviluppo identitario di ognuno e assunto nella sua dimensione valoriale e sociale, il patrimonio assume una connotazione educativa nella misura in cui diventa un diritto di tutti, anche di coloro che sembra non possano riconoscersi in esso[27]. In questo senso, la pedagogia del patrimonio proposta dai relatori di questo seminario si rivolge ai gruppi minoritari non solo perché questi conoscano il patrimonio culturale del luogo in cui si sono insediati, ma anche perché possano riscoprire e valorizzare il patrimonio del proprio gruppo di appartenenza. Il principio che dovrebbe qualificare ogni intervento educativo orientato in questa duplice direzione risiede nella convinzione in base alla quale «esiste un denominatore comune positivo alla condizione dell'essere umano dotato della facoltà di sentire, di ragionare e di agire in ordine all'interesse comune»[28].

Appare, dunque, evidente l'attualità della proposta di questo seminario, che a conclusione dei lavori stabilisce una serie di raccomandazioni da perseguire attraverso azioni di carattere istituzionale e educativo: «il riconoscimento indispensabile del diritto al patrimonio e del diritto alla cultura e all'espressione; la necessità di sviluppare meglio in pedagogia i metodi attivi e cooperativi, l'interdisciplinarietà e l'interculturalità, gli scambi internazionali, il lavoro in partenariato […]»[29]. Tuttavia, tali raccomandazioni si rivolgono soprattutto alle agenzie scolastiche e a quegli enti che, nell'ambito dell'extrascolastico, si occupano dei giovani che vivono in condizioni disagiate o di emarginazione. L'attenzione è destinata prioritariamente alle giovani generazioni,

[25] M. C. Muñoz, *Conclusion et recommandations*, in Conseil de l'Europe, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolerance, de civisme et d'integration sociale, Actes,* cit., p. 119.
[26] Ivi, p. 121.
[27] Ivi, p. 123.
[28] D. Myklebust, *Introduction du Président de la session*, in Conseil de l'Europe, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolerance, de civisme et d'integration sociale, Actes,* cit., p. 59.
[29] F. Jurion de Waha, *Pedagogia del patrimonio e integrazione sociale. Dieci anni di attività dopo il seminario di Bruxelles*, in L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, cit., pp. 85, 86.

affinché nel prossimo futuro «partecipino attivamente alla costruzione di una società europea democratica, tollerante e solidale, sulla base di valori comuni»[30].

Sarebbe, però, riduttivo considerare la rilevanza dei progetti animati da questa fondamentale finalità e realizzati nell'ambito della tutela e della valorizzazione del patrimonio culturale dell'umanità, senza cogliere il rilievo delle altre fondamentali iniziative, che, ancora prima della proposta del Consiglio d'Europa, vedono l'Unesco impegnato nel più ampio settore dell'educazione permanente: agli anni Settanta risale, ad esempio, il rapporto «*Learning to Be* (imparare per essere oltre e più che imparare ad essere) […], unanimemente considerato il documento fondante per l'Unesco della nuova scelta strategica dell'educazione permanente […], ineludibile per evitare nuove forme di marginalizzazione di vasti settori della popolazione negli stessi paesi industrializzati […]»[31]. All'interno di tale documento, più conosciuto come *Rapporto sulle strategie dell'educazione* o *Rapporto Faure*[32], dal nome del presidente della *Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione*, Edgar Faure, si intende diffondere un'idea di educazione permanente che abbandoni la peculiarità strumentale dei suoi esordi, dettata dall'esigenza di combattere il dilagare dell'analfabetismo in una società sempre più dominata dal progresso scientifico e tecnologico. Intesa come concezione globale dell'educazione dell'uomo e dei sistemi educativi, la *life long learning* assume, invece, una più ampia finalità: essa si avvicina «agli elementi essenziali dell'esistenza di ciascuno, movendo dal concetto medesimo di questa esistenza, dal momento che l'educazione costituisce la parte cosciente, volontaria di quel costante progredire che è legge di tutti»[33].

Jacques Delors, nel suo Rapporto del 1993, riprende dal *Rapporto Faure* i «pilastri» fondanti tale educazione (sapere, saper fare e saper essere), aggiungendone un quarto in risposta ad una scena mondiale caratterizzata dall'interdipendenza economica, scientifica, culturale e politica: «imparare a vivere insieme, imparare a vivere con gli

[30] A.A. V.V., *Introduction*, in Conseil de l'Europe, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolerance, de civisme et d'integration sociale*, *Actes*, cit., p. 7.
[31] C. F. Casula, L. Azara, *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005, pp. 58-59.
[32] Cfr. E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Unesco, Parigi 1972, ed. it. Armando, Roma 1973.
[33] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 59.

altri»[34]. Infatti, per ridurre il rischio di conflitti e educare al rispetto del diverso, «non è sufficiente organizzare contatti e comunicazioni tra i membri di gruppi differenti […]. Se i vari gruppi sono in competizione o si trovano in una condizione di disuguaglianza nell'ambiente comune, tale contatto può, al contrario, accendere tensioni latenti […]. D'altra parte, se il contatto ha luogo in un contesto egualitario, e se vi sono obiettivi comuni e un comune scopo, i pregiudizi e l'ostilità latente possono diminuire e lasciare spazio a una cooperazione più serena, o addirittura all'amicizia. A quanto pare, quindi, l'educazione dovrebbe prendere due vie complementari: ad un primo livello, la scoperta graduale degli altri; ad un secondo, l'esperienza di obiettivi comuni per tutta la vita, ciò che sembra essere un modo efficace di evitare o di risolvere i conflitti»[35].

Di fronte a questa innovativa visione dell'educazione, che congiunge la prospettiva dell'educazione permanente, considerata nella specificità dell'educazione degli adulti, con quella interculturale, la riflessione pedagogica viene sempre più stimolata ad occuparsi «dei problemi del territorio e quindi della realtà fisico-ambientale in termini di cultura, di lavoro, di insediamento, di salute, di servizi, di beni da gestire attraverso la partecipazione democratica e responsabile di tutti i cittadini. […] La riscoperta del territorio, legata all'istanza di gestione comune dei beni sociali, quasi espressione di conquista della propria identità, sembra esprimere la volontà di recuperare le condizioni dell'esistenza umana nel tempo, nello spazio, negli oggetti»[36]. In questa direzione, «attraverso l'educazione degli adulti, i sistemi dei rapporti politici, economici e culturali esigono il comune terreno della partecipazione, del dialogo, della gestione collettiva dei beni comuni»[37] custoditi da un determinato territorio. La conoscenza e la valorizzazione condivisa di quest'ultimo può portare, in prima battuta, «alla ricerca e al ritrovamento della propria identità» e, in seconda battuta, alla riscoperta «di un nuovo ambiente in cui il soggetto, insieme a molti altri soggetti, possa pensare e operare con coscienza di cittadino responsabile»[38]. Questo perché, nell'ambito di una società in continua trasformazione e multiculturale, «man mano che gli individui che operano e pensano

[34] J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 2005, p. 85.
[35] Ivi, pp. 85, 86.
[36] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 175.
[37] A. Lorenzetto in *Relazioni introduttive* a G. Viccaro (a cura di), *Educazione permanente e territorio. Convegno internazionale Firenze, 23-27 Maggio 1978*, Le Monnier, Firenze 1979, p. 7.
[38] Ivi, p. 9

con coscienza insieme agli altri individui dell'ambiente comune, attraverso la conquista degli strumenti del sapere, vi entrano a far parte, trasformandola»[39].

Dalla riscoperta condivisa dell'ambiente socio-culturale alla definizione di un'educazione permanente fondata sulla libertà e sulla responsabilità personale, sul rispetto dell'altro e sul dialogo interculturale e interpersonale, il passo è, dunque, breve: «L'educazione permanente è coscienza e ambiente, ricerca di scienza e sapienza, ma è soprattutto un modo privilegiato, attraverso l'educazione degli adulti, di partecipazione, nella continuità di un processo educativo non imposto, non cristallizzato, ma desiderato e richiesto […], capace di ricomporre in sintesi culturale quell'unità del sapere, quella sapienza di vita che sono patrimonio comune dell'uomo. […] Nell'educazione degli adulti, quale facoltà operativa dell'educazione permanente, fondamentale è l'accettazione del rapporto educativo quale scambio di esperienze, quale dialogo […] e rapporto che si risolve in partecipazione»[40]. Per questo motivo, conclude Anna Lorenzetto, «l'educazione degli adulti […] deve creare quelle possibilità di spazio in cui si esprimono altre richieste, si impongono altri valori, soprattutto quelli attinenti alle libertà civili»[41].

L'attenzione da parte della Pedagogia nei confronti del legame tra educazione permanente e territorio ha contribuito, pertanto, a rafforzare ulteriormente il richiamo al ruolo cruciale del patrimonio culturale nella formazione identitaria delle persone e delle comunità. Si assiste, quindi, alla diffusione della definizione di patrimonio culturale come «patrimonio della comunità, in quanto creazione di un gruppo umano eterogeneo e complesso che vive su un territorio e condivide una storia, un presente, un futuro, modi di vita, difficoltà e speranze»[42]. Nella sua ricchezza, il patrimonio culturale assume tratti vitali, perché «specchio della complessità della comunità e della sua cultura viva»[43].

Nel 2003, è determinante in questa prospettiva anche l'approvazione da parte dell'Unesco della *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, definito nell'articolo 2 come un insieme di «pratiche, rappresentazioni,

[39] Ivi, p. 10.
[40] A. Lorenzetto in *Relazioni introduttive* a G. Viccaro (a cura di), *Educazione permanente e territorio. Convegno internazionale Firenze, 23-27 Maggio 1978*, cit., p. 14.
[41] Ibidem.
[42] H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale* (trad. it.), Clueb, Bologna 2005, p. 29.
[43] Ibidem.

espressioni, conoscenze e di saperi – così come gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati ad essi – che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come facenti parte del loro patrimonio culturale. Tale patrimonio culturale intangibile, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi interessati […] e fornisce loro un senso di identità e continuità, promuovendo così il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana»[44]. L'invito a conoscere in maniera più approfondita il patrimonio culturale dell'umanità, descritto dall'Unesco come espressione di un'infinita ricchezza di forme e significati, diventa, pertanto, una delle possibili risposte all'esigenza di creare nelle attuali società multiculturali delle comunità aperte alle differenze umane e sensibili alla tutela e alla valorizzazione del loro retaggio culturale.

Se si sposta lo sguardo al nostro continente, simile esortazione è stata promossa nel 2005 anche dal *Piano d'azione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* in occasione del Vertice di Varsavia tenuto dal Consiglio d'Europa. Al termine dei lavori, gli stati membri si sono impegnati a favorire «il dialogo sul ruolo della cultura nell'Europa contemporanea» e a definire «dei mezzi per sostenere la diversità e la creazione artistica, diffondendo la cultura intesa come vettore di valori. Verranno inoltre adottate delle misure per facilitare l'accesso alle produzioni e al patrimonio culturale, promuovendo attività e scambi culturali»[45].

Completa l'analisi di questo sintetico quadro politico e istituzionale un altro documento, più specifico rispetto alla questione sollevata in partenza e, quindi, particolarmente evocativo del discorso che intendo sviluppare nei capitoli successivi sia su un piano concettuale sia su un piano empirico. Si tratta della *Carta di Ename per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale*, diffusa da Icomos[46] nel 2005. Tra i vari punti sostenuti all'interno della Carta, ricordo il principio in base al quale accettare le possibili interpretazioni del significato di un determinato patrimonio culturale può diventare un'occasione fondamentale per comunicare valori e prospettive espressione di culture diverse. In altri termini, «il significato interculturale dei siti del patrimonio, così come i punti di vista coesistenti o contestati, devono diventare parte della sua

[44] Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003, p. 2.
[45] Consiglio d'Europa, *Piano d'azione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, Art. 5, Varsavia, 16-17 maggio 2005, citato in A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, cit., p. 56.
[46] Acronimo di *International Council on Monuments and Sites*.

interpretazione in modo da fornire ai visitatori esterni così come agli abitanti locali e alle comunità associate un senso di relazione personale»[47].

1.4 Dalle prime ipotesi di lavoro alla definizione di un percorso di ricerca pedagogica

Di fronte alla complessità di simile scenario, quale ruolo può avere una ricerca in educazione, inserita all'interno di un Dottorato in Scienze Pedagogiche?
Secondo una prospettiva generale, rispondere a questa domanda presuppone la consapevolezza del ruolo di primo piano della Pedagogia di fronte alla necessità di affrontare problematiche di rilevanza sociale che coinvolgono sempre più persone appartenenti a culture diverse. Nello specifico di questo lavoro, riconosciuta tale consapevolezza, attraverso il portato della riflessione e della tradizione pedagogiche, l'intento è quello di offrire una fondazione epistemologica alla ricerca, sviluppata da un intreccio di aree tematiche spesso esaminate separatamente e da punti di vista diversi. Con la scelta e lo sviluppo dell'impianto teoretico della ricerca presentata, vorrei legittimare la correlazione esistente tra tali aree tematiche e tentare di colmare quel vuoto di natura teoretica denunciato dagli ultimi sviluppi della Pedagogia in merito alle numerose prassi educative proposte nei diversi sistemi di educazione e di formazione, formale e non formale, e riconoscibile nell'organizzazione e nella conduzione dei convegni citati, le cui iniziative presentate assumono spesso una connotazione soltanto sperimentale o empirica, carente, quindi, di saldi riferimenti teorici.
L'aspetto più emblematico della mancanza di «una condivisa possibilità dell'educazione» e di «una sua fondazione teorico-pedagogica che consenta di delinearne accanto alle possibilità e modalità anche la significatività»[48] corrisponde alla tendenza ad abusare, o, meglio, ad utilizzare in maniera arbitraria termini come pedagogia, educazione e didattica, magari proprio da parte di chi, per formazione e per professione, afferisce ad orientamenti diversi da quello pedagogico, come quello

[47] Icomos, *Carta di Ename per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale,* principi 1 e 3, citato in A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, cit., p. 56.
[48] M. L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 29.

sociologico o antropologico. Il risultato di tale tendenza risiede, secondo il pedagogista Agostino Portera, in «soluzioni tecnicistiche, svuotate delle finalità chiare e assiologicamente ancorate, che, invece di migliorare, aggravano la situazione»[49]. Sembra quasi che riconoscere il carattere pedagogico ad una di queste iniziative sia dettato dal fine di «rendere più attraente e semplificato il percorso museale. […] Esito innegabilmente educativo, se per educazione si intende acculturazione o più precisamente istruzione, […] che docilmente segua il percorso proposto da chi già possiede quel sapere ed è in grado di graduarne e facilitarne l'acquisizione, […] e a patto quindi che l'interpretazione sia lineare e univoca»[50].

A questo proposito, nel testo definito come un riferimento fondamentale per coloro che si occupano di educazione al patrimonio culturale in Italia, si legge, ad esempio, che «la strutturalità del fenomeno migratorio, il desiderio di stanzialità e stabilità dei suoi attori, richiedono strategie politiche (nazionali e locali) volte non più – e soltanto – all'immediatezza, all'intervento 'qui e ora'. La società multiculturale, al contrario, richiede l'attuazione di iniziative ad ampio respiro, attente a considerare bisogni di natura non solo economica e sociale, ma anche politica, culturale, religiosa. L'integrazione – l'interculturalità – si dovrebbero concretamente tradurre in pratiche di cittadinanza partecipata, attiva, consapevole»[51]. Di fronte all'evidente aspetto empirico di queste indicazioni strategiche, che impone un approccio descrittivo e fenomenologico alle esperienze da esse scaturite, ci si accorge, seppure, forse, in maniera approssimativa, della necessità «di chiedersi che cosa significa oggi – in una realtà sempre più multiculturale – 'educare al senso di identità e di appartenenza' scevro da ogni tendenza all'esaltazione dell'egemonia nazionale, […] nel rispetto di diversi portati culturali e di tradizioni lontane dalla nostra. […] Ogni ambito disciplinare, ogni sapere può fornire contributi significativi se nuovamente indagato secondo la prospettiva interculturale, […] utilizzando approcci e metodi comparativi, centrati sul confronto e la riflessione»[52].

---

[49] A. Portera, *Prefazione* a A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. X.

[50] A. Maria Bernardis, *Pedagogia al museo o pedagogia del museo?*, in «Rassegna di Pedagogia», Fabrizio Serra Editore, Pisa 2007, pp. 216-219.

[51] S. Remoti, *Report, Interculture map Piemonte*, in *Interculture map Piemonte e Liguria*, Edizioni Lai Momo, Bologna 2007, p. 23.

[52] A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, cit., p. 53.

Anche tra gli «addetti ai lavori», si avverte, dunque, l'esigenza di conferire rilievo e significato alle migliori pratiche realizzate nelle realtà museali e culturali, mediante la definizione di un sistema teorico che ne supporti la fondatezza e che, pertanto, orienti anche la loro possibile reiterazione. Ed è proprio avvalendosi dell'approfondimento di «ogni ambito disciplinare», sociologico, antropologico e psicologico, che la prospettiva pedagogica sembra particolarmente adeguata a rispondere a tale esigenza, definita anche nei termini dell'«acquisizione a livello direzionale di una nuova prospettiva mentale e operativa»[53]. Come spiega Maria Luisa De Natale, «gli eventi che pongono in essere l'azione educativa, per il costitutivo strutturarsi della stessa realtà educativa, nella sua duplice dimensione sempre in tensione e aperta al continuo superamento, postulano una molteplicità di letture non tutte adeguatamente soddisfacenti»[54], poiché spesso incapaci di guardare alla complessità della stessa realtà educativa e condizionate da un approccio nei suoi confronti o meramente descrittivo, o meramente operativo. Il pedagogista, invece, deve sì attingere a queste letture e, quindi, al «ricco patrimonio di conoscenze sull'uomo che le diverse scienze umane mettono a disposizione», ma deve anche, «contemporaneamente», «attingere all'insostituibile esperienza vitale che egli è chiamato a predisporre […]. Il ruolo del pedagogista, dunque, va oltre la conoscenza delle dinamiche, delle tecniche, delle procedure, presuppone una consapevolezza piena del significato dell'educazione e delle sue motivazioni»[55].

L'assunzione di tale consapevolezza diventa un passaggio obbligato sia per l'agire educativo sia per la ricerca pedagogica, che, anch'essa orientata teoreticamente, rappresenterebbe una «misura reale» dello stesso agire educativo, volta a mettere costantemente alla prova quest'ultimo e la teoria che li ha fondati. Detto altrimenti, la ricerca pedagogica deve articolarsi «sia sul versante teoretico sia su quello empirico, ma inoltre questi due piani della ricerca debbono essere strettamente interconnessi, nel senso che il processo di delucidazione teoretica delle questioni educative deve stare in una relazione vitale con una ricerca rigorosa sull'esperienza, alla quale il lavoro del

[53] Ivi, p. 54.

[54] M. L. De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in C. De Carli (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, Formazione. Casi di studio*, cit., p. 30; a questo proposito, la De Natale sviluppa tale affermazione citando C. Di Agresti, *L'educatore professionale, elementi per un profilo*, in A.A. V.V., *La dimensione delle reti nella progettazione degli interventi*, 1994, n. 1 del periodico di formazione «Integrazione nei servizi socio-sanitari, Documentazioni interprofessionali nei servizi socio-sanitari», Roma, p. 13.

[55] M. L. De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in C. De Carli (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, Formazione. Casi di studio*, cit., p. 30.

pensiero deve rimanere legato per poter trovare una misura reale della validità delle teorie che elabora»[56]. Questa interconnessione non è altro che il medesimo impianto scientifico della Pedagogia, che dà prova del suo presentarsi «insieme *teoretica* e *scienza* dell'educazione: 'teoretica' come fondazione filosofica e epistemologica; 'scienza', come esperienza, indagine e ricerca nei confronti delle situazioni e dei processi dell'educazione riguardati come 'fatti'»[57].

Il punto di partenza per rendere l'agire educativo, la ricerca e la riflessione pedagogica gli elementi di quella che Bateson definirebbe una «danza creatrice»[58] risiede, pertanto, nel riconoscimento del principio in base al quale qualsiasi educazione, che sia generale, degli adulti o interculturale, e qualsiasi ricerca educativa che la orienti, non può prescindere dal «sapere che cosa vuole e dove vuole o deve arrivare: non può fare a meno, cioè, di principi, di criteri direttivi, di fini, quindi di valori. Senza una concezione dell'uomo e della vita, della persona e della storia, dell'individuo e della società […], educare non ha senso, è impossibile»[59].

Se l'educazione non avesse tale orizzonte al quale tendere, correrebbe il rischio di farsi trascinare dal «[…] flusso degli eventi, scegliendo un comportamento, e scegliendosi ogni momento in esso e con esso, secondo l'impressione, o scegliendo di non scegliere, rischiando, quindi, oppure restando inerti: in ogni caso indifferenti e scettici, senza nozione alcuna di 'valore' al di fuori di quella derivata dall'empiricità situazionale»[60]. A questo proposito, alle parole del pedagogista Ado Agazzi si aggiungono le riflessioni di Luigina Mortari sulle prospettive epistemologiche della ricerca pedagogica e della pratica educativa: «Se si accetta che la ricerca avviene nell'orizzonte di un paradigma e che il paradigma performa le azioni epistemiche, allora tutta la ricerca è codificata, cioè guidata da un insieme di convinzioni e di sentimenti sul mondo e su come dovrebbe essere studiato. Ogni paradigma infatti, nel momento in cui codifica la ricerca, pone particolari richieste al ricercatore, poiché definisce le tipologie di domande che guidano il processo di indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare»[61].

---

[56] L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 13.
[57] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 29.
[58] G. Bateson, *Mente e natura* (trad. it.), Adelphi Edizioni, Milano 1984, p. 21.
[59] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 33.
[60] Ivi, pp. 33, 34.
[61] L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 20.

Nella ricerca che presento in questo lavoro, l'eventualità di recuperare e ricostruire le radici e gli sviluppi di tale paradigma, riguardante soprattutto l'ambito dell'educazione degli adulti, va incontro ad un'altra questione da affrontare, che si riferisce ad un'evoluzione del «dislivello prometeico» teorizzato da Günther Anders e che darebbe prova della sproporzione esistente oggi tra quanto è possibile conoscere e ciò che una persona è in grado di apprendere e ha senso che lo faccia[62]. Riferendosi alla società della tecnica, l'autore denuncia il fatto che «la nostra illimitata libertà prometeica di creare sempre nuove cose […] ci ha portati a creare un tale disordine in noi stessi, esseri limitati nel tempo, che ormai proseguiamo lentamente la nostra via, seguendo di lontano ciò che noi stessi abbiamo prodotto e proiettato in avanti, con la cattiva coscienza di essere antiquati, oppure ci aggiriamo semplicemente tra i nostri congegni come sconvolti animali preistorici»[63]. Ecco il duplice rischio prospettato da Anders di fronte all'incapacità dell'uomo di dominare una pluralità crescente di oggetti culturali: da un lato, rifugiarsi con nostalgia nel passato e pensare di poter ignorare le istanze poste dal presente; dall'altro lato, giudicare obsoleto ciò che hanno prodotto i nostri antenati, pensare di improvvisare o di arrogarsi il diritto di rivendicare come proprie soluzioni e scoperte scientifiche di cui è invece documentata una già affermata paternità. L'inadeguatezza di questo modo di pensare è particolarmente evidente in Pedagogia: il suo oggetto d'indagine, l'educazione appunto, costituisce, oggi come ieri, una «fondamentale caratteristica di ogni essere umano»[64] e, quindi, sin dall'antichità, ha rappresentato un campo di indagine fecondo di idee e progetti, ormai parte della ricchezza inestimabile della tradizione pedagogica.

Per eludere i rischi causati dal «dislivello prometeico», tale tradizione e le sue fonti possono diventare parte integrante del paradigma di riferimento per la ricerca pedagogica e la pratica educativa attuali solo se ri-assunte come chiave di lettura e di possibile soluzione alle sollecitazioni educative del presente. In questo senso, ha ragione Chiosso quando sostiene che «il passato non interessa come semplice passato, ma come orizzonte all'interno del quale si struttura il presente. La tradizione si configura perciò

[62] G. Sandrone, *La ricerca educativa, strumento indispensabile per il bisogno di innovazione della scuola*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 2010.

[63] G. Anders, *Considerazioni sull'anima nell'era della seconda rivoluzione industriale* (trad. it.), in G. Anders *L'uomo è antiquato*, vol. I, Il Saggiatore, Milano 1963, pp. 23, 24.

[64] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 8-9.

come un luogo di pratica e di esperienza vissuto e proposto in prima persona dall'educatore alla libertà sempre storicamente situata dal soggetto in formazione. Così intesa essa è per sua natura aperta a tutte le domande che incombono sul presente, garantendo il processo della generazione, imprescindibile condizione per suscitare civiltà»[65].

La necessità di recuperare lo spessore della tradizione pedagogica è particolarmente avvertita da coloro che vorrebbero far convergere l'ambito di intervento e di riflessione dell'educazione degli adulti, spesso vittima del mero empirismo strumentale, verso la «definizione di una 'Pedagogia degli adulti' con piena dignità epistemologica, nella direzione di una Pedagogia che – nel privilegiare la pratica educativa, segnata essa stessa da scelte e intenzioni che rinviano, inevitabilmente, anche a valori – si costruisca sulla base delle riflessioni che vengono operate in ordine alla prassi educativa per fissare il discorso sul piano della generalizzazione, della trasferibilità, della costruzione del progetto pedagogico e del progetto didattico, nel rispetto della particolarità delle situazioni e dei soggetti in formazione»[66].

Per dirla con Mauro Laeng, «i dati si accumulerebbero come i sassi nei mucchi di ghiaia, se intelligenze attive, indagandone i nuovi nessi, non se ne servissero per edificare senza posa nuove costruzioni»[67]. Pertanto, anche in questo nuovo ambito pedagogico, per non perdersi nel *mare magnum* delle idee della tradizione, e «per evitare equivoci, banalizzazioni […]», è importante, come suggerisce Mario Mencarelli, recuperare «l'essenzialità» di queste idee, valorizzare le esperienze già effettuate per fondare una Pedagogia degli adulti, memore della lezione del passato e aperta alle domande di oggi[68]. In questa direzione, precisa Gaetano Santomauro, «la consapevolezza storica che sottende il discorso pedagogico non deriva dal desiderio o dalla curiosità di conoscere fatti e dottrine che interessarono i nostri avi. Né trova esca nell'assurdo proposito di rianimare, di risuscitare o di restaurare un passato ormai irrevocabile. […] L'interesse storico della pedagogia impegnata tra la sua forza dal convincimento che la problematica educativa d'oggi possa essere meglio compresa e

[65] G. Chiosso, *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di) *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 14.
[66] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 7.
[67] M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969, p. 140.
[68] Cfr. M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, Tipo-Stampa S.T.M., Città di Castello 1982.

affrontata da un discorso, reso più ricco e avveduto dal dialogo col passato, con le sue dottrine, i suoi orientamenti filosofici, culturali, etico-religiosi, economici, con le sue tradizioni, le sue istituzioni, i suoi costumi educativi […], e reso criticamente più vigoroso dalla sua intrinseca disponibilità a discutere con gli altri, ad intendere il loro pensiero e ad accogliere talune suggestioni ritenute valide e feconde»[69].

Dunque, abbozzate le coordinate essenziali del discorso che di seguito si intende delineare, occorre procedere senza dimenticare, come fa Agazzi, che «gli indirizzi pedagogici del nostro tempo sono venuti non tanto a sostituire quanto ad intrecciarsi con quelle che sono state le prospettive fondamentali del problema pedagogico, fino ai nostri giorni, nel mondo moderno».

E, senza dimenticare, ovviamente, come la ricerca educativa non sia mai conclusa e definitiva, e sia sempre desiderosa di essere messa alla prova e di superarsi, dal momento che, ricorda Flores d'Arcais, la persona stessa di cui si occupa è «mistero»[70]. Ecco che allora non è più sufficiente «un tipo di discorso espositivo, descrittivo, di constatazioni accertate», ma occorre altresì tentare un discorso «'ricercatore': ricercatore di ragioni e di motivazioni profonde dei fatti»[71].

[69] G. Santomauro, *Il senso di una pedagogia impegnata*, Parte Prima, Edizioni Universitarie Milella, Lecce 1964, pp. 98, 99.
[70] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 49.
[71] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 9.

CAPITOLO SECONDO

La persona adulta nella società contemporanea: quale educazione?

2.1 Il problema di partenza: dissolvenza della società *versus* fiducia nell'uomo?

«Società ipermoderna» e «società iperindustriale». «Società della conoscenza» e «società della piena conoscenza». E ancora: «società multiculturale», «società globalizzata», «società della tecnica e biopoliticizzata», «società liquida», ecc.. All'interno di un dibattito sempre più acceso sugli ultimi e repentini cambiamenti delle società occidentali, studiosi di vari campi del sapere[1] si sono impegnati a formulare una di queste espressioni per definire gli avvenimenti sociali, culturali, religiosi, etici e politici, che caratterizzano il nostro presente e che, sempre più pervasivamente, coinvolgono la nostra vita privata. Ricorrendo a queste formule, tentano, quindi, di definire le nuove fisionomie assunte dalla convivenza umana e dai rapporti interpersonali e di capire le conseguenze che le più recenti trasformazioni scientifiche, tecnologiche ed economiche hanno portato nella vita e nei comportamenti delle persone.
Nonostante le diverse sfumature teoriche e pratiche che l'assunzione di ciascuna di queste espressioni comporta, filosofi, antropologi, sociologi, economisti, giuristi sono concordi nel ritenere che quelli in atto siano cambiamenti così radicali da produrre una vera e propria «mutazione antropologica», destinata a rivoluzionare profondamente la vita di ogni uomo e di ogni comunità[2]. Gli aggettivi che così spesso vengono affiancati al termine società, per denotare una sua particolare caratteristica o per tentare di prevederne gli sviluppi, sembrano convergere, infatti, verso una definizione più ampia, che accomuna in maniera così pregnante le varie tipologie di società citate e che riassume le condizioni tipiche del nostro tempo, come l'incertezza, l'imprevedibilità e la frammentarietà della realtà.
Da un punto di vista storico e culturale, tali condizioni sono l'esito più evidente degli sviluppi della nostra epoca, che si è evoluta sotto l'impulso della scienza, della tecnologia e del pensiero razionale e le cui origini risalgono alla cultura illuminista della

[1] K. Kumar, *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna* (trad. it.), Einaudi, Torino 2000.
[2] G.O. Longo, *Homo technologicus*, Meltemi, Roma 2001.

fine del Settecento, che, sostituendo al pensiero dogmatico e religioso e alla saggezza antica del pensiero premoderno un approccio alla realtà più concreto e sistematico, intende controllare razionalmente e deterministicamente il mondo e i suoi sviluppi. I nuovi impulsi dell'Europa illuminista, che eredita i contributi galileiano e cartesiano, e l'ormai irrefrenabile evoluzione della scienza e della tecnica avrebbero dovuto, quindi, porre le basi di una società stabile e prevedibile, in cui ogni uomo sarebbe diventato l'ingranaggio fondamentale di una imponente macchina economica, sociale e culturale. Sulla scia dell'ascesa della razionalità analitico-scientifica, nella seconda metà del secolo diciannovesimo, in occasione della cosiddetta «seconda rivoluzione industriale» e grazie al rigore scientifico introdotto dal Positivismo, si assiste ad un ulteriore rilancio e ad un conseguente consolidamento del pensiero moderno, che, fondandosi sul potere degli «dei» della tecnologia e del consumismo[3], promette di dare all'intera umanità benessere e certezze crescenti.

Tuttavia, gli ultimi e sconvolgenti avvenimenti della storia politica mondiale contribuiscono a rovesciare questo scenario e costringono a guardare ad esso come ad una mera illusione: «con la caduta del muro di Berlino e del comunismo è […] definitivamente caduta anche la fede nel trionfo della ragione, nella decidibilità del valore di verità di ogni affermazione, nella inevitabilità del continuo progresso, nell'obiettività della scienza, nella forza salvatrice della tecnologia, nell'esistenza di un codice morale universale, nell'esistenza di un sé originale e trascendente nella sua essenza e autonomia. L'edificio che si credeva solido ed eterno è crollato miseramente in pezzi: la frammentazione e il disordine regnano ovunque e con questi pezzi dispersi possiamo solo pasticciare, fare del bricolage, cercare legami sotterranei»[4].

Sono molti gli studiosi, per lo più afferenti alle cosiddette teorie del Postmoderno[5], che sembrano arrendersi di fronte a questo mondo ormai per gran parte inafferrabile, adottando posizioni talvolta nichilistiche, che descrivono nel dettaglio le forme di rischio e di incertezza che minacciano oggi il genere umano, ma che rifuggono da ipotesi di redenzione davvero concretizzabili, negando nuove prospettive di riflessione e

[3] N. Postman, *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, Knopf, New York 1992.

[4] M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Las, Roma 1998, p. 15.

[5] Lyotard, considerato il fautore del Postmoderno in filosofia, definisce la condizione postmoderna della società come «lo stato della cultura dopo le trasformazioni subite dalle regole dei giochi della scienza, della letteratura, e delle arti a partire dalla fine del XIX secolo», in J. F. Lyotard (1979), *La condizione postmoderna* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1998, p. 5.

di azione e prefigurando «l'ineluttabile destino del mondo, un processo irreversibile, e che, inoltre, ci coinvolge tutti alla stessa misura e allo stesso modo»[6]. La fiducia nei confronti di un mondo migliore inizia a vacillare e con essa anche le «grandi narrazioni» che in principio l'hanno annunciata, ovvero i grandi movimenti culturali della modernità, quali l'Illuminismo, appunto, ma anche l'Idealismo e il Marxismo, accomunati dall'esigenza di controllare e dissolvere la complessità del reale attraverso un unico principio ordinatore, che risiede, rispettivamente, nella razionalità scientifica, nella forza dello Spirito umano e nei rapporti economici delle classi sociali[7]. La caduta di ogni speranza assume, quindi, i contorni di «una reazione triste, e per molti versi disperata, per un paradiso che si credeva raggiunto e che è stato perduto per sempre. Gli angeli decaduti cercano una ragione per sopravvivere alla loro miseranda fine, una qualche forma di salvagente a cui aggrapparsi. E hanno costruito un nuovo mito, il grande mito della fine di ogni mito, della fine di ogni racconto della vicenda umana, della fine della storia come radice dell'oggi e come speranza per il domani. È nata una grande fede nell'inutilità, se non nella perniciosità, della ricerca dell'ordine, di simmetria, di unitarietà, di logica, di causalità»[8].

Distruzione, dissolvimento ed evanescenza diventano le nuove categorie descrittive del reale, nel quale l'uomo assiste ormai inerme alla fine del mondo e della sua identità personale, sociale e culturale, di cui la razionalità tecnica e i suoi strumenti sono considerati i principali responsabili: «costruendo […] un mondo di illimitate possibilità, che vanno dall'ingegneria genetica ai viaggi nello spazio, dalla comunicazione totale alla distruzione di massa, la tecnica sposta la realtà del mondo in quella dimensione onirica dove l'individuo percepisce solo il riflesso dei suoi desideri e delle sue paure, in un'atmosfera dove il sogno del mondo, che spesso sconfina nell'incubo, sfugge alla comprensione e alle pratiche di controllo. Priva di un mondo costante, durevole e rassicurante nella sua solidità, l'identità diventa incerta e problematica, non perché l'individuo non appartiene più a precise categorie sociali, ma perché non abita più un mondo stabile e dotato di esistenza indipendente. Là infatti dove il mondo è di continuo

[6] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (trad. it.), Laterza, Roma-Bari 1998, p. 3
[7] Cfr. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit..
[8] M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, cit., p. 16.

creato e ricreato dalla tecnica, la differenza tra realtà e virtualità diventa sempre più vaga, come vaga diventa la propria identità e indefinito lo spazio della libertà»[9].

All'interno di questa crisi, definita «ben più profonda di un semplice eccesso di paura o di disincanto»[10], l'uomo vive «un disagio esistenziale profondo», che «o implode nel dissidio interiore, o esplode nella protesta sociale. […] Ne consegue una situazione di smarrimento: 'uguali' che si riconoscono, ma non si conoscono; di spaesamento: universo popolato di insegne e segnali, vuoto di simboli; di svuotamento: universo ricco di mezzi, povero di fini»[11].

Le implicazioni più evidenti di questo intreccio di fenomeni, scaturito dalla cosiddetta globalizzazione economica, politica e culturale, ricadono sull'uomo, assorbito da un'esistenza «frammentata»[12] e «rischiosa»[13], e soprattutto sulle sue reti sociali, disintegrate dalle nuove forme mobili ed evasive del potere globale della tecnica, «che utilizza quale propria arma principale il disimpegno e l'arte della fuga. Perché il potere sia libero di fluttuare, il mondo deve essere privo di recinti, barriere, confini fortificati e posti di frontiera»[14]. E proprio l'inconsistenza di tali confini imposta dalla globalizzazione ha dato vita a un processo in cui la mobilità, fisica e virtuale, assume un ruolo predominante: «in movimento siamo un po' tutti, che lo si voglia o no, perché lo abbiamo deciso o perché ci viene imposto. Siamo in movimento anche se, fisicamente, stiamo fermi; l'immobilità non è un'opzione realistica in un mondo in perpetuo mutamento»[15].

Sembra così inevitabile la continua mescolanza di persone e culture, che si incontrano o fisicamente all'interno di uno stesso territorio, dando vita a un diffuso pluralismo culturale, o mediaticamente all'interno della casa di ognuno, convinto di poter accettare l'estraneità dell'altro a condizione che essa non sia concreta[16]. La nuova e dirompente circolazione delle persone e delle comunicazioni nel mondo cambia, infatti, le relazioni

---

[9] U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 613, 614.
[10] A. Touraine, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* (trad. it.), Il Saggiatore, Milano 1998, p. 29
[11] S. Lanza, *Il cittadino globale nella società multiculturale*, in C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 146.
[12] Z. Bauman, *Le società della gratificazione istantanea in culture differenti: Europa e Nord America*, in «Concilium», 35 (1999), p. 619.
[13] A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2000, p. 36.
[14] Z. Bauman, *Modernità liquida* (trad. it.), Laterza, Roma-Bari 2002, p. XXII.
[15] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit., p. 4.
[16] J. Derrida, B. Stiegler, *Ecografie della televisione* (trad. it.), Cortina Raffello, Milano 1997, p. 14.

sociali[17], la cui eccessiva reiterazione, reale o fittizia che sia, diventa la causa principale della loro vulnerabilità e superficialità. «Qualsiasi rete densa e fitta di legami sociali, e in particolare una rete profondamente radicata nel territorio, è un ostacolo da eliminare. I poteri globali sono intenti a smantellare tali reti per poter godere di una costante e crescente fluidità, la principale fonte della loro forza e garanzia della loro invincibilità. Ed è la caducità, la friabilità, l'inconsistenza dei legami e delle reti di interazione umana che consente, in ultima analisi, a tali poteri di assolvere il loro intento»[18].

Si tratta di aspetti ormai peculiari nella vita dell'uomo e della società attuali, espressione di una rottura rispetto ad una realtà prefigurata, perché negazione della ricerca continua di un ordine rassicurante e programmabile, di una perfezione impossibile che di fatto non può che tradire e tradirsi, illudere e deludere, soprattutto di fronte all'incontro con l'altro, percepito come una presenza sempre più invadente e minacciosa e, quindi, da evitare: «il tentativo di tenere a distanza l''altro', il diverso, l'estraneo, lo straniero; la decisione di escludere il bisogno di comunicazione, del negoziato, del reciproco coinvolgimento, non è la sola risposta concepibile ma quella prevedibile all'incertezza esistenziale radicata dalla nuova fragilità o fluidità dei legami sociali»[19].

Malgrado ciò, non tutti gli studiosi del Postmoderno si arrendono a questo avvilente quadro della società contemporanea e intuiscono che «comprendere la propria sorte significa essere consci della sua differenza rispetto al proprio destino. E significa anche conoscere la complessa rete di cause che determinò quella sorte e la sua differenza rispetto a quel destino»[20]. Si levano così voci più rassicuranti, idee che tentano di fornire «un'interpretazione dell'istanza postmoderna in chiave positiva e costruttiva», assumendo come antidoto alla esasperata lettura razionale dell'uomo e del mondo «una valorizzazione maggiore della dimensione affettiva ed esperienziale», che fonderebbe, a sua volta, una migliore convivenza umana, ritrovando e coltivando valori oggi sempre più rari, ovvero «culturali, estetici, professionali e morali»[21].

Ad esempio, se per Anthony Giddens il cambiamento da sostenere deve coinvolgere le istituzioni, considerate inadeguate ad affrontare le nuove richieste di un processo che

[17] U. Bernardi, *La nuova insalatiera etnica*, Franco Angeli, Milano 2000.
[18] Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., pp. XXI, XXII.
[19] Ivi, p. 121.
[20] Ivi, p. 251.
[21] M. Pellerey, *L'agire educativo*. *La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità,* cit., p. 16.

non può più essere considerato «un incidente nelle vite di sempre»[22], per Zygmunt Bauman, invece, l'unica formula che permetterebbe una positiva aggregazione tra gli uomini nelle attuali condizioni di modernità è quella della *polis* repubblicana, i cui rapporti fondanti non coinvolgono tanto le istituzioni sociali quanto piuttosto direttamente l'individuo. «Il genere più promettente di unità – spiega Bauman – è quello che viene conquistato, e conquistato ripartendo ogni giorno da zero, attraverso il confronto, il dibattito, il negoziato e il compromesso tra valori, preferenze, modi di vita e auto identificazioni di molti e diversi, ma sempre dotati di libero arbitrio, membri della *polis*»[23]. Prefigurando «la possibilità che la gente possa vivere insieme pur restando attaccato ognuno alle proprie differenze, rispettandole e coltivandole»[24], Bauman ricorre ad un'intuizione di Alain Touraine[25], che in maniera più esplicita considera il tema del «Soggetto» il fondamento della «ricostruzione del mondo»[26]. Quest'ultima è possibile, infatti, solo a partire dalla ricostruzione del Soggetto, non asservito dal potere costituito, ma egli stesso attore e «creatore di significato e di cambiamento, e, nel contempo, di rapporti sociali e di istituzioni politiche»[27]. Guardando all'attuale società multiculturale, Touraine attribuisce a questo «Soggetto» la responsabilità di «riunire quel che era stato separato», di «riconoscere quel che era stato rimosso o represso» e di «trattare come parte di noi stessi quel che avevamo rifiutato come estraneo, inferiore o tradizionale. Si tratta qui, ben al di là di un dialogo fra le culture, di costruire, mediante la comunicazione fra le culture, un Soggetto umano, il cui monumento non sarà mai terminato e di cui, dunque, nessuno (individuo, società o cultura) potrà erigersi a portavoce o a rappresentante esclusivo»[28]. Il sociologo francese pone a fondamento della comunicazione fra individui e gruppi socialmente e culturalmente diversi «un principio universalista», purché esso non sostenga «una concezione dell'organizzazione sociale e della vita personale da considerarsi normativa e superiore alle altre. Il richiamo alla libera costruzione della vita personale è l'unico principio universalista che non impone alcuna forma di organizzazione della società e

[22] A. Giddens, *Il mondo che cambia*, cit., p. 31.
[23] Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. 208; cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 2000, pp. 11, 91-112.
[24] Ivi, p. 207.
[25] Ivi, p. 209.
[26] A. Touraine, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, cit., p. 192
[27] Ivi, p. 70
[28] Ivi, p. 193

delle pratiche culturali. E che non si riduce però al lassismo o alla mera tolleranza, anzitutto perché impone il rispetto della libertà di ciascuno, e dunque il rifiuto dell'esclusione; e poi perché esige che ogni riferimento a un'identità culturale si legittimi con il ricorso alla libertà e all'uguaglianza di tutti gli individui, e non con il richiamo a un ordine sociale, a una tradizione o a esigenze di ordine pubblico»[29]. Secondo Touraine, dunque, «per avere maggiori possibilità di successo» in questa direzione, occorre «riunire diverse culture nell'esperienza vissuta e nel progetto di vita degli individui»[30].

Anche per Umberto Galimberti «non si è ancora fatta sera»[31]: la possibilità di un cambiamento nelle condizioni sociali attuali trae origine dalla costitutiva dinamicità dell'uomo, definito come «un animale non ancora stabilizzato»[32]. A differenza degli altri animali, l'uomo non è determinato dall'istinto, «ma può vivere solo grazie alla sua azione», in quanto dotato di «una plasticità nell'adattamento»[33].

In questo continuo cammino, l'uomo, però, non è solo: Alberto Melucci, ad esempio, identifica il futuro dell'uomo con il futuro della convivenza umana, all'interno della quale i legami sociali sottostanno all'equilibrio tra «il legame per somiglianza» e «il legame per differenza. […] Le molte differenze che ci caratterizzano, fino a quelle che ci fanno persone diverse una dall'altra, sono fonti potenziali di disuguaglianza ma non sono come tali un ostacolo al legame sociale. Perché diversità non significa separatezza, così come autonomia non significa autosufficienza»[34]. Secondo Melucci, la ricerca dell'equilibrio tra i due principi citati corrisponde a quel processo che ci rende «persone»: «diventare persone significa dunque riconoscere la propria differenza e la propria dipendenza, accettare, in altre parole, di appartenere a qualcosa che oltrepassa la nostra particolarità e affermare nello stesso tempo la nostra autonomia. La capacità personale porta in sé la profonda necessità del legame io/altro e dell'equilibrio uguaglianza/differenza. Lungi dall'alimentare una frammentazione individualistica, la

[29] Ivi, p. 181.
[30] A. Touraine, *Faux et vrais problèmes*, in A.A. V.V., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Éditions La Découverte, Paris 1997, p. 206.
[31] U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., p. 714
[32] Galimberti riprende questa espressione da F. Nietzsche (1986), *Al di là del bene e del male. Preludio di una filosofia dell'avvenire*, in *Opere* (trad. it.), Adelphi, Milano 1972, vol. VI, 2, p. 68.
[33] U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., pp. 714, 715.
[34] A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il saggiatore, Milano 2000, p. 71.

crescita della capacità personale, quando avviene davvero, attiva e rafforza il legame sociale»[35].

Anche nell'ambito delle teorie sociologiche, si avverte, dunque, l'esigenza di scongiurare l'avvento di un futuro angosciante, al quale l'uomo sarebbe destinato se non gli venisse riconosciuta la libertà di scegliere di contrastare le pretese di una società che impedisce l'instaurarsi di relazioni umane autentiche, in cui ognuno possa essere rispettato per ciò che è davvero e non solo per ciò che rappresenta. In questa prospettiva, si anima la tensione a guardare al nostro simile come ad «una persona a cui ci legano vincoli più profondi di quelli della nazionalità, della razza, o della socialità di classe. Sono i vincoli dell'intelletto e dell'immaginazione, nonché dell'amore e della volontà»[36].

2.2 L'uomo e l'«altro» nella società multiculturale: chi è davvero il «diverso»?

Analizzare le conseguenze sociali e culturali della globalizzazione, che, come si è visto, ha reso più evidenti le caratteristiche di dinamicità dell'uomo e di trasferibilità delle culture, significa guardare ad una società, quella occidentale, il cui volto appare ormai notevolmente ridisegnato dall'ingresso delle culture degli immigrati. Le crescenti proporzioni che sta assumendo il fenomeno migratorio impongono, infatti, a tale società di fare i conti con un'«umanità in patchwork», esito di «formidabili mescolanze di popolazioni», e, al tempo stesso, di una maggiore tendenza alla «giustapposizione e gerarchizzazione che alla vera integrazione»[37]. Anche se il fenomeno non è esclusivo appannaggio della società contemporanea, oggi più che mai sta assumendo caratteri particolari e problematici, soprattutto se si pensa che le differenze culturali «sono destinate a restare più a lungo di quelle delle migrazioni precedenti e che la loro permanenza sarà ancora segnata per lungo tempo da una condizione di disuguaglianza nei confronti delle popolazioni nazionali maggioritarie […]»[38]. Riconoscere l'urgenza di familiarizzare con il «diverso», definita come la prerogativa fondamentale per una

[35] Ibidem.
[36] N. Frye, *Cultura e miti del nostro tempo* (trad. it.), Rizzoli, Milano 1969, p. 101.
[37] E. Morin, A. B. Kern, *Terra-Patria* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1994, p. 31.
[38] G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 3.

positiva convivenza delle diverse comunità, comporta, innanzitutto, l'assunzione di una prospettiva che, almeno sul piano teorico, prescinda da una netta distinzione tra lo straniero e l'autoctono, la cui differenza o la cui affinità non sono più riconducibili alle sole questioni linguistica e culturale.

Di fronte alla già esplorata complessità e precarietà della società contemporanea, che pone tutti in una «condizione esistenziale di disagio profondo», la presenza non più occasionale e temporanea di persone «altre» e il conseguente incontro con la diversità umana, culturale, etnica e religiosa, impongono a ognuno, straniero o autoctono, di rapportarsi con i tratti del «diverso» e di adottare una qualsiasi forma di riconoscimento, che può sfociare nell'accettazione reciproca ma anche nel dominio o, forse ancora peggio, nel rifiuto da parte dell'uno nei confronti dell'altro.

Prima ancora del riconoscimento dell'altro, il rapporto con la diversità richiede, tuttavia, di ritrovare se stessi e la propria identità e di accettare il rischio di scoprire in essa «un sentimento negativo di estraneità, di non compiuta appartenenza. Qui il *disagio* dell'anima, che può essere tanto il prezzo che l'uomo deve pagare per abitare il mondo, quanto il simbolo di una differenza, di un'irriducibilità dell'uomo alla dimora che lo ospita, ha il suo corrispondente nella *vita straniera*»[39]. Ciò che si intende sottolineare è, dunque, la particolare condizione esistenziale dell'uomo contemporaneo, che, in una realtà sfuggente e in continuo movimento, resa tale anche dai mezzi di comunicazione di massa considerati dei «moltiplicatori di mobilità»[40], stenta a riconoscersi a casa propria e a trarre da quest'ultima i sentimenti più tradizionali di appartenenza, di familiarità e di sicurezza[41]. Infatti, è proprio la tradizione delle società umane del passato ad essere tradita e soppiantata dalla cultura di massa, che, mediante l'utilizzo di un linguaggio universale, veicola le medesime informazioni, impone comuni valori etici e tende a omologare stili e visioni della vita: di conseguenza, «mentre l'influsso della tradizione e dei costumi si riduce a livello mondiale, cambia la base stessa della nostra identità – la percezione di sé. In situazioni più tradizionali, la percezione di sé è sostenuta soprattutto dalla stabilità delle posizioni sociali degli individui nella comunità; dove la tradizione fa difetto e le scelte individuali prevalgono il sé ne risente»[42].

---

[39] U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., p. 653.
[40] J.B. Thompson, *Mezzi i comunicazione e modernità* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1998.
[41] G. Bettetini, C. Giaccardi, P. Aroldi, *Identità, comunicazione e società multiculturale*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 86.
[42] A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, cit., p. 63.

Se poi al fenomeno dell'omologazione culturale si aggiunge la convivenza «obbligata» di culture diverse in un unico territorio, risulta inevitabile quel processo che, da un lato, porta ad un «progressivo appiattimento […] delle rispettive differenze»[43] e, dall'altro lato, esige una costruzione e ricostruzione continua dell'identità. Detto ancora altrimenti, «se […] ci chiediamo 'chi sono?' (auto identificazione) e 'da chi sono diverso?', sappiamo che in passato a tali domande rispondeva la comunità, poi il gruppo di appartenenza. Oggi, le stesse domande si spostano sugli individui e la cultura non assicura più una permanenza stabile delle risposte nel corso della vita. Nella società sempre più diversificata al suo interno, nascono bisogni e interrogativi, anche in conflitto fra loro, che mettono in 'crisi' l'identità personale e implicano di pensarla non come qualcosa di dato una volta per tutte, ma qualcosa di dinamico, in perenne trasformazione, definito anche *flusso*»[44].

La crisi di identità a cui si è fatto riferimento rappresenta, quindi, un tratto comune degli uomini, «che il migrante esprime solo in modo più evidente: la necessità, o la volontà, di lasciare il mondo delle proprie certezze per avventurarsi in un ambiente pressoché sconosciuto, con pochi riferimenti e criteri per orientarsi, accettando il rischio personale e l'eventualità, non così remota, del fallimento. Il migrante rende visibili, estremizzandoli, i caratteri del percorso esistenziale del soggetto nella contemporaneità: d'altra parte, nella stessa etimologia del termine 'esistere' si ritrova una radice comune a 'esodo', 'esilio', e un riferimento preciso all'estraneità»[45].

Come è già stato evidenziato, per ogni uomo, essere disponibile a confrontarsi con la diversità presuppone, innanzitutto, il rischio di una conoscenza più approfondita della propria identità e, a partire da quest'ultima, il riconoscimento dell'identità dell'altro. In questo duplice movimento, il confine tra identità e diversità assume, però, contorni labili e imprecisi e l'estraneità che si avverte nei confronti di se stessi e dell'altro diventa la radice comune di una nuova relazione umana, fondata su un rapporto di uguaglianza nella differenza.

---

[43] V. Melchiorre, *Quale dialogo? Quale tolleranza?*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, cit., p. 4.

[44] G. Cannarozzo, *Persona, identità, cultura*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 56, 57; rispetto all'idea di «flusso», l'autrice cita F. Remotti, *Contro le identità*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 3.

[45] G. Bettetini, C. Giaccardi, P. Aroldi, *Identità, comunicazione e società multiculturale*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, cit., p. 87; in merito all'origine etimofilologica del termine «esistenza», gli autori rimandano a M. Blanchot, *Infinito intrattenimento* (trad. it.), Einaudi, Torino 1977.

E questo accade se si guarda, estremizzandoli, sia al punto di vista dello straniero, sia a quello dell'autoctono. Nel primo caso, «il luogo che lo straniero si trova ad abitare è per lui estraneo e perciò carico di solitudine. Angoscia e nostalgia della patria sono parte del destino dello straniero che, non conoscendo le strade del paese estraneo, girovaga sperduto. Se poi impara a conoscerle troppo bene, allora dimentica di essere straniero e si perde in un senso più radicale, perché, soccombendo alla familiarità di quel mondo non suo, diventa estraneo alla propria origine. Nell'alienazione da sé l'angoscia sparisce, ma incomincia la tragedia dello straniero che, dimenticando la sua estraneità, dimentica la sua identità»[46]. Nel caso dell'autoctono, l'incontro di quest'ultimo con lo straniero chiama in causa, inevitabilmente, il concetto di «ospitalità», teorizzato da Derrida. Secondo il filosofo francese, accogliere l'altro, per quanto diverso e stravagante, significa «farsi abitare dall'altro» e intraprendere un percorso di destrutturazione della propria identità. L'altro non sembra più rappresentare un problema esterno al soggetto che l'accoglie, poiché la domanda di ospitalità che gli pone rimette inevitabilmente in questione la sua stessa identità: «come se lo straniero fosse innanzi tutto colui che pone la prima domanda, o colui al quale si rivolge la prima domanda [...]; pertanto lo straniero, ponendo la prima domanda, mi mette in questione»[47]. Il fatto di appartenere ad un gruppo sociale e culturale specifico, all'interno del quale ogni uomo sviluppa la propria identità personale, non deve quindi indurre a «negare» o «censurare» «la categoria di 'straniero'»; quest'ultima va, invece, «in primo luogo sperimentata e compresa anche in se stessi, se si vuole realmente incontrare l'altro nella sua concretezza esistenziale»[48].

Sia in un caso, sia nell'altro, vale, dunque, la regola fondamentale del riconoscimento reciproco a partire dalla conoscenza di se stessi e delle proprie radici. Esasperare ciò che mi distingue dall'altro, o, al contrario, vanificare ogni differenza, percependo l'altro uguale a me, sono due strade, che, con esiti completamente opposti, negano questo principio e dissolvono qualsiasi tentativo di dialogo costruttivo. Per evitare questo rischio, «si deve dialogare col mondo, ma la propria parte bisogna conoscerla bene,

[46] U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., p. 653.
[47] J. Derrida, *Questione dello straniero: venuto da fuori*, in A. Dufourmantelle, *J. Derrida. Sull'ospitalità, Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche* (trad. it.), Baldini&Castoldi, Milano 2000, pp. 39, 40.
[48] M. T. Moscato, *L'io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., p. 73.

altrimenti si rischia di cadere in un enorme pettegolezzo, in un chiacchierare ambiguo e sciocco, in un camaleontismo che simula l'apertura e la varietà di interessi, ma che è soltanto la maschera di un'abdicazione senza limiti»[49].

Da questo punto di vista, la presenza dello straniero si rivela una ricchezza per l'identità personale di tutti, poiché dà prova del principio fondamentale secondo il quale l'identità e la specificità di ognuno non si dà senza il confronto con l'identità dell'altro, in quanto «nell'uno troviamo la compresenza dell'altro, sicché ognuno è doppio in sé, ovvero in relazione all'altro. Ognuno non è una 'cosa' ma *relazione*, poiché non può esserci né darsi un assoluto qui e là: qui e là non sono sciolti dal doppio rispecchiato e rispecchiantesi del loro *altro*»[50].

Ontologicamente aperto a questa relazione con l'alterità, «l'uomo è straniero al suo 'io', dove vive come in una prigione, nell'incatenamento di sé a sé; e da questa prigione fuoriesce solo grazie allo Straniero – l'alterità dell'altro – che irrompendovi e infrangendovi le pareti, traumatizza l'io, svegliandolo alla bontà: la dimensione dell'umano dove il senso dell'esserci non è più la cura dell'io ma la cura o la responsabilità dell'altro»[51].

All'interno di questa prospettiva, sintetizzata dall'idea in base alla quale «per ogni nostro uno […], per ogni nostra identità, serve un due, un'alterità, per renderci davvero gli unici e gli identici che siamo», è inconfutabile l'esistenza «di una comune confrontabilità, una misura che misuri le due misure» e che impedisca che la mescolanza delle culture diventi omologazione delle identità o, al contrario, ghettizzazione delle differenze[52].

Se è vero, dunque, che l'altro è indispensabile per definire meglio la mia identità personale, e, «in questo senso, nel dire *io* affermo il *tu*»[53], l'adozione del principio di una «comune confrontabilità» induce ad anteporre l'incontro dei singoli uomini, che si definiscono a vicenda a partire dai tratti, dapprima personali e poi culturali, che li contraddistinguono, al confronto tra le culture, colte nei loro aspetti linguistici, religiosi e deontologici. Questo perché, come spiega poeticamente il nigeriano Ben Okri, uno dei

---

[49] E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977, p. 281.
[50] C. Sini, *La mente e il corpo. Lezioni universitarie*, Cuem, Milano 1998, p. 85.
[51] C. Di Sante, *L'io ospitale*, Edizioni Lavoro, Roma 2001, p. 107; cfr. G. Simmel, *Lo straniero* (trad. it.), Il Segnalibro, Torino 2006.
[52] G. Bertagna, *Introduzione* a G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, cit., pp. 14, 15.
[53] A. Scola, *Una nuova laicità*, Marsilio, Venezia 2007, p. 18.

più autorevoli scrittori della letteratura africana contemporanea, nonostante il multiculturalismo rappresenti, ormai, una caratteristica costitutiva della nostra società, «non abbiamo ancora iniziato a vederci l'un l'altro come persone che sono obbligate a vivere assieme. La storia umana ha centinaia di migliaia di anni e noi ancora ci guardiamo l'un l'altro in modo superficiale, come se in tutti questi millenni di reciproche relazioni non avessimo ancora imparato che siamo tutti soltanto esseri umani, che sotto la nostra pelle si estendono tutti gli stessi continenti di desideri e gli stessi sogni prorompenti, universi di pensieri turbinanti, pulsioni preistoriche, balenare di fulmini e eterne fioriture»[54].

Se così posta, la realizzazione della «comune confrontabilità» si rivela un'operazione di natura non solo teoretica, ma anche pratico-sociale[55], in quanto incoraggia l'incontro tra uomini diversi, «partendo da una energica presa di posizione antropologica, etica ed educativa: pensare all'alterità come a una ricchezza, anziché intenderla come luogo dello 'scontro di civiltà'»[56].

2.3 Dal dialogo interculturale al dialogo interpersonale attraverso il primato della persona

Il riconoscimento della centralità della persona sembra poter offrire la soluzione al problema di stabilire il giusto equilibrio tra la necessità di scoprire un codice comune di convivenza e l'istanza della molteplicità culturale; esso induce a rinforzare il dialogo interculturale e superare le problematicità della classica dicotomia assunta come risposta alla difficile convivenza tra culture diverse: «da un lato, si cerca la soluzione *per sottrazione*, e si bada al reperimento di alcune costanti dell'umano che dovrebbero da tutti essere riconosciute per via della loro universalità; da altro lato, si nega che un compito siffatto possa essere eseguito e si ricorre ad una soluzione *per addizione*. Il molteplice culturale dovrebbe essere semplicemente registrato come tale e tutte le

[54] B. Okri, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi* (trad. it.), Minimum fax, Roma 2000, p. 99.
[55] G. Bertagna, *Introduzione* a G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, cit., p. 15
[56] G. Cannarozzo, *Persona, identità, cultura*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, cit., p. 68.

differenze essere onorate»[57]. Le due prospettive, dotate comunque di una loro, seppur astratta, verità, sono all'origine di due derive culturali, definite da Claude Lévi-Strauss rispettivamente «antropofagica» e «antropoemica»[58]: la prima, ricalcata sul modello della riflessione illuminista sui diritti umani, annulla le differenze culturali, la seconda, sul modello del *Melting Pot* americano, le enfatizza, mantenendole lontane per impedire ogni loro possibile contaminazione[59].

Il superamento di tale dicotomia, e delle conseguenze nefaste dell'adozione dei suoi estremi, richiede l'urgenza di pensare alla persona nelle sue costitutive dimensioni e radicata in una realtà socio-culturale e territoriale, come ad «una universalità concreta degli umani, che onori ciò che li accomuna quanto ciò che li fa differire»[60]. E «se è vero che l'identità culturale, tanto come individuazione quanto come integrazione e appartenenza, si costruisce attraverso l'azione materiale e simbolica di soggetti situati, che fanno dialogare dentro di sé le risorse simboliche a loro disposizione, mentre costruiscono la propria esperienza nel mondo, forse è proprio ai soggetti che occorre guardare per poter pensare alle condizioni di un dialogo interculturale: dialogo che appare indispensabile se non si vuole correre il rischio di cadere in una frammentazione irriducibile e potenzialmente esplosiva»[61].

Il dialogo interculturale diventa così dialogo interpersonale nella misura in cui richiede alla persona di elevarsi a fondamento del rapporto comunitario, poiché, all'interno di un processo circolare, la possibilità che tale rapporto venga edificato o reinventato è attuabile solo «a partire da soggetti che sono capaci e liberi di scegliere e dunque capaci di assumersi la responsabilità del proprio destino»[62]. Secondo Stefano Zamagni, concretizzando questo principio è possibile aspirare ad un reale dialogo interculturale, in grado di armonizzare le diversità personali e culturali, senza per questo annullarle. A tal fine, spiega l'economista italiano, «il modello di integrazione interculturale che ho sviluppato è fondato sull'idea del riconoscimento del grado di verità presente in ogni

[57] C. Vigna, S. Zamagni, *Prefazione* a C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. VII.
[58] Cfr. C. Lévi-Strauss (1952), *Razza e storia e altri studi di antropologia* (trad. it.), Einaudi, Torino 1975.
[59] G. Bertagna, *Introduzione* a G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, cit., p. 14; cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., pp. 111, 112.
[60] C. Vigna, S. Zamagni, *Prefazione* a C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. VIII.
[61] G. Bettetini, C. Giaccardi, P. Aroldi, *Identità, comunicazione e società multiculturale*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, cit., p. 92.
[62] S. Zamagni, *Migrazioni e multiculturalità*, in C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. 241.

visione del mondo, un'idea che consente di far stare assieme il principio di uguaglianza interculturale […] con il principio di differenza culturale […]»[63].

A partire da un orientamento pratico, Pierpaolo Donati propone il principio della «ragione relazionale» sia come strumento, sia come fine del riconoscimento reciproco teorizzato da Zamagni. Tale principio si riferisce ad «un pensiero che, attraverso la riflessività, sia in grado di mostrarci la comunanza, da cui nasce la differenza. Se vedo la comune umanità, allora potrò declinare la differenza in modo tale da distinguere in essa ciò cui posso rinunciare, perché è un motivo irrazionale (non stabilisce alcuna relazione significativa), e ciò che, invece può costituire una utile base per l'incontro e il dialogo su qualcosa di degno per entrambi»[64].

In altri termini, recuperando la cultura e le categorie filosofiche della classicità[65], emerge oggi l'esigenza di uno sguardo propositivo che, pur apprezzando e utilizzando il perfezionamento di una razionalità tecnica e progettuale e di una razionalità teoretica, espressione del sapere comune e scientifico, consideri queste ultime strettamente interdipendenti ad una razionalità pratica, rivelata dal «dover agire bene»[66]. Se si assume, pertanto, la centralità della persona umana che, in quanto tale, secondo l'orientamento del Personalismo classico e delle riflessioni successive, è dotata di una dimensione relazionale e intersoggettiva, il motore propulsore del dialogo interculturale risiede nella «razionalità pratica anche e quanto nel senso di vivere sé, l'altro e la relazione come la nostra vita, come il nostro bene: farsi, cioè, personalmente carico di problemi che sconta ogni io nell'esplorare le profondità che lo compongono e nell'impostare la relazione necessaria con l'altro, nelle contingenze date. Razionalità pratica che conclude, quindi, nel richiamare ciascuno al *dover essere* della cura e dell'amore di e tra *soggetti*»[67].

La cura, l'amore e il rispetto nei confronti di ogni persona si traducono così nel rispetto incondizionato della dignità di cui ogni uomo è dotato «in quanto 'uomo'», «al di là e al di sopra dei caratteri individuanti e delle situazioni, sia psicologiche, sia storiche sociali di ogni uomo»: «per cui, quando diciamo, per esempio, che non ci deve essere differenza tra uomo e donna, ricco e povero, maggiore e minore di età, […] sentiamo di

[63] Ivi, p. 261.
[64] P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. XII, XXII.
[65] Cfr. Aristotele, *Metafisica*.
[66] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit..
[67] Ivi, p. 288.

riferirci al carattere intrinseco e fondante dell'uomo come persona, della 'natura' dell'uomo, dell''uguaglianza' fra gli uomini»[68].

Così concepita, di fronte all'attuale precarietà dell'esistenza umana, la «ragione relazionale» di cui parla Donati assume una fondazione di tipo morale, in quanto «indica le diverse modalità con cui è possibile per Ego relazionarsi ai valori, come del resto all'Altro, non già sulla base di fattori puramente soggettivi (sentimenti, stati d'animo, emozioni, preferenze emozionali), o di abitudini acquisite, ma sulla base di ragioni che non consistono né di cose, né di regole di scambio, ma di *beni* ('valori') *connessi alle qualità delle relazioni presenti e future*. Questi sono i *beni relazionali*»[69].

In tale direzione, l'esito della strategia interculturale, considerata la «terza via» tra la dissoluzione e l'assolutizzazione delle differenze, è sempre imprevedibile ed aperta, in quanto espressione del tentativo di far incontrare le persone, ontologicamente uguali nella loro diversità, nella travagliata ricerca della verità, costituita da un insieme di valori imprescindibili che, in quanto tali, costituiscono un riferimento per la vita di tutti gli uomini.

Sembra, dunque, avviata la strada per risolvere il dilemma dell'apparentemente inconciliabile rapporto tra la salvaguardia delle specificità personali e culturali di ognuno e l'affermazione di un nucleo valoriale comune a tutti, che ha il suo fondamento nella dignità umana. In questo senso, come spiega Aldo Agazzi, ogni persona detiene il diritto assoluto «ad essere *uguale*, meglio, ad essere *pari*, in dignità, a qualunque altra persona; mentre per la sua individualità originaria essa ha il diritto di potersi svolgere e di poter operare secondo le note distintive ed irripetibili della propria personalità»[70].

Paradigmatiche, a questo proposito, le parole di Giovanni Paolo II, che pronuncia in occasione della *XXXIV Giornata mondiale della pace*: «il dialogo tra le culture, strumento privilegiato per costruire la civiltà dell'amore, poggia sulla consapevolezza che *vi sono valori comuni ad ogni cultura,* perché radicati nella natura della persona. In tali valori l'umanità esprime i suoi tratti più veri e qualificanti. Lasciandosi alle spalle riserve ideologiche ed egoismi di parte, occorre *coltivare negli animi la consapevolezza*

[68] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano 1975, p. 50.
[69] P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, cit., p. 96.
[70] A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1951, p. 70

di questi valori, per alimentare quell'*humus* culturale di natura universale che rende possibile lo sviluppo fecondo di un dialogo costruttivo»[71].

Secondo Giovanni Paolo II, «[…] di fronte alle crescenti disuguaglianze presenti nel mondo, *il primo valore* di cui promuovere una consapevolezza sempre più diffusa è certamente quello della *solidarietà.* Ogni società si regge sulla base del rapporto originario delle persone tra loro, modulato in cerchi relazionali sempre più ampi — dalla famiglia agli altri gruppi sociali intermedi — fino a quello dell'intera società civile e della comunità statale. […] La cultura della solidarietà è strettamente collegata con *il valore della pace,* obiettivo primario di ogni società e della convivenza nazionale e internazionale. […] Un autentico dialogo tra le culture, oltre al sentimento del rispetto reciproco, non può non alimentare una viva sensibilità per *il valore della vita.* La vita umana non può essere vista come oggetto di cui disporre arbitrariamente, ma come la realtà più sacra e intangibile che sia presente sulla scena del mondo. Non ci può essere pace quando viene meno la salvaguardia di questo fondamentale bene»[72].

La ricerca e la condivisione di questi valori non può essere disgiunta da «quella esigenza di relazionarsi che oggi è sentita sempre più diffusamente da tutti, perché tutti diventiamo un Altro, anche nei confronti di noi stessi, perché diventiamo culturalmente nomadi, stranieri della nostra stessa terra, per non parlare di chi si sente messo ai margini, escluso, rimosso, trattato come residuo, a causa di un cambiamento socioculturale epocale che tutti ci sovrasta»[73].

Ancora una volta, il migrante, che esprime in maniera più manifesta la condizione di nomadismo dell'uomo contemporaneo, appare come una figura emblematica, in quanto destinato a ricoprire un ruolo che si colloca inevitabilmente «a cavallo tra due culture. […] La condizione del migrante rispetto alla questione del dialogo interculturale è in un certo senso privilegiata, pur con le difficoltà che essa comporta. Il migrante è infatti costretto a mediare tra due mondi: quello di origine, che costituisce un vincolo materiale e simbolico, ma dal quale il migrante ha preso le distanze, e quello di destinazione, nel quale cerca di costruire legami, che prende le distanze da lui»[74].

---

[71] Giovanni Paolo II, *Dialogo tra le culture per una civiltà dell'amore e della pace*, Messaggio del Santo Padre per la celebrazione della XXXIV Giornata mondiale della pace, 1 gennaio 2001.
[72] Ibidem.
[73] P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, cit., pp. XII, XXII.
[74] G. Bettetini, C. Giaccardi, P. Aroldi, *Identità, comunicazione e società multiculturale*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale,* cit., p. 90.

Secondo Giuseppe Bertagna, la prospettiva interculturale esige, tuttavia, il superamento di una concezione ingenua del nomadismo, che, ridotto alla «necessità di vivere 'senza terra', quindi senza identità, valori, comunità, relazioni ecc., sarebbe, in realtà, il nome di una patologia individuale e sociale. Al contrario, per essere un fenomeno umano positivo, deve significare la condizione di chi è capace di trovare e fare sua ogni terra che incontra e ogni momento che vive. Fino al cielo»[75].

Ed è proprio facendo appello a tale movimento continuo, grazie al quale ogni persona può trovarsi nelle condizioni di ricavare il meglio da ogni situazione[76], che si profilano i lineamenti di una imprescindibile consapevolezza, alimentata da una riflessione che, fiduciosa in un mondo migliore creato e ricreato da uomini migliori, non può non farsi pedagogica: affinché l'attuale società multiculturale evolva in forme di convivenza pacifiche, occorre sempre considerare l'uomo reale, colto nella sua costitutiva dinamicità e relazionalità e situato in un contesto storico-culturale concreto, come il fine di ogni intervento, politico, economico, sociale e educativo, in quanto espressione della «capacità/necessità di interrogarsi sul senso umano delle situazioni, delle aspettative e dei valori»[77]. Si tratta di una riflessione più ampia sull'uomo contemporaneo, che dallo scenario delle scienze umane approda inevitabilmente nell'ambito della Pedagogia. Tale scienza, a partire da un impianto teorico e progettuale, attribuisce all'uomo il fondamentale principio della «sola autentica educabilità, che non è quella dell'animale rinchiuso nello schema di sviluppo, ma quella ovvia dell'uomo fornito di schema di sviluppo aperto in continuità», grazie al quale «l'uomo ha perfezionamento e accrescimento» e «l'umanità ha la civiltà, la storia e la cultura, caratterizzate dalla nota del progresso»[78]. Da questo punto di vista, «[…] l'educazione in senso autentico esiste solo nel mondo umano, in quanto solo l'uomo è dotato di quella particolare forma di sviluppo e di apprendimento che consente di intendere e far proprie anche le esperienze

[75] G. Bertagna, *Il Pof tra alternative culturali e scelte pedagogiche*, in G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *Pof. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001, p. 139; l'autore colloca questa concezione di nomadismo all'interno del paradigma cristiano, secondo il quale siamo tutti «stranieri e pellegrini sopra la terra» (Eb 11, 13), ibidem.
[76] Ibidem.
[77] G. Chiosso, *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., p. 15.
[78] A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, cit., pp. 16, 17.

altrui, dotazione e attitudine che coincide con il carattere solo umano che è l'educabilità»[79].

Secondo il pedagogista Aldo Agazzi, persona umana, cultura e umanità rappresentano gli elementi fondamentali di un processo senza fine, che, connotandosi educativamente, ha come principale destinazione il «perpetuo progresso» della civiltà[80], sempre però a partire dal primo valore per eccellenza, ossia la persona umana. Giuseppe Flores D'Arcais spiega, infatti, che «non vi è educazione, e dunque non vi è vita autenticamente significativa per l'uomo, se ciascuno non avverte che vivendo, valorizza il proprio valore, se, dunque, non tende a realizzarsi sempre più come valore. È la persona che, in quanto 'valore' – nella sua intrinseca singolarità, proprio quella persona irripetibile e unica – si valorizza vivendo personalmente la sua dimensione umana»[81].

Simile prospettiva induce a rileggere e reinterpretare la fotografia postmoderna dell'attuale condizione umana e a constatare che, in realtà, «non viviamo nel peggiore dei mondi possibili. Gli uomini sembrano sufficientemente accorti sul fatto che, accanto alla frammentazione della cultura e dei vissuti personali e comunitari, è presente […] anche il bisogno di ridimensionare molta 'cultura della crisi' […] per una progettualità politica e educativa che, forse mai come in questo trapasso di millennio, avrebbe urgente bisogno di una ermeneutica della persona *come incarnazione della speranza* e dell'*amore tra gli uomini* come fine dell'educazione alla speranza stessa»[82].

Lo stesso Giovanni Paolo II, a conclusione del discorso appena citato, fa appello al valore della responsabilità educativa nei confronti delle persone e delle culture, definendolo come uno di quei valori comune a tutti gli uomini, e, quindi, indispensabile per coronare la coesistenza pacifica tra le diversità. L'educazione, infatti, «deve trasmettere ai soggetti consapevolezza delle proprie radici e fornire punti di riferimento che consentano di definire la propria personale collocazione nel mondo. Deve al tempo stesso impegnarsi ad insegnare il rispetto per le altre culture. Occorre guardare oltre l'esperienza individuale immediata e accettare le differenze, scoprendo la ricchezza della storia degli altri e dei loro valori. La conoscenza delle altre culture, compiuta con il dovuto senso critico e con solidi punti di riferimento etico, conduce ad una maggiore

[79] A. Agazzi, *La mia pedagogia*, in A.A. V.V., *La mia pedagogia*, Padova, Liviana 1972, pp. 36, 37.
[80] A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, cit., p. 23.
[81] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 73.
[82] G. Vico, *Nuove prospettive di formazione alla 'cittadinanza' nella frammentazione dei saperi e dell'educazione*, in V. Cesareo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, cit., pp. 105, 106.

consapevolezza dei valori e dei limiti insiti nella propria e rivela, al tempo stesso, l'esistenza di un'eredità comune a tutto il genere umano. Proprio in virtù di questo allargamento di orizzonti, *l'educazione ha una particolare funzione nella costruzione di un mondo più solidale e pacifico.* Essa può contribuire all'affermazione di quell'umanesimo integrale, aperto alla dimensione etica e religiosa, che sa attribuire la dovuta importanza alla conoscenza e alla stima delle culture e dei valori spirituali delle varie civiltà»[83].

2.4 Persona umana, cultura e educazione come elementi fondanti della prospettiva pedagogica

Nel corso del tempo, le ricerche sui concetti polisemici di cultura e di diversità culturale operano su un terreno di confine tra varie discipline. Tali concetti assumono i connotati di una nozione di frontiera, di cui si occupano le principali scienze moderne, e, in particolare, quelle umane.

Inoltre, il loro emergere come questioni prettamente educative non solo ha contribuito al dialogo tra diversi saperi, ma ha anche alimentato il rinnovamento delle peculiarità del discorso pedagogico rispetto alle altre discipline. Si è constatato, infatti, come queste ricerche si complichino e sfuggano ad ogni controllo scientista, quando l'approccio alle diversità culturali induce ad affrontare un processo tanto invisibile e imprevedibile quanto radicato nel genere umano, ovvero la loro relazione e contaminazione reciproca, che, lungi dal produrre una mera giustapposizione multiculturale, ha da sempre creato nuove espressioni culturali. Si tratta di un processo continuo, che trova una sua ragione d'essere nella costitutiva dinamicità dell'uomo e nel suo intrinseco bisogno di rapportarsi all'altro da sé. Poiché, quindi, originata e tramandata dagli uomini, la cultura si presenta come un «insieme mobile, ma ben connotato. La cultura ha un carattere di organismo vivente: non determinabile in forma statica, ma individuabile nella correlazione dei suoi dinamismi»[84].

[83] Giovanni Paolo II, *Dialogo tra le culture per una civiltà dell'amore e della pace,* cit..
[84] S. Lanza, *Il cittadino globale e la società multiculturale*, in C. Vigna e S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. 157.

Di fronte alla complessità del concetto di uomo e di cultura, soprattutto in vista di una società caratterizzata sempre più dal pluralismo culturale, che chiama in causa l'apporto delle diverse scienze dell'uomo, quale ruolo può avere, invece, la riflessione pedagogica? Può la Pedagogia affrontare le questioni cruciali della cultura, della diversità culturale e della relazione tra culture? E come può farlo, se si riconosce il suo duplice mandato, che si rivela nel suo connotarsi, da un lato, come «teoria dell'esperienza educativa» e, dall'altro, «come esercizio concreto e oggettuale» della medesima esperienza educativa[85]?

La risposta a questi interrogativi, sviluppata a livello teorico nei primi capitoli di questo lavoro e in maniera più concreta nell'ultimo, presuppone, innanzitutto, l'assunzione di un preciso sguardo pedagogico, l'antropologia della persona umana, contemporaneo orizzonte culturale verso il quale confluiscono i principi della tradizione ebraico-cristiana e parte degli sviluppi laici delle scienze umane e della cultura del Novecento. Essa propone il superamento di ogni concezione riduttiva dell'uomo e la definizione di quest'ultimo come persona umana, e cioè come espressione unitaria di un pluralismo di dimensioni così interagenti da non essere più riconoscibili come separate. A questo proposito, Jacques Maritain, uno degli esponenti di spicco del Personalismo del Novecento, definisce l'uomo come persona, poiché «non esiste soltanto come essere fisico; c'è in lui un'esistenza più nobile e ricca: la sovraesistenza spirituale propria della conoscenza e dell'amore. È così, in un certo senso, un tutto, e non soltanto una parte; è un universo a se stesso, un microcosmo, il cui grande universo intero può essere racchiuso mediante la conoscenza. E mediante l'amore egli può donarsi liberamente ad esseri che sono per lui come degli altri se stesso»[86].

Nei suoi sviluppi di ispirazione cristiana[87] e laica[88], l'orientamento personalistico riflette non solo questa nuova concezione dell'uomo, che abbandona la cartesiana frammentazione dell'uomo in corpo e spirito, ma anche, in termini pedagogici, una nuova definizione della sua educazione, intesa come «azione interpersonale promotrice

[85] G. Bertagna, *La pedagogia tra filosofia e scienza*, in L. Montecucco, *I contesti filosofici della scienza*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73.
[86] J. Maritain, *Education at the Crossroads* (1943), in J. Maritain, *Ouvres Complètes*, Editions Saint Paul, Paris 1986-2000, vol. VII, pp. 776, 777.
[87] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 72.
[88] R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra 'qualcosa' e 'qualcuno'* (trad. it.), Laterza, Bari 2005.

dello sviluppo integrale della persona, secondo la sua natura individuale»[89]. In base alla prospettiva personalistica, la cultura ha un ruolo privilegiato nell'educazione di ogni persona umana, in quanto «lo sviluppo integrale della persona, secondo la natura individuale, avviene *mediante* la cultura»[90]. Essa è, inoltre, «sia condizione originaria, […] sia risultato ultimo dell'educazione e della vita umana. Condizione originaria perché senza cultura già pensata e depositata nel mondo non esisterebbe educazione e vita umana. Risultato finale perché ogni pensiero umano produce cultura ed incrementa il patrimonio razionale disponibile per l'umanità […]»[91]. Ai concetti di persona umana, cultura e civiltà, si aggiunge, quindi, necessariamente, il concetto di educazione, che insieme ai primi entra a far parte di un legame indissolubile, nel quale però la persona rappresenta sempre il primo riferimento: come spiega Flores D'Arcais, «non sappiamo se sempre si sia fatto caso che i termini 'cultura' e 'civiltà', in quanto connotazione dell'umano, non riescono mai a staccarsi dal loro 'referente': che sempre ne è il sostegno, il punto di riferimento, si tratti del singolo uomo o della storia dell'umanità, o forse, meglio, delle genti. È sempre il suo farsi colto e civile, secondo le modalità in cui spazio e tempo lo permettono, a dare significato a tali termini. […] Se si parla di una cultura e di una civiltà umana, – conclude Flores d'Arcais – […] ciò è perché ciascun uomo provvede, in qualche modo, alla cultura e alla civiltà, e dunque a farsi, anzitutto, egli stesso, colto e civile. E che è questo se non il suo *educarsi*, cioè il *suo costituirsi nella e per la sua autentica umanità*?»[92]

La cultura viene così assunta, da un punto di vista educativo, non solo in quanto eredità sociale e storica, ma anche come parte fondamentale di un progetto personale e collettivo sempre incompiuto. Detto altrimenti, «il mondo è ciò che noi conosciamo del mondo e la nostra azione è l'uso che possiamo fare di questa conoscenza, la modificazione che vi possiamo introdurre, il senso che attribuiamo ad essa. D'altra parte è proprio la formazione, la tradizione educativa, che condiziona lo sguardo che il sapere proietta sulle cose: ciò che conosciamo dipende da come siamo stati educati a

[89] M. Agosti, *Principi della educazione integrale*, in A.A. V.V., *Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1952, p. 7.
[90] Ivi, p. 22.
[91] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p. 95.
[92] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., pp. 63, 64.

rappresentare il mondo, dal significato agli oggetti che deriva dalla nostra formazione di soggetti»[93].

Da questa prospettiva, l'educazione riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo della persona e della società, in quanto «dinamizzatrice» della loro crescita e dell'intera storia umana: «[…] è proprio e solo l'educazione personalizzante gli umani, socializzante e civilizzante individui e nazioni a rendere le persone e l'umanità intera autori e protagonisti di storia»[94]. Guardando all'intero percorso evolutivo dell'umanità, Agazzi propone di considerare l'educazione come «la condizione d'essere, la creatrice in certo senso, l'anima più intima e dinamica della storia. Come storia civile, infatti ogni società resterebbe ferma e chiusa in se stessa, con il richiudersi su se stessa d'ogni persona giunta al termine del suo corpo mortale, se non ci fosse, come abbiamo visto la tradizione – la consegna, il trapasso – dei beni civili da generazione a generazione, in cui consiste tanto dell'essenza dell'educazione, e che fa sì che la 'specie' umana sia progressiva, ossia appunto 'storia'»[95].

La caratteristica fondamentale che accomuna persona umana, cultura e educazione risiede, dunque, in un principio propriamente pedagogico, definito da Flores d'Arcais nei termini di una sempre aperta progettualità, nel corso della quale è fondamentale il rapporto educativo della persona con le diverse forme che la cultura assume. «Scelta, decisione, e ancora impegno, responsabilità: sono ulteriori caratteristiche onde la persona si qualifica in sé, ma più ancora nei suoi atti esistenziali, storici, mondani. Che è quanto dire che la persona si fa *progetto*, anzi è, intrinsecamente, *progetto*. Se da una parte la persona è quel presente che in sé raccoglie tutto il passato – e la memoria ne conserva il ricordo – dall'altra deve dirsi che la vita della persona è tutta nel suo *da farsi*, nel suo proiettarsi oltre il presente, nel suo costruirsi, nel suo formarsi»[96]. La condizione essenziale di questo evolvere continuo della persona risiede nel fatto che il suo crescere «in sapienza, in affettività, in socialità, in capacità creativa o critica» si profila sempre all'interno di un preciso contesto storico e culturale, e cioè nel fatto che

[93] G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 49.
[94] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 78.
[95] Ivi, pp. 77, 78.
[96] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 45.

«la persona vive nella storia; essa stessa si fa storia: la sua storia, quella che essa vive (e conosce) nell'unitaria arcata dell'orizzonte culturale in cui opera»[97].

L'educazione per la persona umana come educazione permanente si fa dunque strada, dal momento che «non esiste *la* vita umana astratta che si declina sempre uguale, come un verbo, nelle diverse persone concrete o a cui le persone debbano guardare per diventare davvero umane. Stesso discorso per *l*'educazione: non esiste l'educazione perfetta che ciascuno è chiamato ad incorporare o a dare per realizzare la pienezza dell'umanità. Esiste, invece, ogni persona che vive la sua umanità e la sua educazione nelle circostanze e con le forme genetiche, sentimentali, sociali, ambientali, culturali, e storiche date, in un processo di crescita e di approfondimento che non ha mai fine»[98].

2.5 Educazione permanente, educazione interculturale e educazione al patrimonio culturale, ovvero educazione per la persona adulta

I principi e le motivazioni fondanti l'educazione permanente, intesa come «dilatazione del processo educativo lungo coordinate spazio-temporali, coestese all'intera dimensione dell'esistenza personale»[99], rappresentano una risposta concreta alle istanze poste dal legame inscindibile tra persona umana, cultura e società, in quanto espressione del tentativo di dotare la persona degli strumenti culturali necessari per affrontare la complessità della vita, nelle sue infinite sfaccettature e nei suoi innumerevoli ambiti di azione, come quelli relazionale, familiare, professionale, del tempo libero, ecc.. In questa direzione, spiega Maria Luisa De Natale, l'educazione permanente «si è delineata come agente di cambiamento nei confronti delle persone, delle culture e della società perché persona, società e cultura sono termini di una sostanziale interrelazionalità che non si possono considerare isolatamente nelle dinamiche di sviluppo, giacché la crescita personale ha sempre uno spessore sociale e culturale così come lo sviluppo sociale si determina attraverso le persone e le culture e reciprocamente

[97] Ivi, p. 46.
[98] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p. 78.
[99] M. L. De Natale, *Lifelong learning and lifelong education: un itinerario da esplorare*, in M. L. De Natale (a cura di), *Apprendere ed educarsi per tutta la vita: strumenti di studio e di ricerca*, Università Cattolica del Sacro Cuore – Diritto allo studio, Milano 2008, p. 21.

la promozione culturale ha sempre il suo referente nel personale e nel sociale»[100]. Una siffatta educazione, quindi, non nega la forza «insinuante» della società e della cultura nel forgiare l'identità della persona umana, ma, attribuendo a quest'ultima una tensione creativa, libera, intenzionale e responsabile nei confronti della realtà e dell'altro da sé, riconosce altresì la sua propensione a «farsi carico in una ricerca senza fine di atti umani veri, buoni, giusti, belli, piacevoli che siano via via più estesi» e rivolti a perfezionare «l'umanità di tutti e di ciascuno»[101]. Per questa ragione, l'educazione permanente non può non assumere le categorie della dinamicità, del cambiamento e della relazionalità, che caratterizzano ogni persona e ogni cultura, comprensiva di un insieme composito di lingue, scienze, arti, storie, tecniche, credenze, ecc..

In quest'ottica, di fronte alle trasformazioni sociali e culturali della nostra società, la Pedagogia, da sempre maggiormente interessata da un punto di vista formale e istituzionale all'educazione dei più giovani, si deve dimostrare particolarmente attenta anche ai bisogni educativi specifici dell'uomo adulto contemporaneo, che oggi più che mai si traducono nell'urgenza di ritrovare se stesso, e, cioè, di «riferirsi ad un preciso ambito territoriale, collocarsi significativamente nella propria storia sociale per cogliere in essa le radici di comportamenti da confrontare con quelli indotti dalla cultura contemporanea, per operare scelte e mediazioni responsabili, per recuperare accanto alla personale e soggettiva vocazione, la 'vocazione culturale' dell'intera comunità in cui si snoda l'esistenza individuale»[102].

All'interno di questo percorso, fatto di continue attese e scoperte, l'incontro con il patrimonio culturale, custodito dal territorio in cui ogni persona vive, assume una connotazione profondamente educativa non solo perché le permette di svelare le origini della propria identità o dell'identità dell'altro, e, da queste, di individuare un terreno comune di comunicazione, ma anche perché tale patrimonio suscita spesso emozioni e suggestioni culturali, capaci di lasciare segni profondi nella sua identità e nella sua formazione. Si tratta di un coinvolgimento integrale della persona, che diventa particolarmente profondo di fronte alle forme artistiche che nel corso della storia hanno

[100] M. L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione,* cit., p. 11.
[101] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 296, 375.
[102] M. L. De Natale, *Lifelong learning and lifelong education: un itinerario da esplorare*, in M. L. De Natale (a cura di), *Apprendere ed educarsi per tutta la vita: strumenti di studio e di ricerca,* cit., p. 20.

arricchito il territorio, comunicando in vari modi tradizioni, usanze, avvenimenti particolari, scontri e battaglie, linguaggi, ma anche esprimendo forze spirituali, atteggiamenti morali, sensibilità, e, in una sola espressione, l'essere al mondo dell'uomo. Intesa, quindi, più come un «fatto umano» da scoprire che un contenuto convenzionale da conoscere, «l'arte di tutte le epoche è stata sempre interessata a presentare il mondo umano ed i rapporti tra gli esseri umani, lo spazio che si colloca fra un essere umano e un altro essere umano nella loro soggettività intima»[103]. Pertanto, la sua fruizione offre all'uomo «un aiuto a comprendere meglio sé stesso, la propria identità che si può paragonare alla condizione umana degli altri presentata nelle opere»[104].

Posto in questi termini, il riferimento all'educazione al patrimonio culturale e artistico di un territorio sembra inevitabilmente richiamare anche altri due ambiti di riflessione e di intervento, quali l'educazione degli adulti e l'educazione interculturale. È possibile, infatti, intravedere come le ragioni specifiche di queste tre possibili piste di lavoro, e, dunque, di queste tre prospettive, abbiano la forza di allearsi in vista di un unico e fondamentale fine comune, ovvero l'educazione armonica e integrale di un uomo in grado di rielaborare personalmente le conoscenze e le abilità acquisite con l'intento di migliorarsi sempre più e di assumere comportamenti corretti, responsabili e solidali nei confronti di se stesso, degli altri, della più ampia società e dei beni da condividere. Non è sufficiente, dunque, imparare a conoscere il diverso da noi, discriminare ciò che ci distingue o ciò che ci unisce, sapere che è possibile dialogare su un argomento per ritrovare le nostre radici e assumere la solidarietà e la tolleranza come virtù da perseguire; e ancora, non serve conoscere a fondo le diverse espressioni culturali del territorio in cui abitiamo e le opere d'arte create da chi prima di noi ha contribuito a costruire la comunità dove viviamo e cresciamo, se tutto questo non costituisce un «*mezzo*» per essere disposti ad incontrare e accogliere davvero l'altro, per accettare criticamente la *nostra* identità e via via perfezionarla, e, infine, «per affinare il *nostro* gusto estetico, per esprimere meglio la *nostra* creatività artistica, per provare la nostra

[103] I. Wojnar, *Importanza dell'educazione estetica nell'educazione degli adulti*, in R. F. Sartor (a cura di), *Incontri pedagogici*, Liviana Editrice, Padova 1991, p. 115; cfr. I. Wojnar, *Estetica e pedagogia* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 1970.
[104] Ibidem.

libertà e responsabilità, e così poter dare anche il *nostro* contributo al patrimonio culturale dell'umanità»[105].

2.6 Ragioni pedagogiche che fondano l'educazione per la persona adulta

Alla luce del legame indissolubile tra persona, cultura, società e educazione, la trattazione delle problematiche che negli ultimi decenni hanno investito la società e l'uomo contemporanei non può prescindere dalla considerazione dell'influenza che esse continuano a riversare anche sul discorso pedagogico e sull'azione educativa. Alla crisi della società e dell'uomo corrisponde, infatti, la crisi dell'educazione, rispetto alla quale ciò che vacilla non riguarda solo la pratica dei processi educativi ma, soprattutto, secondo un punto di vista più ampio, «l'esperienza elementare e complessiva dell'educare alla vita e con essa l'interesse personale all'educazione, poiché ne è stata forse smarrita la chiave interpretativa e la motivazione essenziale»[106]. L'inquietudine e lo sradicamento dell'uomo, la precarietà delle relazioni sociali, nonché tale smarrimento dell'educazione, sembrano, infatti, alimentarsi a vicenda, dando vita ad una civiltà «stanca», tesa a vanificare ogni speranza e fiducia nei confronti del futuro e dell'umanità.

Già negli anni Sessanta, Agazzi è consapevole di questa difficile situazione e definisce i problemi del suo tempo, rispetto ai quali i nostri rappresentano la punta di un *iceberg*, nei termini di una concatenazione di «aspetti storico-umani che presuppongono e implicano agli occhi di tutti come risolti o da risolvere dei problemi educativi e scolastici, di formazione umana e di istruzione, quando addirittura non coincidano con essi»[107]. All'interno di una costante circolarità, proprio perché società e persona «non possono svolgersi e conseguire le loro mete congiunte che in virtù dell'educazione»[108], quest'ultima occupa una posizione privilegiata nel tentativo di fornire una soluzione concreta alla crisi della società e della persona. Addirittura, spiega ancora Agazzi, «nulla, quindi, alla radice, è tanto necessario e fondamentale quanto l'azione educativa,

[105] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 365.
[106] A.A. V.V., *La sfida educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009, p. 3.
[107] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 20.
[108] Ibidem.

e nulla è tanto naturale come il sempre più costante e diffuso emergere del problema pedagogico nel mondo moderno e contemporaneo, al punto che qualsiasi serio e meditato programma, anche non immediatamente educativo – di politica generale, di politica sociale, di politica economica, a prospettive nazionali e internazionali – ha sempre, oramai, il suo capitolo scolastico e pedagogico»[109].

Agazzi annovera tra i problemi impellenti della società, e, seguendo il suo discorso, dell'educazione, non solo quelli più tradizionali, che afferiscono per gran parte alla scuola e all'educazione dei più giovani, ma anche quei problemi definiti «emergenti»[110], poiché destinati a coinvolgere l'uomo nel corso dell'intero arco della sua vita, in modo tale che non venga privato della possibilità di continuare ad arricchirsi da un punto di vista sia culturale sia relazionale. Agazzi precisa, infatti, che ai classici problemi della scuola, «se ne sono andati aggiungendo di nuovi e caratteristici […], dai problemi di una nuova impostazione della preparazione professionale e dell'educazione civica, a quelli del tempo libero, della ricreazione e dei 'mezzi di massa' ossia dei mezzi della comunicazione sociale (teatro, sport, cinema, radio, televisione), a quelli dell'assistenza come servizio sociale […], dei disadattati e degli irregolari, dell'educazione internazionale, dell'educazione permanente, dell''educazione al mutamento' in questo nostro mondo e tempo di rapidissime trasformazioni»[111].

Considerate queste premesse, risulta inevitabile, allora, definire il problema pedagogico «uno dei problemi avvertiti come più urgenti e più incidenti per le sorti dell'umanità, degli uomini e del mondo», e, di conseguenza, riconoscere che «educare bisogna, ogni giorno; che lo esigono le nuove generazioni; lo esige la società; lo richiedono, ad uno ad uno, tutti gli individui, tutte le *persone* che vengono nascendo e crescendo: che lo richiede, perfino, proprio per i suoi disorientamenti e per le difficoltà, la nuova situazione del pensiero e della vita, per essere riscattata, dove occorra, e comunque orientata al positivo»[112].

La prima operazione da affrontare consiste nella «rifondazione» della Pedagogia, «impostata a reperimento e instaurazione di una teoretica educativa per un mondo ed un uomo disancorati oramai da principi assoluti, da certezze di verità e di valori, e librati al

[109] Ivi, p. 21.
[110] Cfr. M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, cit..
[111] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 21.
[112] Ivi, pp. 19, 33.

rischio e all'incerto di scelte di vita e di comportamento puramente puntuali, al cospetto di una realtà mutevole non solo in sé, ma, ancora più, per effetto dello stesso agire impredeterminato e impredeterminabile dei singoli e dei gruppi, al cospetto, quindi, d'una realtà, per sua natura e per dinamica di risultanze, sommamente problematica, inafferrabile oltre l'istante e la situazione»[113]. Si tratta di uno scenario che Agazzi definisce, con intuizioni alquanto attuali, «sconcertante» soprattutto per il pedagogista, che, di fronte all'incertezza di ogni progetto educativo e dell'intenzionalità che lo dovrebbe giustificare, ha il delicato compito di «elaborare una consapevolezza dell'educazione, perché essa non risulti esercitata puramente di fatto» e, purché non si riduca, quindi, a mero esercizio della razionalità tecnica e strumentale dell'uomo, di cui si è già parlato; in questo modo, l'educazione, intesa come esperienza empirica, risulterebbe soffocata e, al tempo stesso, impoverita da un mero «tecnicismo amorfo»[114] e, di conseguenza, resterebbe priva dell'orientamento di un riferimento giustificato epistemologicamente. Assumere questa consapevolezza a fondamento del discorso pedagogico non vuol dire, infatti, «ripetere metodi e contenuti […], ma ritrovare il baricentro dell'*esperienza educativa*. L'attuale crisi dell'educazione ha a che fare non soltanto con singole difficoltà, ma piuttosto con l'idea stessa che abbiamo dell'uomo e del suo futuro. Perciò […] è necessaria una visione antropologica ed essenziale del fatto educativo come tale, che abbia il suo fondamento e il suo sviluppo in una concezione della persona e dell'esperienza umana, viste non come un ideale passato da contrapporre al presente, ma come una comprensione più profonda dell'umano, per un'iniziativa rinnovata e convinta»[115].

Nel caso della ricerca e delle riflessioni fin qui proposte, originate dalla considerazione delle problematiche e delle urgenze educative della società contemporanea, si tratterà, allora, di formulare risposte adeguate ad una serie di interrogativi legittimati dal paradigma di riferimento scelto, che ha il suo fulcro nella persona umana, assunta nel suo apparire unica, irripetibile e inesauribile, in quanto sempre aperta relazionalmente alla realtà e agli altri uomini. Innanzitutto, chi è l'uomo oggi? Che cosa significa considerare l'uomo persona umana? Per quali ragioni, filosofiche e pedagogiche, la

[113] Ivi, pp. 22, 23; cfr. G. Flores d'Arcais, *Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia*, in «Rassegna di Pedagogia», 1954, n. 2-3.
[114] G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 3-4.
[115] A.A. V.V., *La sfida educativa*, cit., pp. 3, 4.

persona umana e la sua costitutiva dignità rappresentano il primo riferimento per l'educazione di tutti, soprattutto all'interno di una società multiculturale? E, ancora, nonostante le difficoltà della vita, che cosa cerca l'uomo al di là della sua vita stessa? Che cosa spinge l'uomo a superare l'incompiutezza ontologica di cui è costituito?

E, soprattutto, di fronte all'evidenza fenomenologica della realtà attuale, posta come situazione problematica da cui scaturisce la ricerca nel senso deweyano del termine[116], da dove attingere quella conoscenza necessaria per rispondere a questi interrogativi e, contemporaneamente, per rafforzare il paradigma interpretativo proposto a fondamento della ricerca qui presentata?

Una prima risposta, seppur sommaria, a quest'ultima questione, approfondita e argomentata insieme alle altre nei capitoli successivi, richiede l'esplicitazione delle ragioni della scelta del paradigma personalistico, così come sono presentate da Attilio Danese: «Proprio per la sua vocazione umanistica e per il tipo di fondatezza ontologica che riconosce alla persona, il personalismo riesce a tenersi vicinissimo alle istanze più valide del pensiero contemporaneo (rifiuto di metafisiche aprioristiche, esercizio del senso critico in tutte le sue forme), senza cadere, come ormai spesso a quest'ultimo accade, nei vicoli ciechi del convenzionalismo, dell'utilitarismo e, infine, del nichilismo. All'impostazione personalistica potrebbe riuscire insomma quanto solitamente si chiede ad una corrente filosofica di pensiero: la capacità di vivere pienamente la contemporaneità senza identificarvisi: rimanendone allo stesso tempo fuori, appunto per poterla giudicare»[117]. Anche Flores d'Arcais sostiene questa prospettiva, recuperando di tale orizzonte filosofico e culturale l'assetto metodologico che l'ha fondato e che, a suo dire, costituisce la condizione della sua attualità: «Di fronte alle tesi di quanti ritengono il personalismo piuttosto movimento di tendenza sta il nostro convincimento […] che le teorie personalistiche abbiano pieno diritto di essere valutate entro un quadro di sapere metodologicamente corretto. Il che non implica considerarle come dottrine definitive ed esaustive: anche perché – ma non solo per questo – la persona, di cui il personalismo compie l'indagine, è pur sempre, e prima di tutto, problema – connaturato e costitutivo – di sé a se stesso. Che il personalismo parta

[116] J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 2000.

[117] A. Danese, *Il personalismo davanti a noi*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, Città Nuova Editrice, Roma 1986, p. 16.

dai ‘dati’, ossia dall’esperienza, è indubbio; che tuttavia siffatta esperienza non sia quella del tradizionale empirismo, è anche vero, se è vero che, ipso facto, immediatamente i ‘dati’ vengono inseriti, meglio ‘collocati’ in una teorizzazione che conferisce loro significatività […]. L’indagine non è analitico-descrittiva, bensì propositiva, e dunque inevitabilmente *ricerca*. Di qui il carattere di non definitività del discorso, di qui l’importanza primaria che assumono le domande – i problemi – nei confronti delle risposte […]»[118].

[118] G. Flores d’Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 49.

CAPITOLO TERZO

Lo scenario culturale e pedagogico dell'Europa del XX secolo: l'educazione per la persona umana come educazione all'incontro e come educazione estetica

3.1 L'idea di «persona umana»: oltre il materialismo, lo spiritualismo e l'individualismo

Come già accennato nel secondo capitolo, nella cultura e nella società odierna è necessario attribuire un'attenzione particolare alla persona umana, soprattutto di fronte alle sfide poste sia dalle contemporanee ideologie politiche, incapaci di considerare l'uomo nella sua interezza e di offrirgli gli strumenti per realizzare se stesso nella storia e con gli altri, sia dal progresso tecnologico, che, se da un lato ha accresciuto la capacità dell'uomo di esercitare il proprio dominio sulla natura, dall'altro lato, ha causato conseguenze impreviste, e talvolta incontrollabili, sull'ambiente e persino sull'umanità. Negli ultimi tempi, tale impatto tende, infatti, ad assumere un «un ruolo negativo di livellamento, di condizionamento o di massificazione»[1] dell'uomo nella società, avviando un vero e proprio processo di «spersonalizzazione», all'interno del quale le scienze contemporanee, soprattutto informatiche e biologiche, cooperano in vista dell'«umanizzazione delle macchine» e della «macchinizzazione dell'uomo, ormai non più distinguibile dai robot»[2]. Questa trasformazione penetra gradualmente nella totalità dell'esistenza umana, e, quindi, nell'attività professionale, nel linguaggio, nei corpi, nei desideri. La vita appare quasi derubata della sua costitutiva ricchezza, perché catturata da un'armata di esperti competenti o di operatori tecnici, con l'intento di sottoporla quotidianamente ad operazioni di confezionamento industriale.

Di fronte alle sfide di un siffatto scenario, neutralizzato spiritualmente e istituito biopoliticamente, emerge l'urgenza della definizione di un'antropologia della persona umana attraverso il recupero e la riscoperta della nozione stessa di persona, nei suoi significati originari e nelle sue risonanze filosofiche e culturali. La storia della nozione di «persona umana», a partire dalla quale è possibile individuare anche le origini del

[1] F. Russo, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, Armando Editore, Roma 2003, p. 69.
[2] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 47.

Personalismo, si presenta, tuttavia, come «una vicenda intricata e complessa»[3], della quale in questa sede è utile cogliere solo alcune delle linee fondamentali che hanno avuto risvolti rilevanti, soprattutto in ambito filosofico e pedagogico, fino ai nostri giorni.

Riscoprire l'origine e gli sviluppi dell'idea di persona umana permette di individuare il punto di partenza «*più comprensivo* e *meno riduttivo* dal quale oggi sollevare la questione del senso umano del mondo che stiamo costruendo»[4]. Risalire, considerando la storia dell'umanità e delle sue traiettorie culturali, alla semantica originaria e alle risonanze filosofiche, scientifiche e antropologiche di tale idea consente, infatti, di superare e rifiutare letture riduzioniste dell'universo umano, inadeguate soprattutto di fronte all'estremo grado di complessità raggiunto dal mondo d'oggi. «L'idea di persona è sulla via di divenire patrimonio comune dell'umanità, attraverso ma oltre, la particolarità delle memorie e delle culture […]. In prospettiva, forse, persona non sarà né ebrea, gentile o cristiana; né maschio né femmina; né occidentale, africana o asiatica; né vecchio, né giovane: sarà, attraverso tutte queste dislocazioni concrete dell'umano, la forza stessa dell'umano nell'uni-totalità dell'aspirazione del suo adempimento»[5].

Agli inizi del Novecento, gli esponenti del Personalismo, e, negli ultimi decenni, i sostenitori del «ritorno della persona» e della conseguente antropologia della persona umana si fanno portavoce della necessità del riconoscimento, anche da un punto di vista politico ed educativo, di tale «uni-totalità» dell'umano, e, soprattutto, di porre al centro delle vicende esistenziali né l'individuo, inteso come «parte autonoma e non ulteriormente divisibile di un tutto, in questo caso la società degli uomini», né le categorie cartesiane di soggetto pensante, da un lato, e di uomo definito dalla sua mera corporeità, dall'altro, e neppure l'improbabile somma aritmetica di tali dimensioni, bensì la «persona umana»[6]: persona umana concepita sì come un ente composito di componenti psicologiche e biogenetiche, ma anche come interprete di esperienze soggettive, storiche, culturali, etiche, all'interno di un mondo fatto di simboli e relazioni e definibile a livello storico-temporale, assiologico e politico. Con Agazzi si può

[3] F. Russo, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, cit., p. 23.
[4] A. Pavan, *Prefazione. Perché dire persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 10.
[5] Ivi, p. 485.
[6] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 71

conferire alla questione una simile formulazione: «dire che l'uomo è un composto di corpo e spirito, è dire, assai meglio, che l'uomo è un 'composto' dinamico di *determinismo* e *libertà*. In lui, quel che chiamiamo materia, corpo, natura o naturalità – organismo, vita, psichismo – vuol dire legge di *determinismo* […]; quel che chiamiamo anima, spirito o spiritualità vale la legge della *libertà*, e corrisponde all'originalità, alla singolarità, alla personalità. […] L'umanità dell'uomo ci appare pertanto unità di determinismi e libertà, di natura e novità, nel segno della originalità: uomini, *tutti*; ciascun uomo, *diverso*; per individuazione, nel 'corporeo', per individualità, nella spiritualità (personalità)»[7].

La matrice di una simile concezione di «persona umana» è rappresentata da una prospettiva culturale di tipo integrale, frutto, cioè, degli apporti reciproci tra tutte le scienze che si occupano e che nella storia si sono occupate dell'uomo, e, quindi, tra biologia, psicologia, antropologia culturale, sociologia, pedagogia, teologia, filosofia, politica, economia, ecc.. «Il carattere integrale, ologrammatico, inter e transdisciplinare» di suddetta prospettiva deriva, seguendo una logica circolare, dall'urgenza di un confronto continuo con «l'intero della 'persona umana'», di fonte al quale occorre abbandonare «sia ogni dualismo, o pluralismo, di natura più o meno componentistica e addizionale, sia ogni monismo che presupponga l'assolutizzazione di una delle parti di ogni duo/pluralismo conosciuto: ad esempio, la 'persona umana' esclude di essere tutta corpo o tutta spirito o tutta psiche o tutta qualsiasi altro. Essa è l'unità organica di tutte le sue eventuali plurime dimensioni»[8].

Da un punto di vista storico, la necessità di collocare tale idea di «persona umana» al centro di ogni riflessione culturale, nonché di ogni azione politica ed economica, emerge, a partire dalla fine dell'Ottocento e nel corso di tutto il Novecento, dalle «culture della crisi», intese come «l'insieme delle posizioni culturali accomunate dalla cosiddetta 'crisi della ragione'»[9] della modernità positivistica. Da un punto di vista pragmatico, la preoccupazione comune di queste posizioni culturali consiste nello «sforzo di rispondere al problema-chiave posto dalla nuova età della cultura e della civiltà, e che è il problema di pensare-progettare il senso delle cose e della vita a partire

[7] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., pp. 40, 41.
[8] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 70, 72.
[9] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 247.

dall'uomo»[10]; da un punto di vista filosofico e scientifico, tale preoccupazione si traduce nel tentativo di superare il dualismo tra i due principali modelli culturali che si sono occupati, nel corso della storia, della natura dell'uomo e delle sue componenti di fondo: il modello naturalistico e il modello umanistico[11]. Entrambi impoveriscono, infatti, la «plurivocità della nozione di persona»[12]. Per il primo modello, di orientamento biologistico-fisicalistico, «l'uomo è essenzialmente – se non esclusivamente – un ente corporeo […], i cui atti e processi possono e devono essere studiati in maniera esauriente da un ben preciso gruppo di discipline *hard* – dalla biogenetica alla sociobiologia, dalla neurofisiologia alla neurochimica, dall'antropologia fisica alle scienze mediche» – secondo le quali anche «gli eventi *latu sensu* psichici sono identificabili con determinati eventi *latu sensu* neurocerebrali»[13]. Secondo questa lettura naturalizzata e materialistica, l'uomo diventa, pertanto, «interamente descrivile da un punto di vista neurologico, fisiologico, fisiologico», al pari di qualsiasi altro essere animale[14]. A partire dagli anni Sessanta, il secondo modello, di orientamento mentalistico-funzionalistico, si costituisce soprattutto per esprimere il proprio fermo dissenso in merito «alle semplificazioni e alle inadempienze del biologismo […]. Il suo obiettivo di fondo è consistito in una reinterpretazione della mente che ne sottolineasse l'irriducibilità ad altro e, tanto più, l'ineliminabilità concettuale», e che arricchisse quindi «la ricerca psico-antropologica contemporanea»[15]. Tale orientamento sottende una riduzione opposta a quella dettata dal paradigma precedente: recuperando il cartesiano soggetto pensante, esso rimanda ad una «visione antropologica spiritualistica dell'uomo», che assume «emozioni, sentimenti, desideri, dolori e bisogni, fisici e psicologici» come dei fastidiosi turbamenti, in quanto frutto delle ingerenze del corpo sull'attività riflessiva e razionale dell'uomo[16].

---

[10] A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 464.
[11] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 247.
[12] S. Moravia, *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, Feltrinelli Editore, Milano 1999, p. 127.
[13] Ivi, pp. 129, 130.
[14] G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 26
[15] S. Moravia, *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, cit., p. 132.
[16] G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 27.

I due orientamenti peccano non soltanto nel ridurre l'uomo ad una sua parte, corporea da un lato e mentale dall'altro, ma anche nel concepire quest'uomo come un'entità autoreferenziale ed autosufficiente. Rafforza questa deduzione una terza concezione dell'uomo, che rappresenta un ulteriore motivo del suo riduzionismo antropologico: «secondo questa prospettiva, certamente riconducibile alle teorie individualistiche del XVIII e XIX secolo, non esiste la categoria generale dell'umanità ma esistono e hanno valore i singoli uomini, i singoli individui che compongono la società […]»[17]. L'individuo, definito come un'entità non frazionabile e rinchiusa nel suo solipsismo, «ha sovranità esclusiva su di sé, non ha obblighi verso gli altri e, teoricamente, non esistono limiti al suo diritto di auto-affermazione […]»[18].

Il Personalismo prima e l'antropologia della persona umana dopo, espressioni di una riflessione integrale dell'uomo, nascono dall'urgenza di superare tali vizi di interpretazione, realizzando, in ogni ambito del sapere, «lo 'spostamento' dell'essere umano da una dimensione prevalentemente endogeno-psico-fisica a una dimensione prevalentemente esogeno-socio-culturale […]. L'uomo-persona è indubbiamente anche 'corpo' e 'mente' […]. Ma è anche un ente *context dependent*, radicalmente coinvolto in una trama di relazioni e di storie ricche di molti sensi […]. È inoltre un attore sociale, che deve misurarsi con un ordine di strutture simbolico-normative *déjà-là* e condividere (criticamente) stili di vita che possono venire da lontano. Infine, l'uomo è pure il soggetto di una serie di esperienze interiori, di vicende private che hanno anch'esse contribuito a farne, nel tempo, quello che è diventato»[19].

Tale complessa definizione è l'esito di una proliferazione continua di teorie e riflessioni, nel cui fervore vengono riformulati i confini tradizionali tra i vari ambiti delle scienze che si occupano dell'uomo. La consapevolezza della pluralità delle dimensioni che afferiscono alla persona e al contesto in cui vive induce a render conto della specificità di ciascuna di queste dimensioni, ed insieme della loro congiunzione all'interno di un quadro ricco di analisi e valutazioni che trascendono un'immagine frammentaria dell'uomo, della sua cultura e della sua educazione.

[17] Ivi, pp. 27, 28.
[18] Ibidem.
[19] S. Moravia, *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, cit., p. 141.

Per tracciare un simile percorso storico e culturale, che nei paragrafi successivi converge nell'analisi degli aspetti filosofici e pedagogici dell'antropologia pedagogica personalistica, è importante riconoscere la ricchezza delle istanze poste dal quadro culturale sotteso all'idea di «persona umana», e le conseguenti implicazioni che queste ultime hanno avuto di recente nelle scienze, soprattutto umane. Va precisato, infatti, che la complessità e la potenza evocativa dell'idea di «persona umana», riscoperte dai Personalismi del XX secolo e dalla pedagogia per la persona umana, sono il risultato di almeno tre eredità culturali, filosofiche e scientifiche: la prima eredità è rappresentata sia dalla ricostruzione della «dimensione filologica dell'idea di persona, […] di cui i personalismi storici sono stati una sorta di motivo scatenante»[20], sia dalla tradizione classica, riconsiderata soprattutto in merito alle riflessioni sulla «connessione *sòma* e *phsyché*»[21], della quale l'uomo è espressione unitaria. La seconda risale alle concettualizzazioni teologico-metafisiche della tradizione religiosa ebraica e cristiana «intorno all'enigma-mistero della propria fede, rappresentato dal Dio-uomo Gesù di Nazareth»[22], che ha attraversato culture, civiltà ed epoche storiche. La terza origine, che insieme alle prime due legittima l'attuale riferimento all'idea di «persona umana», deriva dalle «elaborazioni messe in campo dalla maggior parte della cultura scientifica, filosofica e letteraria moderna e contemporanea, che, come è noto, ha scavato in più direzioni, e con risultati sempre più sorprendenti, perfino in campo biologico e neurofisiologico», le molteplici declinazioni della stessa persona umana, riconoscendone «le forme della sua unità, individualità, corporeità, riflessività, reciprocità sociale, dipendenza e inesauribilità»[23].

3.2 La pedagogia e l'arte tra le «culture della crisi»

Alla luce del principio in base al quale «[…] ogni pedagogia più che *essere* filosofia, presuppone una concezione filosofica, come concezione della realtà totale, ossia del

[20] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 29.
[21] Ibidem.
[22] A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 485.
[23] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 30.

mondo e della vita»[24], i principi che orientano lo sviluppo di un'innovativa e rivoluzionaria concezione dell'uomo, della società e della cultura vengono riscoperti e ridefiniti sistematicamente in Occidente soprattutto durante gli anni di passaggio dall'Ottocento al Novecento.

Da un punto di vista storico, il periodo considerato vede, in sintesi, l'affermarsi dell'imperialismo delle grandi potenze occidentali, che sfocia nell'esplosione della prima guerra mondiale, nella Rivoluzione sovietica del 1917 e nella successiva nascita dei regimi totalitari, quelli fascisti e quello staliniano. Tali avvenimenti politici e ideologici dimostrano all'umanità che i sogni di rigenerazione culturale, morale e civile destati nella seconda metà del XIX secolo dal Positivismo, una volta legati ad un massacro mondiale, risultano essere del tutto infondati. Questa situazione costringe la cultura del primo Novecento a reagire e a dare vita, a tutti i livelli, ad un ampio dibattito ideologico: intellettuali, scrittori, artisti sono chiamati a prendere posizione su quanto accade nel mondo, e le loro opere esprimono i segni di questa forte ideologizzazione della cultura, considerata nella sua interezza, e cioè in ogni suo settore di ricerca e di produzione simbolica. Per questi studiosi e artisti, «si tratta […] di comprendere l'immenso lavoro di significazione del mondo che lo sviluppo della scienza, della tecnica, dell'economia, delle interazioni delle culture, delle tradizioni spirituali e delle arti ha reso possibile negli ultimi tre secoli della storia dell'uomo e nel quale il XX secolo ha svolto il ruolo di un acceleratore a reazione»[25].

Se, tuttavia, alla fine dell'Ottocento, il dibattito ideologico scaturito da questo percorso storico e scientifico è portavoce di una forte «crisi della cultura», concepita come rottura sia rispetto agli equilibri del passato, sia, soprattutto, rispetto ad una visione del mondo dominata ottimisticamente dall'idea di progresso e dalla razionalità dell'uomo, nel Novecento tale dibattito sfocia nelle cosiddette «culture della crisi»[26], in cui è sottesa, invece, una diffusa apertura a una serie più ampia di sollecitazioni da tutti gli ambiti culturali possibili e a una continua revisione dei giudizi e delle convinzioni. Gli intellettuali coinvolti nelle «culture della crisi» non rinnegano, infatti, i miglioramenti che la scienza e la ragione positiviste hanno apportato all'esistenza umana; recuperano,

[24] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 138.
[25] A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 25.
[26] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 247.

anzi, i progressi scientifici, subordinandoli però al primato attribuito ai valori spirituali e ideali.

L'esito di simile ricerca ideologica, dettata dal «rifiuto di un ordine assoluto di certezze»[27], non è rappresentato, quindi, da un nuovo sistema filosofico e gnoseologico capace di affermarsi in maniera indiscutibile sugli altri, ma da una serie di aree di interesse che attirano più di tutte le attenzioni e gli sforzi degli intellettuali e degli artisti. Esse non riguardano solo «il prodotto più alto della capacità simbolica dell'uomo»[28], la cultura, ma anche l'uomo stesso, e in particolare la sua attività cognitiva e la sua educazione.

Ad una ristrutturazione del sapere filosofico, scientifico e culturale, corrisponde, inoltre, un diverso approccio metodologico della scienza, volto a interpretare la complessità della realtà umana. Ad esempio, in seguito ad un interesse sempre maggiore nei confronti della realtà psichica dell'uomo, di cui a cavallo dei due secoli considerati la psicoanalisi scopre l'inconscio, emerge la necessità di superare i metodi di analisi positivisti, che rendono sfuggente il senso complessivo dei fenomeni umani, poiché legati a semplici concatenazioni di causa ed effetto. Subentrano, quindi, nuovi metodi e nuovi linguaggi espressivi, che non hanno più la pretesa di «misurare» la realtà dell'uomo, ma che sono la manifestazione dell'esigenza di evocare altre dimensioni e esperienze, come sentimenti, passioni, sogni, ecc., e di sperimentare inediti orizzonti dell'umano.

Di fronte alle efferatezze delle guerre, del liberalismo e dei regimi totalitari, «l'uomo reclama sempre più consapevolmente il diritto e la giustizia all'integrità del proprio Sé, libero, autonomo e unitario al di là delle cattive costruzioni per riduzione (o per astrazione) che lo hanno variamente reso visibile e sezionato nella modernità»[29]. Il Personalismo si fa interprete di questa necessità e intraprende la ricerca di «una nuova 'soggettualizzazione' dell'umano dopo che nella modernità la costruzione per astrazione funzionale dell'individuo ha finito per disarticolare l'umano in tanti atomi separati e, in ogni atomo, in tante sequenze di effetti e in tante sfere di esperienza, […] spesso incomunicanti tra loro (e messe sotto la lente dell'analisi l'una separatamente dall'altra),

[27] Ibidem.
[28] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 34.
[29] A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 20.

da produrre la perdita del senso di che cosa sia uomo e di che cosa sia vivere insieme umanamente»[30].

Muovendosi in simile direzione e ponendosi al di là non solo delle correnti naturalistiche, ma anche di quelle spiritualistiche e umanistiche, tutte criticate perché tese a considerare riduttivamente e separatamente soltanto alcune dimensioni dell'uomo, il Personalismo, snodo di partenza delle riflessioni di questo capitolo, sostiene il principio ologrammatico, ovvero dell'*holon*, «la totalità organica trascendente le parti che lo compongono»[31]. Tale principio diventa così il riferimento di una nuova concezione dell'essere umano, assunto non più soltanto come «uomo», ossia come entità naturalistica, intelligibile empiricamente, né come «soggetto» solo pensante e razionale, e neppure come mero «individuo», termine che introduce la netta dicotomia tra *unum* e *societas*, ma definito in maniera globale e complessa come «persona», le cui componenti intellettuali, motorie, relazionali, espressive, estetiche, affettive, morali, religiose ecc. formano «un insieme di parti tra loro così interagenti da fondersi insieme e da non essere più riconoscibili come separate»[32]. Parallelamente, il principio di unità e di integralità proclamato dal Personalismo viene applicato ad una nuova concezione dell'educazione dell'uomo e della cultura umana, all'interno della quale i diversi punti di vista, gli ambiti di interesse e le discipline si integrano in una «struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse»[33].

Continuità e reciprocità divengono i due aspetti che caratterizzano il rapporto tra l'uomo, l'educazione e la cultura umana: si può dire, infatti, che la cultura analizza e approfondisce le diverse dimensioni umane, che si rivelano sempre integralmente e quindi in unità, e diventa allo stesso tempo veicolo di «appagamento delle esigenze integrali della persona: l'esigenza fisica, l'esigenza espressiva, logica, economica, morale, religiosa. Donde […], i vari aspetti dell'educazione: fisica, estetica, scientifica, economica, morale, religiosa»[34].

---

[30] Ivi, p. 19.
[31] Cfr. Aristotele, *Metafisica*, 1045a7-10 (trad. a cura di C. A. Viano), Utet, Torino 1974.
[32] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 27.
[33] Ivi, p. 35.
[34] M. Agosti, *Principio della integralità della cultura*, in A.A. V.V., *Pedagogia della Persona*, cit., p. 22.

A partire dall'evidenza di simile constatazione e attraverso la forza pervasiva del dibattito che dà vita alle «culture della crisi», per l'uomo del Novecento si profilano due fondamentali ambiti di ricerca e di azione, di cui si intende mostrare di seguito l'inevitabile intersezione.

Da un punto di vista culturale, non solo le scienze dell'uomo, ma anche le diverse espressioni culturali e artistiche rivendicano l'immagine di un uomo e di una società rinnovati, non più asserviti dalle diverse forme di potere, ma liberi di farsi coinvolgere in esperienze al tempo stesso corporee e spirituali. Basti pensare agli ultimi sviluppi dell'arte moderna e contemporanea, in cui è evidente la sensibilità e l'impegno di artisti, letterati e scrittori a decifrare con codici espressivi diversi le vicissitudini della storia e dell'umanità. L'artista invita il fruitore della sua opera a recepire e interpretare criticamente e creativamente i repentini cambiamenti del mondo e ad assumere un nuovo modo di affrontare e capire tali cambiamenti a partire da una prima e fondamentale concezione di sé come essere unico e unitario.

Dal punto di vista della riflessione pedagogica, sulla base di innovativi presupposti scientifici e culturali e assumendo nuova vita grazie al Personalismo, anche l'educazione offre il proprio contributo nel percorso di ri-significazione del mondo e dell'uomo, che, in ambito formativo, pone le basi di un nuovo orizzonte epistemologico, l'antropologia della persona umana, e di una nuova consapevolezza pedagogica e didattica, che confluisce in questo lavoro nell'educazione degli adulti italiani e stranieri attraverso le espressioni culturali e artistiche della città.

Più nello specifico, mediante il collegamento tra la prospettiva culturale e la prospettiva pedagogica, si intende mostrare come l'educazione estetica e all'arte non si riduca all'insegnamento e all'apprendimento di contenuti o tecniche, ma si inserisca nella formazione integrale della persona, considerata nelle sue molteplici inclinazioni. L'approccio all'arte che si propone richiede, quindi, l'adozione del punto di vista dell'antropologia della persona umana, della quale recupera la sua costitutiva totalità antropologica. L'educazione dell'uomo assume così i contorni di un processo più ampio rispetto alla sola trasmissione di conoscenze e abilità, poiché attraverso l'educazione all'arte, che sottende l'educazione alle emozioni, ai valori e alle storie che l'arte stessa esprime, può divenire educazione per la persona umana.

3.3 Lo sfondo culturale delle «culture della crisi»: l'esempio delle avanguardie artistiche

Dal momento che l'arte rappresenta «il tentativo più radicale di comprendere il significato della nostra esistenza mediante le forme, e i colori, e i movimenti che il senso della vita coglie e interpreta»[35], è allora inevitabile che le sue tendenze siano contrassegnate dagli eventi e dal dibattito culturale degli inizi del Novecento e degli anni successivi, e che, allo stesso tempo, abbiano contribuito a definire quell'«intreccio» di storie evocato dall'espressione «culture della crisi»: «gli ultimi cento anni sono stati segnati da grandi cambiamenti nei dibattiti sia pubblici che privati sull'arte, la sua natura e le sue funzioni. Questi cambiamenti vanno inquadrati anche nei termini delle altre storie», all'interno delle quali coesistono «nuovi modi di pensare e di parlare intorno alla produzione culturale con nuovi modi di espressione»[36].

Come i sostenitori del Personalismo, così anche gli artisti cercano di reagire a questo periodo di crisi recuperando il senso autentico dell'umanità. «I loro linguaggi sono diventati strumenti per affrontare questa complessa realtà del pensiero, per entrare in contatto con la totalità dell'essere umano, indagare su di sé, cogliere la ragione contenuta nelle pulsioni e nei desideri»[37]. L'attenzione degli artisti di questo periodo è rivolta, quindi, alla ricerca e alla sperimentazione di nuovi linguaggi, tecniche e soggetti, radicalmente diversi da quelli della tradizione artistica accademica. Gli artisti, infatti, iniziano a distaccarsi dalla dominante pratica artistica, dalla sensibilità corrente e dalla maggior parte delle attese del pubblico.

Un segno riconoscibile di questo nuovo modo di intendere e di fare l'arte è costituito dalle avanguardie artistiche: si tratta di un insieme di movimenti culturali, composti da gruppi di artisti e letterati che si riuniscono attorno ad un programma condiviso con l'intento di rimettere in discussione i modi di esistenza dell'arte e della cultura. Tra gli aspetti teorici più significativi delle avanguardie si sottolinea non solo la contestazione ai codici espressivi del passato, ma anche l'esaltazione dell'«azione» sia di chi crea un'opera d'arte, sia di chi ne fruisce.

---

[35] R. Arnheim, *Verso una psicologia dell'arte* (trad. it.), Einaudi, Torino 1969, pp. 184, 185.
[36] A.A. V.V. (trad. a cura di E. Grazioli), *Arte dal 1900. Modernismo, Antimodernismo, Postmodernismo*, Zanichelli, Milano 2006, p. 14.
[37] C. Mustacchi, *Ogni uomo è un artista*, Meltemi, Roma 1999, p. 8.

Da un punto di vista tecnico e espressivo e in ambito prettamente pittorico e scultoreo, l'intento eversore delle avanguardie trasforma gradualmente l'intero linguaggio figurativo: «la figura umana perde la sua armonia e viene scomposta e ricomposta alla luce di nuovi criteri espressivi. I colori, gli spazi, gli equilibri cromatici rifiutano le logiche estetiche della bellezza della forma, preferendo puntare sulla capacità di comunicare l'esperienza interiore, di evocare sentimenti e passioni, di interpretare la realtà in forme spesso paradossali»[38]. Così come tenta di fare il Personalismo, anche le avanguardie aspirano «a smontare l'ottimistica fiducia nella razionalità e nel progresso umano e a richiamare l'importanza di altre dimensioni ed esperienze dell'umanità»[39]. Il loro ruolo sembra quello «di dare alla vita spirituale dell'uomo una nuova dimensione, di arricchire il suo mondo interiore»[40].

In Europa, la devastazione provocata dalla seconda guerra mondiale induce il filosofo Adorno ad affermare: «Auschwitz ha dimostrato inconfutabilmente il fallimento della cultura. Il fatto che potesse succedere in mezzo a tutta la tradizione filosofica, dell'arte e delle scienze illuministiche, dice molto di più che essa, lo spirito, non sia riuscito a raggiungere e modificare gli uomini. Tutta la cultura dopo Auschwitz, compresa la critica urgente ad essa, è spazzatura»[41]. Nonostante tale perentoria affermazione e malgrado le rovine dell'umanità, gli artisti continuano a contribuire al dibattito culturale sull'uomo, sui suoi diritti e sulla sua dignità, fondando movimenti la cui poetica ripudia il ritorno alla forma e all'ordine ricercato da alcuni artisti dopo la prima guerra mondiale. Tali movimenti sono accomunati dal bisogno di sostenere con forza l'abolizione di ogni figurazione, frutto di una rielaborazione razionale della realtà, e di affermare l'espressività del solo e corporale atto artistico: «poiché la ragione ha fallito, perché non ha saputo evitare né i campi di sterminio né i milioni di morti, non resta che sviluppare il gesto, cioè l'azione, in quanto la gestualità è visiva e controllabile, quindi di essa ci si può fidare […]»[42].

Le prime avanguardie artistiche rappresentano, quindi, il punto di partenza di un percorso artistico e culturale che si protrae per tutto il Novecento fino ai giorni nostri: lo

[38] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 249.
[39] Ivi, p. 248.
[40] K. Teige, *Surrealismo. Realismo socialista. Irrealismo 1934-1951*, Einaudi Editore, Torino 1982, p. 317.
[41] T. W. Adorno, *Dialettica negativa* (trad. it.), Einaudi, Torino 1975, pp. 330, 331.
[42] M. Chelli, *Storia dell'arte. Dall'Impressionismo alla Transavanguardia*, Edup, Roma 2007, pp. 283, 284.

sperimentalismo e il rinnovamento continuo dei contenuti ideali e culturali dell'opera, scaturiti dal desiderio di sperimentare sino ad allora sconosciuti orizzonti e confini dell'umano, situato in una nuova condizione esistenziale, proseguono, infatti, dopo la seconda guerra mondiale fino a qualificare il sistema attuale dell'arte contemporanea.

Tuttavia, «la vera svolta che ha cambiato le coordinate di fondo della ricerca artistica definibile come strettamente contemporanea […] inizia sia in Europa sia in America più o meno nella seconda metà degli anni cinquanta, sviluppandosi nel decennio successivo. Tale svolta va in direzione di un definitivo sfondamento dei confini tradizionali della pittura e della scultura […]. E si caratterizza attraverso un coinvolgimento concreto della realtà oggettuale quotidiana; […] un nuovo e più diretto rapporto tra arte e vita, in termini performativi e di installazioni ambientali […]. Il tutto prende forma attraverso l'utilizzazione di nuove tecniche e di nuovi materiali, e l'elaborazione di nuove procedure operative»[43].

Tali procedure e innovazioni riflettono, quindi, non soltanto una nuova concezione dell'arte e del prodotto artistico, ma anche dello spettatore che ne fruisce. Lo spettatore, per la prima volta nella storia dell'arte, non guarda l'opera d'arte rispettando passivamente una rigida e imposta distanza estatica, ma viene coinvolto e integrato totalmente in essa, a tal punto che, viceversa, l'opera d'arte stessa può esistere soltanto in funzione di chi la vive e la attraversa attivamente.

Se, per un verso, il pensiero e la poetica all'origine delle diverse avanguardie e della successiva arte contemporanea rappresentano una delle sfaccettature del dibattito sulle «culture della crisi», per un altro verso, iniziano ad assumere anche una valenza educativa nel momento in cui si inseriscono negli sviluppi del discorso epistemologico di quegli anni, che supera la contrapposizione mente-corpo tradizionalmente professata dalla filosofia occidentale a partire da Cartesio. L'arte condivide e realizza concretamente questo superamento riconoscendo l'unione tra l'oggetto conosciuto e il soggetto conoscente.

In questo senso, secondo Merleau-Ponty, occorre sostituire ad una interpretazione causale del rapporto anima-corpo una dualità dialettica di comportamenti, nella quale l'esperienza percettiva rappresenta il luogo fondamentale dell'esistenza, dove soggetto e oggetto, coscienza e mondo si implicano reciprocamente. L'arte, soprattutto visiva,

[43] F. Poli (a cura di), *Arte contemporanea. Le ricerche internazionali dalla fine degli anni '50 a oggi*, cit., p. 8.

condivide e realizza concretamente questa reciprocità, in quanto un'analisi attenta della sua fruizione permette di riconoscere l'unione indissolubile tra «l'io penso» e «l'io percepisco», tra l'oggetto della conoscenza e il soggetto conoscitivo. Le conseguenze di tale unità sono svelate da Merleau-Ponty nel passo in cui descrive i processi in funzione nel soggetto durante la visione di un'opera d'arte, dimostrativi della constatazione che ogni conoscenza sia frutto non solo di un atto del pensiero, ma anche di un atto percettivo determinato dall'essere presenti fisicamente in uno spazio. «L'enigma – sottolinea Merleau-Ponty – sta nel fatto che il mio corpo è insieme vedente e visibile. Guarda ogni cosa, ma può anche guardarsi. […] È un sé, non per trasparenza come il pensiero, che può pensare una cosa assimilandola, costituendola, trasformandola in pensiero – bensì un sé per confusione, narcisismo, inerenza di colui che vede a ciò che vede, di colui che tocca a ciò che tocca, del senziente al sentito – dunque di un sé che è preso nelle cose, che ha una faccia e un dorso, un passato e un avvenire… […] Visibile e mobile, il mio corpo è annoverabile fra le cose, è una di esse, è preso nel tessuto del mondo […]»[44]. La constatazione che non sia soltanto il soggetto conoscente a penetrare nelle cose ma che siano anche queste ultime a penetrare in lui viene supportata, quindi, dalla definizione della visione, soprattutto di un'opera pittorica: «così – continua Merleau-Ponty – la visione si sdoppia: c'è la visione sulla quale rifletto, e che non posso pensare se non come pensiero, ispezione dello Spirito, giudizio, lettura di segni. E c'è la visione che ha luogo, pensiero onorario o istituito, schiacciato in un corpo proprio di cui non possiamo avere idea se non esercitandolo, e che introduce, fra spazio e pensiero, l'ordine autonomo del composto fra anima e corpo. L'enigma della visione non è eliminato, ma rinviato dal 'pensiero di vedere' alla visione in atto"[45]. Allo stesso modo, per quanto riguarda lo spazio e i suoi elementi costitutivi, Merleau-Ponty precisa che la sua conoscenza da parte mia assume inevitabilmente un valore soggettivo, poiché «lo spazio non è […] un reticolo di relazioni fra gli oggetti, come lo vedrebbe un testimone della mia visione, o un geometra che la ricostruisse sorvolandola, ma è uno spazio considerato da me come punto o grado zero della spazialità. E non lo vedo secondo il suo involucro esteriore, lo vivo dall'interno, vi sono inglobato. Dopotutto, il mondo è intorno a me, non di fronte a me. […] Non si tratta più di parlare dello spazio e della luce, bensì di far parlare lo spazio e la luce esistenti. Interrogazione senza fine, poiché la

[44] M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito* (trad. it.), Se, Milano 1989, pp. 18, 19
[45] Ivi, p. 39.

visione, a cui essa è rivolta, è anch'essa interrogazione»[46]. Ecco che allora, conclude Merlau-Ponty, l'occhio, in quanto «finestra dell'anima», «compie il prodigio di aprire all'anima ciò che non è anima»[47].

Grazie a queste riflessioni si evince come il maggiore coinvolgimento dello spettatore di un'opera d'arte derivi ora dalla convinzione che sia proprio quest'ultimo a conferire all'opera d'arte un significato da condividere criticamente con altri a partire da ciò che si sa dell'artista, della sua storia e dei suoi intenti. A questo proposito, il sociologo Howard S. Becker definisce l'arte nei termini di un'attività sociale, poiché, «una volta che l'opera è stata realizzata, qualcuno deve entrare in relazione con essa, reagire ad essa emozionalmente o intellettualmente, 'vederci qualcosa', apprezzarla. […] Tutto ciò che non fa l'artista, cioè colui che svolge l'attività centrale senza la quale l'opera non sarebbe arte, deve essere fatto da qualcun altro. L'artista quindi agisce al centro di una rete di cooperazione in cui il lavoro di tutti è essenziale ai fini del risultato»[48]. Becker avverte, però, del fatto che questa sorta di negoziazione sul significato culturale e sul valore artistico e emozionale di un'opera non può essere improvvisata. Si tratta di un principio, valido sia per l'artista sia per il fruitore, che non può non avere implicazioni educative. Occorre, infatti, «una certa formazione: si devono apprendere le tecniche proprie dell'attività che si dovrà svolgere, sia essa l'ideazione o l'esecuzione, una delle molteplici attività di supporto oppure l'apprezzamento e la critica. Di conseguenza, qualcuno deve occuparsi di fornire l'educazione e la formazione necessarie»[49].

3.4 Dalle «culture della crisi» alla «crisi della civiltà»: il Personalismo tra filosofia e educazione per la persona

Nella filosofia e, più in generale, nella cultura e nella società attuali ricorrono con sempre maggiore incidenza il termine «persona» e il riferimento al suo intrinseco valore «intangibile e inviolabile»[50]. Secondo Chiosso, infatti, soprattutto in ambito etico è

[46] Ivi, pp. 42, 43.
[47] Ivi, p. 57.
[48] H. S. Becker, *I mondi dell'arte* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2004, pp. 20, 40.
[49] Ivi, p. 21.
[50] G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee,* cit., p. 121.

possibile riscontrare una certa «convergenza di opinioni» nel ritenere che «essere persona significa […] avere soggettività morale e giuridica ed essere pertanto degno di rispetto e meritevole di tutela»[51]. In questo senso, Bertagna fa notare che il concetto di «persona umana» tende ormai a sostituire sempre più il concetto di «uomo», non semplicemente per ragioni di sinonimia, ma perché riconosciuto come espressione di «un'intensità descrittivamente significativa da correnti ed autori anche di ideologia diversa da quella personalistico-cristiana. […] Il costrutto 'persona (umana)', tuttavia, grazie alla sua storia, senza equivoci semantici, con una chiarezza percepita perfino nel linguaggio comune, mentre ingloba il termine 'uomo', dice anche ordine ad un orizzonte semantico non soltanto empirico-descrittivo, ma anche metaempirico-normativo»[52].

Dal punto di vista della storia del pensiero occidentale, la tendenza ad un esplicito e intenzionale recupero filologico e semantico del concetto di «persona umana» ha assunto nuova rilevanza agli inizi del Novecento, con la nascita di un'intera corrente culturale chiamata, appunto, «Personalismo». Come fenomeno storico e ideologico, l'esperienza personalistica, avviata negli anni '30 da un gruppo di giovani intellettuali francesi raccolti attorno alla figura di Emmanuel Mounier, nasce come risposta alla «crisi della civiltà»[53]. L'espressione riassume una serie di accadimenti che scuotono la coscienza europea, ormai in balia di «una stagione di incertezze, di insicurezze, di crisi. […] Si moltiplicano le letture e le interpretazioni della crisi, di quella crisi che il crollo di Wall Street […] faceva ritenere ormai irreversibile, al punto che unica via di uscita sembrava essere quella di un radicale mutamento di rotta. […] Caratteristica di questo periodo è la consapevolezza – avvertita con una lucidità e una drammaticità raramente riscontrabili in altre epoche – della fine di quel lungo ciclo storico che aveva visto l'Europa collocarsi al centro del mondo e diffondere in tutto il globo la sua cultura, la sua struttura economica, in qualche modo le sue istituzioni»[54]. Di fronte alle insicurezze della civiltà europea, si sviluppa uno spirito rivoluzionario soprattutto tra le giovani generazioni che non intendono ripetere gli errori del vecchio mondo. «Accade così che

[51] Ibidem.
[52] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 31, 32.
[53] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 228.
[54] G. Campanini, *Il «Manifesto personalista»: attualità e inattualità di una lezione*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista . Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., pp. 63, 64.

uomini di diverse tendenze ideologiche si ritrovano nel denominatore comune della consapevolezza della crisi, del rifiuto del mondo costituito, della necessità della ribellione»[55].

Il Personalismo nasce da un'accesa contestazione delle due ideologie responsabili all'epoca «di ingiustizie sociali del tutto insostenibili», di un progressivo «asservimento dell'uomo alla massa», nonché del rifiuto della «fondamentale categoria di 'persona'»[56]. La severa requisitoria di Mounier e dei suoi collaboratori si riferisce sia alla prospettiva dell'«uomo borghese», «considerato soltanto come individuo e parte di un sistema riproduttivo, egoisticamente ripiegato su se stesso e sul possesso delle cose e perciò incapace di cogliere la ricchezza della dimensione spirituale», sia alla prospettiva dell'«uomo totalitario», nazista e comunista, «'massificato' e costretto a sacrificare le sue istanze personali ed i suoi bisogni spirituali agli interessi generali rappresentati ora dalla nazione, ora dalla razza, ora dal comunismo»[57].

Il Personalismo, con le sfumature e le accentuazioni diverse che ha assunto negli anni, trovando fautori in molti ambiti culturali e nonostante la dura critica che rivolge ai risultati dei processi della modernità, adotta un punto di vista che esprime al tempo stesso «accoglimento» e «superamento» di tali processi, e che tende a ricercare nella tradizione cristiana «orizzonti antropologici più integrati e compositi»[58]: «Scissione fra la vita e lo spirito, l'individuo e la società, la morale e l'arte, il passato e il presente, il reale e l'ideale, il profano e il sacro – l'umanità ci offre dovunque lo spettacolo di una dissociazione mostruosa fra elementi fatti per congiungersi e completarsi nell'unità della vita. Il mondo non è soltanto spezzato, è polverizzato: è diventato come un deserto in cui ogni granello di sabbia, solitario e ribelle, pretende di essere Dio. Di fronte a questo disastro, il problema che domina tutti i problemi, è quello di trovare un legame vivo, capace di riunire le membra sparse dell'umanità. E a questo proposito noi abbiamo una sola risposta. Quel che Dio ha unito e che l'uomo ha separato, Dio solo può unirlo di nuovo. E non un Dio astratto, ma il Dio vivente, il Dio incarnato nel cristianesimo»[59].

---

[55] A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, Città Nuova editrice, Roma 1984, p. 245.
[56] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 228.
[57] Ibidem.
[58] A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 466.
[59] G. Thibon, *Introduzione* a *La scala di Giacobbe* (trad. it.), Ave, Roma 1947, p. 24.

Dietro ad una tale urgenza di rinnovamento, si costituisce, quindi, il Personalismo, la cui portata storica e culturale assume particolare rilievo grazie alla fondazione da parte di Mounier e dei suoi seguaci di una rivista, *Esprit*, che si rivela da subito uno «strumento di espressione e comunicazione diverso dalle riviste esistenti», poiché interprete dell'«esigenza della rivoluzione morale impegnata e controcorrente» avvertita dai suoi fondatori[60]: «la rivista doveva essere 'spiritualista' con prospettiva politica, senza essere troppo disincarnata e intellettuale […], né troppo coinvolta politicamente, come le riviste marxiste (…)»[61]. Nei giovani letterati, poeti, studenti universitari, scrittori a capo di *Esprit* si intravede «la volontà di diffondere una cultura viva, legata alla lettura critica della situazione socio-politica e capace di incidere sul suo mutamento attraverso la formazione di coscienze illuminate, libere e disposte a rischiare»[62].

All'interno del quadro designato da tali presupposti filosofici, culturali e politici, derivanti da un'analisi profonda del mondo moderno, il Personalismo pone al centro del suo pensiero l'idea di «persona», considerata «nella sua inoggettivabilità, inviolabilità, libertà, creatività, responsabilità; di persona incarnata in un corpo, situata nella storia, e costitutivamente comunitaria»[63]. Ed è innanzitutto questa sua incidenza storica, il suo dimostrarsi attento ad accogliere le esigenze storico-culturali del tempo, che spinge oggi molti studiosi a riscoprire e interrogare i fondamenti teorici del Personalismo e in essi le modalità con cui sono state assunte «le categorie di comunità, di democrazia, di pluralismo, perché esse individuano altrettanti problemi in qualche misura irrisolti anche nella società contemporanea»[64].

Da questo punto di vista, è necessario precisare che gli autori ritenuti rappresentativi di tale movimento culturale e delle sue implicazioni pedagogiche vengono in questa sede evocati non tanto per offrire un'analisi esaustiva della complessità e della ricchezza delle loro riflessioni, ma per invitare a cogliere in esse quelle tematiche che tuttora si inseriscono a pieno titolo nel dibattito culturale contemporaneo, confrontandosi con i problemi emergenti del nostro tempo, quali gli aspetti, i valori e i diritti della persona umana così come i contenuti e le direzioni della sua educazione. In particolare, del

[60] A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., pp. 253, 254.
[61] Ivi, p. 256.
[62] Ibidem.
[63] G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, La Scuola, Brescia 1986, p. 495.
[64] G. Campanini, *Il «Manifesto personalista»: attualità e inattualità di una lezione*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista . Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 64.

pensiero dei primi filosofi personalisti si intendono recuperare quelle riflessioni più significative per completare la legittimazione, fin qui solo abbozzata, dell'intreccio tra l'educazione per la persona adulta, fondata dal riconoscimento della sua dinamicità, l'educazione al dialogo interculturale e interpersonale, definita urgente di fronte al crescente pluralismo culturale, e l'educazione al patrimonio culturale e all'arte, intesa come anello di congiunzione delle prime due.

Di fronte alla decadenza dei valori dell'umanità scaturita dalle due guerre mondiali e da una società incapace di tutelare i diritti fondamentali di ogni uomo, le riflessioni dei personalisti considerati, anche se con sfumature e accentuazioni diverse, approdano, infatti, alla medesima ricerca di un orizzonte teorico e pratico entro il quale armonizzare tutte le istanze dell'uomo contemporaneo, che sono al tempo stesso sensibili, intellettuali ed etiche. Come si noterà, questi autori trovano le ragioni di tale armonizzazione in un processo in cui l'educazione per la persona e l'educazione al dialogo con l'altro costituiscono il fondamento di una costruttiva convivenza umana, rispondendo, per questo, ai principi di un'educazione etica. Infine, assumendo i contorni particolari dell'educazione al patrimonio culturale, e, quindi, dell'educazione estetica e all'arte, l'educazione per la persona viene intesa come un'esperienza profonda e coinvolgente, poiché espressione di valori umani fondamentali. L'arte non è vista, infatti, come mera contemplazione, e cioè come «un modo di rinchiudersi in soddisfazioni puramente personali ed ermetiche», ma viene definita «una delle più grandi forze di cui l'uomo disponga per creare una solidarietà ed una interpretazione, una chiarificazione ed illuminazione progressiva, reciproca, delle anime, per creare dunque, anche per questa via una vera e propria atmosfera di amore fra gli spiriti, un vincolo di carità, una profonda unità, alimentata da pure e nobili emozioni tra gli uomini»[65].

[65] M. Casotti, *Risposta conclusiva*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, Atti del V Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1958, p. 19.

3.4.1 Emmanuel Mounier: la vita personale come «incarnazione, vocazione e comunione»

La risposta di Mounier alla «crisi della civiltà» si profila come un atto di accusa nei confronti del potere «spersonalizzante» sia della cultura liberale-borghese, sia del sistema capitalistico[66], entrambi ritenuti responsabili, insieme alle incalzanti alternative fascista e marxista, della «*disgregazione della nozione classica dell'uomo*»[67].

Secondo il filosofo francese, le espressioni culturali del suo tempo rappresentano il segnale più evidente di questa crisi e del conseguente accanimento nei confronti della persona: «Da ogni parte – si legge in Mounier – vediamo levarsi contro di essa una specie di ira. Il teatro, poi il romanzo, l'hanno lentamente incrinata. La pittura e la scultura a loro volta si accaniscono contro il volto umano, proprio contro quel modo di rappresentarlo che consideravamo perfetto. Uno fa saltare in aria la ragione e si compiace di scoprire l'assurdità dovunque quella imponeva l'ordine. Un altro disperde i sentimenti nei riflessi dei loro riflessi. Un terzo conosce solo le razze; un quarto, le classi ostili. Arrivano i filosofi e concludono: non esiste un'essenza dell'uomo né una natura umana. L'uomo è un nulla mobile, che fa il mondo correndo dietro un'illusione»[68].

Eppure, nonostante «la potenza di negazione» di questo scenario, gravata ulteriormente dalla «rabbia antiumanistica» dei nichilisti, Mounier ammette che «in cospetto di questa rivolta contro le forme dell'uomo, la nostra reazione non può essere puramente negativa. […] Al centro di questa crisi, noi dobbiamo aiutare nello stesso tempo la permanenza e il mutarsi dell'uomo. […] La rivoluzione del secolo XX deve foggiare all'uomo contemporaneo uno strumento tecnico razionale e un'organizzazione sociale giusta; ma ha anche il compito di restituirgli una ragione di vivere e di morire, e prima ancora una consistenza»[69].

---

[66] V. Melchiorre, *Essere persona*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Officine Grafiche, Novara 2007, p. 31.
[67] E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?* (trad. it.), Einaudi, Torino 1948, p. 54.
[68] Ibidem.
[69] Ivi, pp. 55, 57.

Mounier, considerato il capofila del Personalismo insieme a Maritain[70], ha avuto il merito di raccogliere, meditare e riproporre le linee direttrici di un pensiero in difesa di tale consistenza della persona, colta in tutta la sua ampiezza: «la persona – scrive Mounier – è il volume totale dell'uomo. È equilibrio in lunghezza, in larghezza, in profondità, è in ogni uomo una tensione tra le sue tre dimensioni spirituali, quella che sale dal basso e l'incarna nel corpo; quella che è diretta verso l'alto e la eleva ad universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso una comunione. Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona»[71].

In altre parole, il Personalismo mouneriano rappresenta la persona umana come un'esperienza nella quale si congiungono, da un lato, la sua sussistenza e indipendenza, manifestazioni della creatività e della singolarità personali, con, dall'altro lato, «la referenza ad un quadro trascendente di valori, liberamente assunti, assimilati, vissuti in un impegno responsabile e nella prospettiva di una costante conversione»[72]: «l'esistenza personale – spiega Mounier – appartiene a quel tipo di realtà che cogliamo soltanto in un atto di adesione vissuta, mediante le azioni per le quali conferiamo loro a poco a poco in noi un'esistenza in più. Dov'è il problema della morte finché esso non è il problema angoscioso della mia morte…?»[73].

Da questo punto di vista, la vocazione, intesa come coscienza personale che rimanda alla specificità di ogni persona, deve fare costantemente i conti con l'incarnazione non solo in un corpo fisico ma anche in un corpo sociale, all'interno del quale è inevitabile la comunione e la relazionalità con le altre persone, incarnate anch'esse, ciascuna con la propria vocazione, all'interno del medesimo corpo sociale. Per dimostrare e argomentare l'esistenza di questa triplice struttura nella vita personale di ognuno, Mounier sembra riferirsi a un processo formativo sempre radicato in un contesto sociale, chiarendo che «noi ci troviamo presi in un corpo, in una famiglia, in un ambiente, in una classe, in una patria, in un'epoca che non abbiamo scelto. Che io mi trovi qui piuttosto che là, adesso piuttosto che allora è stato deciso da un misterioso disegno in antecedenza a ogni partecipazione della mia volontà. In me si annodano le cifre intrecciate di un destino incombente e di una vocazione che è una sfida contro tutte

[70] A. Danese, *Il personalismo davanti a noi*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 15.
[71] E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (trad. it.), Comunità, Milano 1955, pp. 90, 91.
[72] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 231.
[73] E. Mounier, *Personalismo e cristianesimo* (trad. it.), Ecumenica, Bari 1977, p. 106.

le forze del mondo; ma questa vocazione non può aprirsi la via che in questo corpo, in questa famiglia, in questo ambiente, in questa classe, in questa patria, in quest'epoca. Io non sono affatto un cogito aereo e sovrano, librato nel cielo delle idee, ma sono quest'essere greve di cui una sola greve espressione definirà il peso: io sono un io-qui-adesso-così fra questi uomini-con questo passato»[74].

Particolarmente evidente nella filosofia di Mounier è non soltanto il richiamo alla storia e al contesto di vita della persona, che sperimenta se stessa nella durata e nello spazio ricercando in continuazione il proprio equilibrio, ma anche il riferimento all'ispirazione cristiana, secondo la quale l'idea di Dio si manifesta nell'interiorità umana, che, attraverso il corpo e lo spirito, si eleva in uno slancio verso l'altro. Attilio Danese spiega che proprio «il cristianesimo dà a Mounier il concetto dell'incarnazione […]. Il divino incarnato divinizza la realtà naturale e corporea che acquista pertanto una dignità sublime, carica di vitalità spirituale e di una impronta immortale. […] È una realtà di fede che afferma la centralità della persona nella completezza della sua carne»[75]. Lo slancio spirituale della persona, che incarna Dio nella sua unicità e pluralità, rappresenta per Mounier «la realtà unificante le diverse strutture dell'universo spirituale, dal piano biologico a quello psichico e sociale» e, inoltre, lo strumento per il superamento della propria realtà, a partire dal quale si rivela il mistero che c'è nell'uomo, ossia la sua relazionalità manifestata nella duplice direzione «orizzontale (rapporto con gli altri) e verticale (rapporto con l'Altro)»[76]. Tale mistero, infatti, suscita nella persona un'«esperienza di relazione con qualcuno che è insieme intimo e connaturale al proprio essere, ed è altro, presenza misteriosa e indefinibile come la persona stessa»[77]. Ne consegue che ogni persona esiste e può conoscere se stessa solo nel rapporto con l'altro, pur preservando sempre la sua identità. Mounier precisa in questo senso che «l'esperienza primitiva della persona è l'esperienza della seconda persona. Il *tu*, e in esso il *noi*, precede l'*io*, o almeno l'accompagna»[78].

Si tratta, quindi, di un'esperienza che impegna ogni persona in modo così pregnante da indurla ad aprirsi all'altro e a Dio fino a sperimentare la condivisione e la comunione[79],

[74] E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, cit., p. 91.
[75] A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., pp. 253, 70.
[76] Ivi, p. 81.
[77] Ibidem.
[78] E. Mounier, *Il personalismo* (trad. it.), Ave, Roma 2006, pp. 59, 60.
[79] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 231.

requisiti fondamentali, insieme all'amore, per la costituzione della società personalistica e comunitaria teorizzata da Mounier in risposta ad una società sempre più individualistica, capace di alimentare da un punto di vista istituzionale, politico ed economico la radicale solitudine di una persona «senza sostegni, senza stoffa, senza contorni, senza poesia, intercambiabile, abbandonata alle prime forze che capitano»[80].

«È del resto lo stesso contesto sociale dell'Europa degli anni '30 che sollecita Mounier ad approfondire il concetto di comunità: il ritorno alla comunità – ad una rete di rapporti organici, profondi, 'faccia a faccia' – appare come il necessario antidoto al vasto processo di spersonalizzazione portato avanti dalla società industriale. […] Il superamento della crisi della civiltà europea non può tuttavia provenire dalla meccanica riattivazione delle antiche 'società vitali', quali la famiglia, il vicinato, il villaggio; sia perché questi modelli non sono più di fatto proponibili, travolti come sono dal corso della civiltà moderna, sia perché queste 'società vitali' erano esse stesse minate e corrose dalla tentazione della chiusura e dell'isolamento e non erano pertanto autentiche comunità di persone. Ne consegue una lettura non regressiva (fondata su un semplice ritorno al passato) ma progressiva della crisi, nel senso dell'apertura al futuro in vista della creazione di rapporti sostanzialmente nuovi all'interno di nuove comunità: rapporti nuovi in quanto non di tipo 'contrattuale', fondati cioè sulla determinazione dei diritti e doveri reciproci, ma di tipo 'interpersonale', fondati cioè sull'incontro e, in quanto possibile, sulla comunione profonda tra le persone»[81].

La costruzione di tale società comunitaria, personalistica, ma anche pluralista, in quanto espressione del riconoscimento e della valorizzazione «delle varie 'famiglie spirituali' presenti nella società civile»[82], è concepita dallo studioso francese come un grande progetto pedagogico[83], del quale l'educazione, soprattutto istituzionale, è chiamata a farsi carico. Difensore di una scuola che non sia esclusivo appannaggio dello Stato, Mounier assegna, infatti, all'educazione il compito «di elaborare una formazione dell'uomo totale, offerta gradualmente a tutti, che lasci ciascuno libero delle sue ultime

[80] E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, cit., p. 58.
[81] G. Campanini, *Il «Manifesto personalista»: attualità e inattualità di una lezione,* in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., pp. 67, 68.
[82] Ivi, p. 74
[83] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 231.

prospettive, ma prepari per la comune Città di uomini equilibrati, fraternamente preparati gli uni con gli altri al mestiere di uomo»[84].

L'educazione diventa un processo di costante arricchimento per tutti nel momento in cui fa appello alla condivisione di una rinnovata «cultura occidentale», diventata purtroppo, secondo Mounier, «un'eredità inerte nelle mani di una classe sociale che ne conserva solo il godimento, senza rinnovarne le fonti»[85]. Affinché tutti gli uomini, riconosciuti nella loro vocazione personale, siano nelle condizioni di conferire a tale cultura «autenticità e fecondità», occorre attribuire loro reali «possibilità di arricchimento» e di «fortificarsi mutualmente comunicando»[86].

Si tratta di un processo senza fine, volto alla «formazione di persone autonome, dotate di un potere di scelta»[87] e continuamente esposte al cambiamento e alle dimensioni del «dover essere» e del «poter essere», che trascendono l'«essere» attuale e contingente. «In fondo, – scrive Mounier – l'uomo è fatto per essere superato. Egli si trova su di una via aperta, al di là dell'adattamento, al di là della morte individuale, al di là dell'acquisto e del già attuato. […] Questo movimento diretto sempre più lontano, gettante l'uomo fuori di sé, pur chiamandolo alla costante revisione di sé, è la forza coesiva che ricrea perpetuamente l'equilibrio dialettico dell'espansione e dell'interiorizzazione»[88].

Tale movimento continuo, proprio perché destinato a rendere ogni uomo «persona umana», si confonde inevitabilmente con l'impegno del Personalismo a guardare avanti, senza tuttavia trascurare le istanze del presente e la ricchezza ereditata dal passato. Ecco che prende forma l'auspicio espresso dallo stesso Mounier, e cioè che le sue idee «aiutino a pensare e a creare, e non a difendersi contro i richiami del mondo. La miglior sorte che possa toccare al personalismo è questa: che dopo aver risvegliato in un sufficiente numero di uomini il senso totale dell'uomo, si confonda talmente con l'andamento quotidiano dei giorni da scomparire senza lasciar traccia»[89].

[84] E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, cit., p. 115.
[85] Ibidem.
[86] Ibidem.
[87] Ivi, p. 65.
[88] Ibidem.
[89] Ivi, p. 10.

3.4.2 L'educazione permanente nella prospettiva pedagogica e estetica di Jacques Maritain

Anche Jacques Maritain, promotore insieme a Mounier di questa nuova corrente di pensiero, riflette sulla crisi della vita e della cultura moderne, fondate entrambe su orientamenti individualistici o totalitaristici che negano valore alla persona umana. Nonostante i dissensi di ordine teorico e politico nei confronti del gruppo di intellettuali riunito intorno alla rivista *Esprit* e la conseguente assenza di un'adesione sistematica agli ideali dichiarati dal medesimo gruppo, Maritain condivide con Mounier una concezione antropologica integrale, che definisce «umanesimo integrale». Secondo tale concezione, nell'uomo si fondono una dimensione materiale, il corpo, e una dimensione trascendente, lo spirito, rivelato e riscoperto dall'ideale evangelico cristiano: «l'immagine dell'uomo legata all'umanesimo integrale – spiega Maritain – è quella di un essere costituito di materia e spirito […], chiamato per la sua stessa natura a dispiegare nella storia le sue potenzialità interiori e ad affermare gradualmente il dominio della ragione sulla propria animalità e sull'universo materiale […]»[90].

Il filosofo francese, recuperando la tradizione tomistica, nega la possibilità che l'umanesimo occidentale possa essere «antireligioso», ostile, cioè, «alla trascendenza e a tutto ciò che supera l'umano. Principalmente per due ragioni: anzitutto perché l'umanesimo occidentale ha storicamente *sorgenti* religiose e trascendentali, senza le quali è incomprensibile a se stesso, poi perché perfino le forme contemporanee più emancipate da ogni metafisica del trascendentale conservano un resto di idee una volta cristiane: il senso della dignità umana, della libertà, dei valori disinteressati»[91].

Allo stesso tempo, però, Maritain traccia «l'ideale storico di una nuova cristianità»[92], sposando una concezione profana e non sacrale del mondo temporale, l'unica in grado di adattarsi alle sollecitazioni di un'epoca storica del tutto nuova, nella quale la società appare sempre più definita da un assetto pluralista, di fronte al quale è ormai un dovere rispettare la libertà di coscienza e le diversità di credenze. In questo senso, Maritain auspica la concretizzazione di un mondo democratico e più giusto, affinché «l'era in cui

[90] J. Maritain, *Che cosa è l'uomo. Discorso su la città fraterna*, in R. Dicleio (a cura di), *Uomo, Amore, felicità*, Bulgarini, Firenze 1981, pp. 227-229.
[91] P. Chenaux, *Umanesimo integrale di Jacques Maritain* (trad. it.), Jaca Book, Milano 2005, p. 47.
[92] J. Maritain, *Umanesimo integrale* (trad. it.), Editrice Studium, Roma 1949, pp. 105-165.

stiamo per entrare non sia l'era delle masse e delle moltitudini informi , […] ma l'era del popolo e dell'uomo della comune umanità, – cittadino e coerede della comunità civile, – cosciente della dignità della persona umana che è in lui, costruttore di un mondo più umano […]»[93]

Il bene comune a cui è preposto questo mondo risiede, pertanto, nell'«accesso di tutti ad una vita pienamente umana, pienezza che poggia sul riconoscimento e sullo sviluppo della persona, in se stessa e rispetto ai suoi fini»[94]. Nel condurre questa «vita pienamente umana», la «persona» non è sola, ma ontologicamente legata agli altri uomini. Infatti, si legge in Maritain, «l'uomo è contemporaneamente un *individuo* e una *persona*, come individuo è una parte della natura e della società subordinato al tutto della società, ma come persona è un *tutto* egli stesso, che la società deve promuovere e rispettare nel suo sviluppo […]. L'uomo è sociale per natura, nasce dalla coppia, in famiglia […] non solo perché ha bisogni, ma anche per la sua radicale generosità, a causa della sua attitudine alla comunicazione dell'intelligenza e dell'amore […] che esige di metterlo in relazione con altre persone. Parlando in assoluto, la persona umana non può essere sola»[95].

Maritain argomenta tali riflessioni sull'inevitabile incontro con l'altro e con la diversità tracciando un'approfondita analisi della situazione del pluralismo religioso, culturale, economico e politico che caratterizza qualsiasi società complessa: «Per lui il pluralismo non esige la rinuncia delle proprie convinzioni, ma semplicemente il rispetto delle convinzioni altrui. Alla parola tolleranza […] Maritain sostituisce l'espressione colleganza amichevole, perché la comprensione e la collaborazione tra uomini professanti diverse convinzioni ideologiche non riguarda i principi filosofici, i dogmi di fede […], ma le relazioni interpersonali, non è nell'ordine dell'intelletto e delle idee, ma nel cuore e nell'amore; non è accordo di credenze ma di uomini che credono […]»[96]. Come spiega lo stesso Maritain, «tentare di stabilire un minimo dottrinale comune tra gli uni e gli altri, tale da servire come base per un'azione comune, è pura finzione […]. Ma gli uni e gli altri sono chiamati non alla ricerca d'un minimo teorico comune, bensì all'attuazione di un'opera pratica comune. E allora la soluzione comincia a

[93] J. Maritain, *Cristianesimo e democrazia* (trad. it.), Edizioni Comunità, Milano 1951, pp. 73.
[94] L. Chamming's, *Persona nella società dell'informazione*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 218.
[95] J. Maritain, *I diritti dell'uomo e la legge naturale* (trad. it.), Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 7.
[96] P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p. 77.

delinearsi»[97]. Di conseguenza, una siffatta società è cristiana «non tanto nelle istituzioni, quanto nel cuore degli uomini», intenti a riscoprire i valori evangelici nell'ordine sociale e culturale in cui vivono per favorire la creazione di «una società personalista e comunitaria, in cui il rispetto della persona sia sacro e inviolabile e in cui si armonizzino i diritti dei singoli e le aspirazioni della comunità, la libertà, la giustizia e i rapporti interpersonali siano contrassegnati da una 'amicizia civica' reale»[98].

All'interno di questa società, ogni uomo è certamente un «individuo», poiché «frammento d'una specie, una parte di questo universo, un punto singolare della immensa rete di forze e di influenze cosmiche, etniche, storiche, di cui subisce le leggi; egli è sottomesso al determinismo del mondo fisico»[99]. Ma l'uomo di Maritain è anche «persona», e, in quanto tale, «non è sottomesso agli astri, sussiste intiero della sussistenza stessa dell'anima spirituale, e questa è in lui un principio di unità creatrice, di indipendenza e di libertà»[100]. La sussistenza spirituale è in Maritain la condizione essenziale affinché l'esistenza dell'uomo non si riduca a mera fisicità, ma venga arricchita sia dalla conoscenza, sia dall'amore. Nel primo caso, la persona «è un universo a se stesso, un microcosmo. In cui il grande universo intero può essere racchiuso mediante la conoscenza»; nel secondo caso, attraverso l'amore, l'uomo in quanto persona «può donarsi liberamente ad esseri che sono per lui come degli altri se stesso»[101]. Così concepita, precisa Maritain, «la persona umana membro della società è parte di questa come un tutto più grande, ma non secondo tutta se stessa e secondo tutto ciò che le appartiene! Il centro della sua vita di persona l'attira al di sopra della città temporale, di cui questa vita ha tuttavia bisogno»[102]. Ed è in tali riflessioni che è possibile cogliere, ancora una volta in questa ricostruzione del pensiero dei primi personalisti, il riferimento alla costitutiva dinamicità dell'uomo, che non può non identificarsi con la sua continua educabilità.

A questo proposito, come Mounier, anche Maritain, all'interno di tale quadro filosofico e antropologico, definisce l'educazione come un processo continuo capace di procurare all'uomo il raggiungimento della pienezza personale e sociale, mediante mezzi che non

[97] J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit., p. 163.
[98] R. Papini, *Da «Umanesimo integrale» a «L'uomo e lo stato»*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 31.
[99] J. Maritain, *La persona e il bene comune* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1990, p. 23.
[100] Ibidem.
[101] Ivi, p. 94.
[102] J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit., p. 111.

siano la violenza e l'imposizione, ma i valori umani e scientifici. Maritain propone un sistema pedagogico caratterizzato da una costruttiva integrazione di tutte le componenti della vita personale: «tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento – scrive il filosofo francese – deve tendere ad unificare non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo»[103]. Il principio fondante tale educazione risiede, infatti, nella correlazione delle dimensioni di cui la persona umana è espressione: naturale, etico-sociale, estetica e religiosa.

L'educazione non deve però insegnare soltanto le conoscenze e le abilità che afferiscono a questi diversi ambiti del sapere e dell'esistenza umana, ma deve «preoccuparsi di aiutare gli spiriti a diventare sciolti, liberi e autonomi», nonché a «pensare»[104] e a cercare la verità, che è la verità dell'amore e dell'amicizia, intesa come il piano di riferimento del tipo di comunità auspicato dal filosofo. Il discorso di Maritain non riguarda, quindi, le metodologie e le tecniche educative, bensì il fine del processo educativo, che dipende dal fine della vita stessa, e che corrisponde al primo e fondamentale bene comune: il bene della persona, inteso come la conquista della sua perfezione e della sua libertà. Viotto spiega a tale riguardo che per il filosofo francese «il fine dell'educazione non può essere l'educazione, il processo educativo non può essere fine a se stesso, né può essere finalizzato alla società, come ritiene J. Dewey, ma il fine dell'educazione è la persona, perché l'uomo diventa uomo solo attraverso l'educazione. Maritain delinea una educazione liberale per tutti, nella quale la persona sia educata per se stessa, e non per la società o in vista della professionalità»[105]. Questa prospettiva, peraltro, diventa imprescindibile se si considera la persona nella sua soggettività, come «essere unico, irripetibile, che ha diritto di realizzare in pienezza la sua umanità»[106].

Piero Viotto aggiunge un ulteriore tassello al quadro pedagogico di Maritain, ricordando che poiché l'uomo è secondo il filosofo anche naturalmente politico e aperto alla relazionalità, «l'educazione non assolve il suo compito se non a patto di educare alla socialità in tutti i suoi insegnamenti […]. L'educazione sociale si risolve nella formazione della persona, in quanto non si è persona se non nel rapporto sociale. Non si

[103] J. Maritain, *L'educazione al bivio* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1947, p. 67.
[104] J. Maritain, *L'educazione della persona* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1962, p. 46.
[105] P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, cit., p. 117.
[106] Ivi, p. 118.

tratta quindi di uscire da sé, ma di dare un significato sociale al proprio essere»[107]. Le parole di Maritain confermano questa interpretazione, che congiunge in un unico percorso l'educazione per la persona e l'educazione per la comunità, dal momento che l'uomo stesso, in quanto persona, è costitutivamente comunitario: «in verità l'educazione per la comunità implica essa stessa e richiede innanzi tutto l'educazione per la persona, e in cambio questa è praticamente impossibile senza quella, perché non si forma un uomo altro che in seno a una vita di comunità dove cominciano già a destarsi l'intelligenza civica e le virtù sociali»[108].

L'intera opera di Maritain assume un rilievo alquanto attuale se si pensa alla nostra società contemporanea, che, attraversata da instabilità e trasformazioni continue, richiede a ogni uomo di maturare uno spirito critico e un atteggiamento di apertura e di confronto, sintetizzabili nelle due espressioni che rappresentano i principi costitutivi dell'educazione permanente, vale a dire «imparare ad apprendere» e «imparare ad essere». Maritain attribuisce, infatti, all'educazione una connotazione permanente, sottolineando che «l'educazione, nel senso ampio del termine, continua a durare la vita intera di ciascuno di noi. Il sistema scolastico non è che un'istanza *parziale* e *iniziale* nel compito dell'educazione»[109].

Secondo Roberto Albarea, a partire dalle riflessioni di Maritain sull'arte, il processo educativo tende ad assumere i contorni sia dell'educazione interpersonale e permanente, sia dell'educazione estetica, in quanto elemento arricchente della prima: «Questa tendenza, favorita dalle ampie possibilità offerte dal tempo libero, dei giovani e dei meno giovani, se da una parte afferma il diritto alla differenza e alla libertà personale, dall'altra intende riconoscersi in valori e speranze comuni, che sono patrimonio dell'umanità tutta intera»[110]. In particolare, continua Albarea, «l'educazione all'arte che si configura dalle implicazioni pedagogiche presenti nell'opera estetica di Maritain si pone, secondo una prospettiva di sviluppo ininterrotto, nella dimensione del 'creativo' e della formazione integrale dell'uomo. […] In tale quadro d'insieme, le componenti formative dell'esperienza estetica, esperienza di integrazione della personalità, risposta e difesa contro l'anomia e la dispersione, interagiscono, valorizzandosi reciprocamente,

[107] P. Viotto, *Il messaggio educativo di Maritain*, in A.A. V.V., *Pedagogia della persona*, cit., p. 58.
[108] J. Maritain, *L'educazione al bivio*, cit., p. 29.
[109] J. Maritain, *L'educazione della persona*, cit., pp. 32, 33.
[110] R. Albarea, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Morelli Editore, Verona 1990, p. 9.

con i presupposti di rinnovamento civile, sociale e democratico auspicato da Maritain, e con le idee-forza dell'educazione permanente»[111].

Lo stesso Maritain, a partire da un'attenta analisi dei mali della società a lui contemporanea, considera l'educazione all'arte e ai suoi valori spirituali un efficace antidoto contro «una specie di ascetismo al servizio dell'utile»[112]. Secondo il filosofo francese, «gli uomini sono ancora capaci di eccitazione e di rilassamento, ma sono quasi privi di ogni piacere e riposo dell'anima. […] Si fustigano, rinunciano alla dolcezza del mondo e a tutti gli ornamenti della dimora terrestre, […] con l'unico incentivo di lavorare, lavorare, lavorare e di acquistare dominio tecnologico sulla materia. […] Allora, dato che non si può vivere senza diletto, non rimane loro altra risorsa se non quelle arti e piaceri che soddisfano 'la curiosità bruta dello sguardo di un animale' – tanto migliori in quanto producono stupefazione e dimenticanza. […] Nessuna meraviglia se altre specie di droghe, dall'alcool o dai narcotici al culto della Venere carnale, occupano un posto crescente nel processo di compensazione»[113]. A cospetto di questo «processo disumanizzante», l'arte concepita da Maritain ha «una missione importante. È il più naturale potere di risanamento e il più naturale agente di spiritualizzazione di cui abbia bisogno la comunità umana»[114].

L'educazione per la persona, intesa come educazione integrale e continua, attraverso l'educazione all'arte, fonte inesauribile di valori e significati umani, diventa educazione delle risorse profonde dello spirito e della creatività risvegliando le «*aspirazioni* della natura spirituale in noi»[115]. Questo perché, secondo Maritain, «l'opera d'arte è stata pensata prima di essere fatta, è stata impostata e preparata, formata, covata, maturata in una ragione prima di passare nella materia e qui conserverà il colore e il sapore dello spirito»[116]. A partire dall'analisi delle attività e dei prodotti artistici dei poeti, dei romanzieri, dei musicisti e dei pittori, Maritain intende scoprire e cogliere tale «sapore dello spirito», e quindi la dimensione soggettiva che caratterizza sia la produzione di un'opera, sia la sua successiva fruizione.

---

[111] Ivi, p. 10.
[112] J. Maritain, *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1983, pp. 206.
[113] Ivi, pp. 206, 207.
[114] Ivi, p. 207.
[115] J. Maritain, *L'educazione al bivio*, cit., p. 165.
[116] J. Maritain, *Arte e scolastica* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1980, pp. 11, 12.

Albarea ricostruisce il pensiero del filosofo francese sottolineando il valore pedagogico conferito all'arte: innanzitutto, tale valore ha origine dal processo di costruzione dell'identità personale, culturale e sociale, che presuppone la ricerca del proprio universo interiore e che comporta il dispiegamento della propria vocazione spirituale, volta a innalzare l'uomo dal determinismo della sua immanenza e «animalità». All'interno di questa ricerca, l'arte, nelle sue molteplici espressioni, è educazione poiché rende «l'uomo capace di non tradire e misconoscere i richiami e le tendenze che sono congiunte con la sua natura, più profonda e più autentica; significa renderlo disponibile all'ascolto e al risveglio delle proprie ricchezze interiori. […] L'arte assume una sua specificità, perché non usa il linguaggio comune, né quello scientifico, ma opera una sorta di comunicazione sopra-sensibile, che parte dal sensibile e lo travalica»[117]. A conferma di questo chiarimento di Albarea, si legge in Maritain: «l'arte insegna agli uomini i diletti dello spirito, e proprio perché è essa stessa sensibile e adatta alla loro natura, può condurli meglio a qualcosa di più nobile di sé»[118]. Inoltre, l'arte assume un rilievo pedagogico non solo nel momento in cui invita ogni persona a riconoscere se stessa e il mondo, ma anche nel momento in cui la stessa «persona non si riconosce che in rapporto all'*altro da sé*; nella misura in cui conosce il mondo, l'uomo conosce anche se stesso, nella misura in cui lo modifica, egli si forma. […] Allora sia l'arte, sia la pedagogia, che appartengono alla cultura dell'uomo, nel senso più alto possibile, contengono una dimensione dialogica, un elemento di rapporto, di equilibrio che va costantemente cercato, raggiunto, mantenuto»[119].

Secondo Maritain, in questa continua ricerca l'uomo è spinto da un «preconscio spirituale nelle sue fonti vive», ossia da una forza «che è *principalmente* inconscia, ma che emerge dalla consapevolezza. L'intuizione poetica, per esempio, nasce nell'inconscio, ma emerge da esso; il poeta non è all'oscuro di questa intuizione, al contrario essa rappresenta per lui la luce più preziosa e la regola fondamentale della sua virtù d'arte»[120]. Il preconscio che Maritain definisce «spirituale» si differenzia dall'«inconscio della materia», detto altrimenti «automatico» o «sordo» e comprensivo di «istinti, tendenze, complessi, immagini e desideri repressi, ricordi traumatici», in

[117] R. Albarea, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain,* cit., p. 78.
[118] J. Maritain, *Arte e scolastica,* cit., pp. 169, 170.
[119] R. Albarea, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain,* cit., p. 79.
[120] J. Maritain, *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia,* cit., p. 100.

quanto «sorgente stimolante di tutta la sua attività intellettuale»[121]. Malgrado la loro natura sia completamente diversa, questi due inconsci, in base al principio dell'integralità della persona, «si mescolano e si frammischiano», influenzando «le nostre libere decisioni»; tuttavia, è nell'inconscio spirituale dell'uomo che si ritrovano «le fonti della conoscenza e della creatività, dell'amore e dei desideri soprasensuali. È per questo – conclude Maritain – che dobbiamo riconoscere l'esistenza di un inconscio o preconscio che riguarda le facoltà spirituali dell'anima umana e gli abissi interiori della libertà personale, e della sete e dello sforzo personale per conoscere e vedere, afferrare ed esprimere: un inconscio spirituale o musicale che è specificamente diverso dall'inconscio automatico o sordo»[122].

Proseguendo nel suo parallelismo tra l'attività conoscitiva dell'uomo, l'arte e la pedagogia, riconosciute nel loro fondamentale carattere creativo e originale, Albarea fa notare che «[…] l'ipotesi maritainiana del preconscio spirituale, ipotesi forse fragile e discutibile dal punto di vista psicologico, permette di assegnare rilevanza e preminenza al valore della riflessione, della meditazione personale, tesa verso le sorgenti poetiche peculiari di ciascuno, verso le scoperte di quei valori che, come le regole dell'arte, sono sempre gli stessi, ma che accettano, nella variabilità della condizione umana, di essere scoperti ogni volta come nuovi, unici e irripetibili. […] In tale contesto appare nella sua specificità la funzione pedagogica dell'arte. Essa crea un canale di comunicazione fra l'interiorità e il mondo, una connaturalità fra le tendenze del preconscio e i valori che nell'opera artistica sono rappresentati»[123].

Con la sua intera opera, ricca di altre e significative suggestioni, Maritain non solo offre un'importante legittimazione teorica alle tematiche che in questo lavoro si vorrebbero presentare in una forma sempre più olistica, ma, a partire da una attenta lettura dei suoi tempi, prospetta una reale speranza per l'uomo contemporaneo, che non appare totalmente sconfitto da sé e da ciò che lo circonda, poiché può sempre ritrovare in se

[121] Ivi, pp. 100 e 106.

[122] Ivi, pp. 103, 104; a questo proposito, Maritain, facendo corrispondere l'«inconscio sordo» all'inconscio freudiano, critica il padre della psicoanalisi per il suo tentativo, definito dal filosofo «fallimentare», di considerare tale inconscio ciò che alimenta l'atto artistico e creativo dell'uomo. Se quest'ultimo fosse originato dall'inconscio freudiano, sarebbe in realtà soltanto «accidentale» e non darebbe conto, invece, del suo carattere «essenziale». Ivi, nota n. 36, p. 104.

[123] R. Albarea, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain,* cit., pp. 79, 80.

stesso e nell'altro la forza e il coraggio di rimettersi costantemente in discussione nella ricerca di una vita, per quanto difficile, ricca di significato.

3.4.3 L'«essere-persona» in Romano Guardini: l'apertura all'altro, l'educazione dell'uomo adulto e la fruizione dell'opera d'arte

Anche nel pensiero di Romano Guardini, filosofo e teologo tedesco, è evidente il tentativo di sostenere i principi di un Personalismo che non sia soltanto una minoritaria corrente culturale del Novecento, ma che rappresenti una questione filosofica sempre centrale, destinata a ridefinire il primato della persona nei vari ambiti dell'esistenza: educativo, sociale, religioso, etico ed estetico.
In quanto teologo e filosofo, sacerdote e educatore, Guardini sviluppa i lineamenti di un pensiero articolato in diversi centri di interesse, che non tratta singolarmente ma che riorganizza sempre in forma integrata. A tal fine, espone e argomenta le sue riflessioni adottando un preciso metodo di indagine: «parte da un punto, per poi coinvolgere tutti gli altri e ritornare a quello di partenza, che risulta arricchito e aperto, di nuovo ad ulteriori prospettive»[124]. La sua *Weltanschauung* non si riduce, infatti, né alla teologia, né alla filosofia, né alle altre scienze dell'uomo, ma accoglie il punto di vista di ognuna di queste, rendendole parte di una «totalità»[125]. Questa precisazione è fondamentale per comprendere la complessità dell'opera di Guardini, nella quale i diversi temi affrontati sono reciprocamente correlati all'interno di una prospettiva più ampia, che ha sempre il suo primo riferimento nella persona, considerata nella sua «concreta unità». L'impostazione che il filosofo tedesco conferisce alla sua prospettiva personalistica prende forma da un aperto dissenso nei confronti delle scienze dell'uomo, quali la sociologia, la psicologia e la biologia, che, per «accaparrarsi il concetto di scientificità», sono più attente a frammentare l'uomo in distinte «categorie 'cosali'» che a coglierne la reale «unità»[126]. Proprio a questo riguardo, Guardini scrive: «Non sopportiamo più che i problemi dell'uomo – che sono i problemi appunto di questa unità – siano scissi in

[124] R. Lorenzetti, *La bibliografia italiana su Romano Guardini*, in L. Negri, *L'antropologia di Romano Guardini*, Edizioni Universitarie Jaca, Milano 1989, p. 89.
[125] A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 38.
[126] R. Guardini, *Persona e personalità*, Morcelliana, Brescia 2006, p. 61.

questioni meccaniche, biologiche, psicologiche, ontologiche, assiologiche, questioni separate in cui non riconosciamo più l'uomo vivente. Queste ricerche specialistiche possiedono ovviamente il loro valore. Ma richiedono di essere incluse nella questione che riguarda la concreta unità dell'uomo»[127].

La prima preoccupazione di Guardini riguarda, dunque, la questione antropologica, particolarmente minacciata non solo da «concezioni inadeguate della persona», come quella positivistica e idealistica[128], ma anche dai problemi storici e etico-politici del suo tempo, iniziati con la prima guerra mondiale e incrementati dall'ascesa del regime nazista e dallo scoppio della seconda guerra mondiale. Le riflessioni di Guardini scaturiscono, infatti, da una profonda rilettura della condizione dell'uomo della «fine dell'epoca moderna»[129], ormai completamente asservito al potere politico e economico che lui stesso ha creato e, quindi, ormai destinato all'autodistruzione. Di fronte a questa situazione, Guardini si impegna nella ricerca di una reale soluzione affinché ogni uomo possa ritrovare il significato profondo della propria esistenza. Forte della sua vocazione spirituale e dei suoi studi, e grazie alla sua intensa attività educativa nel «Movimento giovanile cattolico»[130], Guardini individua nel portato della Rivelazione cristiana e nell'esperienza religiosa «autentica» il contesto esistenziale adeguato a tale ricerca. In questa direzione, il recupero dell'idea cristiana di «persona» consente di demolire l'immagine falsa e deleteria con la quale la modernità ha dipinto l'uomo, disgregando la sua unicità e riducendolo ad un numero anonimo all'interno di una massa altrettanto anonima[131]. In questo senso, precisa lo stesso Guardini, «solo il mettere in gioco l'elemento personale fa emergere i problemi e porta poi le soluzioni»[132].

Secondo il filosofo tedesco, infatti, occorre innanzitutto guardare all'uomo reale, che, in quanto ontologicamente irripetibile e singolare, nonché spinto dalla costante tensione ad attuare se stesso, si sottrae ad ogni calcolo, definizione o coercizione esterna: «Persona significa che io, nel mio essere, in definitiva non posso venir posseduto da nessun'altra istanza, ma che mi appartengo. […] Persona significa che io non posso essere usato da nessun altro, ma che, in rapporto a me sono solo con me stesso; non posso essere

[127] Ivi, p. 62.
[128] Ivi, pp. 51, 54.
[129] Cfr. R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1954.
[130] H.B. Gerl, *Romano Guardini. La vita e l'opera* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1988, pp. 175-176.
[131] L. Negri, *L'antropologia di Romano Guardini*, cit., p. 21.
[132] R. Guardini, *Persona e personalità*, cit., p. 71.

rappresentato da nessun altro, ma io sono garante per me; non posso essere sostituito da nessun altro, ma sono unico»[133].

Poiché la persona non è un «oggetto» da possedere, si rivela nella sua costitutiva «autoappartenenza». Le diverse connotazioni che Guardini attribuisce a questo principio corrispondono alle caratteristiche fondamentali della persona umana: «Essere-persona significa anzitutto autoappartenenza nel numerico: sono uno, sono uno solo; non posso essere raddoppiato. Essere-persona significa anzitutto appartenenza nel qualitativo; sono costui; sono solo questa persona; solo io sono questa persona. Non posso essere imitato; di me non può essere fatto un 'caso'»[134]. A tale proposito, il discorso assume una connotazione etica quando Guardini precisa che queste due caratteristiche della persona, ossia l'irripetibilità e la singolarità, non sono forme astratte della persona, ma vengono «vitalmente realizzate» da essa, attraverso una libera assunzione di responsabilità. In questo senso, «la persona è […] autoappartenenza in coscienza, libertà ed azione. Conoscere, decidere e agire non sono per sé ancora persona; lo sono per il fatto che io mi appartengo nel sapere, nel decidere e nell'agire»[135].

A tale dimensione etica, Guardini aggiunge una dimensione religiosa definendo la persona «come autoappartenenza in interiorità e dignità»: nel primo caso, la persona si rivela per il suo aspetto immanente e nel secondo per il suo aspetto trascendente[136]. Da un lato, quindi, «interiorità significa che io, essendo persona, sono in me, presso di me e, invero, esclusività. Significa che nessuno può 'entrare', se non gli apro questa interiorità. […] Qui comincia l'intima solitudine della persona, a cui solo Dio ha accesso. […]»[137]. Dall'altro lato, «la persona sta al di sopra del contesto naturale delle cose e del loro operare; è 'elevata'. E tale da richiedere profondo rispetto. Appunto in ciò è sottratta ad ogni elemento di violenza, ad ogni calcolo, ad ogni classificazione usurpante»[138]. Inoltre, se la dignità è, insieme alle altre, una dimensione costitutiva di ogni persona, e se «l'uomo, qualsiasi uomo, è persona», allora anche «il più semplice»,

[133] R. Guardini, *Mondo e persona*, in R. Guardini, *Scritti filosofici* (trad. it.), vol. II, cit., p. 80.
[134] R. Guardini, *Persona e personalità*, cit., p. 29.
[135] Ivi, pp. 29, 30.
[136] Ivi, pp. 30, 31.
[137] Ivi, p. 30.
[138] Ivi, p. 31.

«il bambino», «il minorato» o «chi è immorale e irreligioso» richiede «profondo rispetto»[139].

Il riferimento a simili affermazioni non è sufficiente, però, a chiarire il significato profondo che il concetto di persona assume nel pensiero di Guardini. Ad esempio, perché la persona non è quantificabile e perché non è dominabile? E ancora, perché anche chi è imperfetto è persona e quindi degna di rispetto? La risposta a questi interrogativi è fornita dallo stesso Guardini quando scrive che «persona è quella realtà di fatto che evoca di continuo lo stupore esistenziale. È la più intelligibile delle cose – nel senso più letterale della parola: che 'io sono io' è per me la verità che assolutamente si capisce da sé e comunica il suo carattere ad ogni altro contenuto. Ma nello stesso tempo è un mistero inesauribile che io sia io; […] che io non possa essere sostituito neppure dall'essere più nobile; che io sia il centro dell'essere, come anche tu e come anche lui, e così via»[140].

Da queste parole, si evince che la caratteristica fondamentale della persona, in costante tensione tra la propria realtà e le proprie possibilità, risiede in un principio propriamente pedagogico, definito dal filosofo cristiano nei termini di un equilibrio precario tra stabilità e cambiamento, tra identità e mistero personale: «vita è stato, vita è struttura, vita è solidità. […] Noi abbiamo dunque un'esperienza di noi come qualcosa che dura: come identità nel moto, come fissità nel flusso, come fondo perdurante in ogni alterazione. […] Tuttavia anche questi contenuti della 'struttura' e della 'durata' non si possono verificare 'puramente'. Non esiste una costruzione pura. Ogni realtà statica, sia pure immensa, per essere appena pensata deve contenere almeno una minima misura di tendenza, di tensione, di elasticità, d'urto e contro-urto. […] Siamo dunque davanti al seguente risultato: la vita esperisce se stessa come forza, atto, flusso, mutamento. Si esperisce però anche come struttura, pace, stato, durata»[141]. Guardini non considera questa polarità nei termini di una «sintesi definitiva»[142] e, tantomeno, di una «mescolanza»: «mai sarà possibile veramente derivare la struttura dall'atto, né il

[139] Ivi, pp. 32, 33.
[140] R. Guardini, *Mondo e persona*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. II, cit., p. 85.
[141] R. Guardini, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Opera omnia*, vol. I, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 156-159.
[142] M. Borghesi, *Romano Guardini. Dialettica e antropologia*, Edizioni Studium, Roma 1990, p. 28.

mutamento dalla durata. […] Tuttavia entrambe le parti sono date simultaneamente. Pensabile e possibile l'una solo insieme all'altra»[143].

Le parole e il pensiero di Guardini legittimano, quindi, la visione della vita umana come un processo in continua evoluzione, nel quale la costante ricerca di equilibrio tra la «forma» e la «pienezza», tra «l'aspetto di stabilità» e «quello di potenzialità», inteso come «ricchezza di possibilità e d'iniziativa», si traduce inevitabilmente nell'«impulso vitale di ogni movimento di crescita» e, pertanto, nella «tensione educativa»[144]. Da questo punto di vista, secondo il filosofo cristiano educare non significa attribuire una forma a una materia inanimata, ma significa infondere coraggio affinché la persona realizzi se stessa, in piena libertà[145]. La tensione vitale penetra anche nella relazione tra l'educatore e l'educando, diventando essa stessa educativa per entrambe le parti: «la vita – spiega Guardini – viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente 'forza di educazione' consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere»[146].

La relazione educativa rimanda, inoltre, alla prospettiva dialogica guardiniana, secondo la quale il cammino verso la perfettibilità umana è sempre caratterizzato dalla capacità della persona di aprirsi a ciò che gli viene incontro, di «darsi» agli altri e alla realtà circostante. Tuttavia, aggiunge Guardini, «il rapporto resta incompiuto, se lo stesso movimento non si verifica anche dall'altra parte: si compie solo quando l'altro mi consente di diventare il suo tu»[147]. L'autenticità dell'incontro personale, che raggiunge l'apice nell'incontro con Dio, non avviene soltanto nel momento in cui io mi apro all'altro e l'altro accetta di divenire il mio tu, ma anche quando l'altro mi accetta per come io sono davvero e non per «come lui vorrebbe che fossi»[148]. A questo proposito, Anna Ascenzi precisa che per Guardini l'incontro con l'altro è realmente possibile solo a partire dal riconoscimento «di una comune identità dovuta alla pari dignità degli individui e, nel contempo, di una sostanziale e ineliminabile differenza delle persone. La dimensione dell''affinità', che si manifesta nel riconoscimento e nell'accoglienza

[143] R. Guardini, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Opera omnia*, vol. I, cit., pp. 156-159.
[144] A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, cit. p. 127.
[145] R. Guardini, *La credibilità dell'educatore*, in R. Guardini, *Persona e libertà* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1987, pp. 222, 223.
[146] Ibidem.
[147] R. Guardini, *Mondo e persona*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. II, cit., pp. 88, 89.
[148] Ibidem.

dell'altro come un altro me stesso in quanto pari a me nella dignità, è quella che rende possibile l'incontro tra diversi. Ogni forma di 'distinzione', invece, garantisce l'accettazione, il rispetto e la cura per il *proprium* dell'altro»[149].

La prospettiva dialogica di Guardini e questo continuo rimando ai vari estremi della tensione vitale e educativa della persona rappresentano una sfaccettatura fondamentale del suo pensiero, definita «teoria degli opposti polari». Secondo questa teoria, la dialettica polare che contraddistingue la realtà assume innumerevoli forme, poiché riflette la complessità del concreto vivente e, soprattutto, dell'esistenza umana. Massimo Borghesi spiega, infatti, che «la dialettica polare, come chiave ermeneutica dell'antropologia, apre ad una possibilità di lettura nuova del fenomeno umano nell'intera gamma delle sue espressioni»[150]. Tra queste espressioni, anche l'educazione può essere interpretata mediante una dialettica polare, che nello specifico del fatto educativo si rivela come presenza simultanea di diverse e opposte unità. Anna Ascenzi ne individua alcune: «un essere e dover essere, il piano della soggettività e quello della oggettività, la dimensione personale e quella sociale, le variabili che attengono alla natura e quelle risultanti dalla cultura, il momento teoretico e la verifica pratica. La tensione educativa scaturisce ed è garantita, fondamentalmente, dalla compresenza dei due momenti. Se così non fosse, – continua la Ascenzi – ogni contrapposizione radicale risulterebbe diseducante e ogni centralità esclusiva dell'uno o dell'altro aspetto sarebbe riduttiva»[151].

Nel pensiero di Guardini, la teoria degli opposti offre così una duplice chiave di lettura al fatto educativo, di cui coglie, da un lato, la contingenza e la datità, e, dall'altro lato, la trascendenza e l'imprevedibilità. «La teoria dell'opposizione polare garantisce, infatti, un'ermeneutica dell'esistenza, dell'individuo concreto, del soggetto reale, originale, singolare e, in virtù di questa caratteristica, può indicare alla scienza pedagogica una via per compiere il salto di qualità da una teorizzazione fondata sul caso tipico a una costruita sul 'caso vitalmente possibile'»[152].

Il riconoscimento della costante tensione tra stabilità e cambiamento, tra immanenza e mistero, assume un certo rilievo anche per la prospettiva di un'educazione che

[149] A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, cit. pp. 82, 83.
[150] M. Borghesi, *Romano Guardini. Dialettica e antropologia*, cit., p. 46.
[151] A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, cit. p. 71.
[152] Ivi, p. 69.

accompagna ininterrottamente le diverse fasi dell'esistenza della persona. Se, da un lato, spiega Guardini, «l'uomo si caratterizza in modo sempre nuovo», manifestando continui cambiamenti sia nell'aspetto psico-fisico, sia nell'ambito professionale e sociale, dall'altro lato, «è sempre dello stesso uomo che si tratta. La diversità delle situazioni non annulla l'unità: anzi, proprio l'unità si afferma nella diversità. Persino quando sembra distrutta, possiamo avere presentimento della persona considerando il suo destino al quale va incontro»[153]. Simile constatazione introduce un'altra questione, affrontata da Guardini attraverso l'individuazione, nell'arco dell'esistenza umana, di una serie di caratteristiche specifiche di ogni età. In realtà, tiene a precisare Guardini, «ogni ora, ogni giorno, ogni anno sono vive fasi della nostra esistenza concreta. […] Pertanto, qualsiasi tentativo di mettere in rilievo una determinata fase ha in sé qualcosa di arbitrario. Tuttavia, ci sono avvenimenti che incidono così in profondità da giustificare un risalto particolare»[154].

Dopo averle introdotte in questi termini, Guardini spiega che le varie età della vita si susseguono come «vere e proprie forme di vita che non si possono dedurre l'una dall'altra», poiché in ogni fase l'uomo rivela modalità diverse di agire nella realtà. Nonostante la sua specificità, ogni fase è comunque «inserita nella totalità e ottiene il proprio senso soltanto se i suoi effetti si ripercuotono realmente sulla totalità della vita»[155]. Le diverse età della vita, pertanto, sono tra loro congiunte in nome dell'unità dell'esistenza umana e dell'identità biografica della persona. Nella sua ricostruzione del pensiero di Guardini, la De Natale riprende la prospettiva del filosofo per precisare che «ogni età va vissuta nella sua adeguatezza, fin dall'infanzia, perché, se è vero che l'uomo adulto non vedrà più il mondo così come lo vede da bambino, è pur vero che quel mondo che gli si presenterà nella sua dura realtà, con tutte le differenziazioni in cui si articola, acquisterà chiarezza solo sulla base di questa unità […]»[156].

Ed è ancora alla luce del principio dell'unità dell'esistenza umana che ciò che determina il passaggio da una fase all'altra, le cosiddette «crisi tipiche», assume secondo Guardini sia la forma di un distacco, sia la forma di un inveramento della fase appena trascorsa. Le fasi della vita non si susseguono, infatti, seguendo un criterio cronologico ma a

[153] R. Guardini, *Le età della vita* (trad. it.), Vita e Pensiero, Milano 1992, pp. 31, 32.
[154] Ivi, pp. 32, 33.
[155] Ivi, p. 36.
[156] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 28; cfr. R. Guardini, *Le età della vita*, cit., pp. 51-52.

causa di una serie di «crisi tipiche»: «tra l'infanzia e la giovinezza c'è la crisi della pubertà… tra la giovinezza e l'età adulta c'è la crisi dell'esperienza… Tra l'età adulta e la maturità, si va in crisi accorgendosi dei propri limiti… tra la maturità e la vecchiaia c'è la crisi del distacco»[157].

Per il discorso che si intende portare avanti in questo lavoro, assume un certo rilievo il passaggio dalla fase giovanile a quella «dell'uomo adulto». In questo momento della vita dell'uomo, il giovane inizia a liberarsi della sensazione di «disporre di possibilità infinite», di assumere un «comportamento scevro da compromessi» e di poter comprendere e padroneggiare ogni aspetto della realtà. «A questo punto – spiega Guardini – l'uomo assume gradualmente consapevolezza della realtà. Ciò è soprattutto il risultato degli insuccessi ai quali conduce un comportamento idealistico. Il giovane si rende conto di non saper fare molto di quel che credeva di saper fare; in compenso, tuttavia, prende coscienza del fatto che forse in lui c'è un potere reale che sarà meno appariscente, meno interessante, meno rivoluzionario, ma che è autentico»[158]. L'adulto, pur avendo raggiunto la maturità fisica e del carattere e, cioè una certa «stabilità interiore», continua a vivere una «fase di pieno vigore», nella quale «le forze creative di natura intellettuale e vitale fluiscono nel modo più immediato. Questo è anche il periodo nel quale l'uomo è più preparato ad accollarsi oneri, a esigere molto dal proprio lavoro, a dedicare tempo ed energie nella propria opera senza risparmio»[159].

Se si riconducono queste parole alla più generale prospettiva antropologica di Guardini, emerge come simile forza creativa si traduca nella tendenza a vivere pienamente la propria vita: «Proprio in ciò consiste la forza vitale e si mostra la vita: non mutare, vincere la transitorietà; imporsi nel fluire; rimanere uguali nel cambiamento. E quanto più accentuata è la forza vitale, tanto più pienamente la vita si conserva»[160]. Di fronte alla crescente complessità della vita dell'uomo e delle sue prestazioni quotidiane, Guardini affronta il discorso delle diverse forme espressive che tale forza vitale assume nel mondo della cultura e della civiltà. La continua propensione a vivere pienamente la propria vita si concretizza, infatti, in una serie di attività destinate a attribuire significato e valore alla vita stessa. Tra queste, Guardini attribuisce particolare importanza

[157] R. Guardini, *Le età della vita*, cit., pp. 31, 32.
[158] Ivi, p. 61.
[159] Ivi, p. 68.
[160] R. Guardini, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto vivente* (trad. it.), in R. Guardini, *Opera omnia*, vol. I, cit., pp. 96-97.

all'«attività la cui mira è di costruire qualcosa affinché sia. Non per raggiungere uno scopo, ma per manifestare un significato: non per produrre un utile, ma per creare una forma espressiva. Ciò avviene nella pura opera d'arte e nell'autentico simbolo»[161].

La creazione dell'opera d'arte rappresenta un'attività peculiare dell'uomo, che lo distingue dall'animale proprio in virtù della sua forza creativa, a questo riguardo definita da Guardini nei termini di una «intimità spirituale»[162]. Si tratta di un'attività che attraversa la vita di ogni persona, in quanto l'«intimità spirituale» che la alimenta si rivela sia nell'artista che crea sia nello spettatore che fruisce della creazione del primo. L'opera d'arte è definita da Guardini come «un'entità strana così irreale e tuttavia così efficace, così avulsa dall'esistenza consueta e pure così profondamente compenetrata nell'intimo, così superflua secondo tutti i criteri pratici e nondimeno così indispensabile per chi l'abbia vista una volta entrare nella sua vita»[163].

L'importanza dell'opera d'arte nella vita dell'uomo è particolarmente evidente di fronte all'angoscia dell'uomo moderno, scaturita dal «sentimento di non avere più un simbolico punto di appoggio, un rifugio immediatamente sicuro […]»[164]. La ragione sottesa all'idea secondo la quale l'opera d'arte «serve all'esistenza» risiede, innanzitutto, nella capacità dell'artista di creare «qualcosa che riguarda non solo lui personalmente, bensì l'uomo in generale. Ciò si conserva dunque nell'opera e può essere compreso, sperimentato, rivissuto da altri»[165]. Inoltre, l'opera d'arte «serve all'esistenza» perché non richiede allo spettatore un «semplice vedere o ascoltare, come per gli oggetti che altrimenti ci circondano. L'opera d'arte apre piuttosto uno spazio in cui l'uomo può entrare, in cui può respirare, muoversi e trattare con le cose e gli uomini, fattisi aperti. A questo in verità egli deve tendere – e con ciò si manifesta, in un punto particolare, quel compito che per noi oggi è tanto urgente quanto nessun altro, quello della contemplazione»[166]. In balia della frenesia e dell'incessante attività che caratterizza la nostra vita quotidiana, «abbiamo disimparato a metterci in silenzio, a raccoglierci, ad aprirci, a guardare e ad assumere in noi le essenzialità». Pertanto, per Guardini l'opera d'arte «serve all'esistenza» nella misura in cui permette all'uomo di

[161] R. Guardini, *Mondo e persona*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. II, cit., pp. 76.
[162] Ibidem.
[163] R. Guardini, *L'opera d'arte*, cit., p. 13.
[164] Cfr. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, cit., pp. 39- 45.
[165] R. Guardini, *L'opera d'arte*, cit., p. 33.
[166] Ivi, p. 35.

esercitare quel «raccoglimento» necessario affinché possa riappropriarsi della «totalità» della propria esistenza e «diventare egli stesso autentico, puro, colmo di significato e coerente nei suoi aspetti»[167].

3.4.4 Paul Ricoeur e il «ritorno della persona» come identità narrativa

Nel Personalismo di Mounier, così come nell'umanesimo integrale di Maritain e nell'innovativa concezione antropologica di Guardini, è possibile, dunque, riconoscere le prime origini dei successivi sviluppi dei principi fondanti un'educazione rivolta all'uomo adulto.

Inoltre, questi autori contribuiscono a definire i lineamenti di uno scenario filosofico complesso, di fronte al quale assume particolare rilievo da un lato «il significato di unità, armonia della persona e del cosmo, integralità degli aspetti differenti, troppo scissi dalla cultura occidentale»[168], dall'altro lato, un'impostazione di pensiero caratterizzata dal «frequente passare dalla teologia all'antropologia, alla psicologia, alla sociologia e alla pedagogia. D'altra parte, un'autentica filosofia comporta un rinnovamento del pensiero con conseguenze in tutti i rami del sapere ed anche Mounier intravede e cerca di chiarire le prospettive future del personalismo che gli appare carico di possibilità innovative in ciascuna delle scienze dell'uomo»[169]. La portata rivoluzionaria del Personalismo appare evidente non solo nello sforzo di rispondere al problema-chiave posto dalla nuova età della cultura e della civiltà, ossia al «problema di pensare-progettare il senso delle cose e della vita a partire dall'uomo», ma anche nell'impostazione epistemologica dello stesso pensiero personalista e dei suoi contenuti, espressione di «una filosofia oltre la filosofia», e cioè dell'«intenzione del personalismo di uscire dalla contrapposizione delle scuole filosofiche per tornare alla persona, cui la filosofia deve riferirsi»[170].

Nonostante gli sviluppi culturali previsti da Mounier, il suo Personalismo sembra, tuttavia, soprattutto agli occhi di «alcuni interpreti» rappresentanti di «determinati

[167] Ivi, p. 36.
[168] A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., pp. 253-124.
[169] Ivi, p. 39.
[170] Ivi, pp. 31, 32.

ambienti accademici»[171], rimanere ancorato ai concettualismi storici, connotandosi semplicemente come una terza via rispetto alle ideologie principali del suo tempo. Proprio tale impostazione, infatti, è oggetto della maggior parte delle critiche rivolte al Personalismo, relegato, in pochi anni, ai margini del discorso filosofico e scientifico, poiché liquidato come «'non filosofia', 'ideologia', 'profezia', 'etica', 'utopia' […]»[172]. Da tale valutazione negativa si evince, quindi, l'incapacità del rigido contesto culturale, contemporaneo alla nascita del Personalismo, di comprendere e valorizzare le famose parole premonitrici di Mounier: «il nostro umanesimo è volontà di totalità. Il mondo moderno ha diviso l'uomo; ciascun frammento intristisce isolatamente: noi cerchiamo di ricomporlo, di riunire in lui il corpo e lo spirito, la contemplazione e le opere, il pensiero e le azioni. Anche nel campo delle dottrine filosofiche il personalismo si propone di dialogare al di là delle ideologie per trovare convergenze di pensiero»[173].

Ed è a tale riguardo che il pensiero di Mounier si congiunge con l'umanesimo integrale di Maritain, secondo il quale, per il principio pluralista cui si è accennato, non esiste una sola filosofia personalista; esistono differenti personalismi che esprimono, con e attraverso prospettive differenti, la medesima preoccupazione per la persona[174].

D'altro canto, l'esigenza del Personalismo, o, come direbbe Maritain, dei Personalismi del XX secolo, di «rinnovare il metodo del conoscere, allargandolo oltre le pur necessarie dimensioni empiriche, razionali, intuitive, empatiche […]» e attraverso «l'entrare in comunicazione, il darsi delle persone, nella relazione con l'altro, con la natura e con Dio»[175], appare paradossalmente ostacolata da una inevitabile difficoltà di fondo, che «si può leggere nell'-*ismo* con cui la preoccupazione per la persona si è spesso 'materializzata' in posizione e scuola particolare. […] Persona divenne, allora, una sorta di luogo ideologico medio tra individualismo e collettivismo, tra materialismo e spiritualismo e tra cento altre opposizioni. E in questo uso dell'idea di persona, non solo i personalismi cadevano spesso in uno degli opposti che si proponevano di combattere per le loro unilateralità, ma rischiavano di non percepire sufficientemente il 'valore aggiunto' che l'idea di persona introduce nell'idea generale di uomo e cioè il riconoscimento e la messa in valore del tasso di 'ambiguità' che caratterizza l'essere

[171] Ivi, p. 31.
[172] Ivi, p. 32.
[173] E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, cit., p. 101.
[174] J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit..
[175] A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., p. 37.

umano, fatto di *qui* e *altrove*, di *già* e *non-ancora*, di *identità* e di *relazione*, di *quantità* e di *qualità*, di *determinatezza* empirica e di *intenzionalità* trascendentale»[176].

Il superamento di tale *impasse*, avvertita negli ultimi anni dai sostenitori di una nuova versione dei Personalismi, sintetizzata dall'espressione «ritorno della persona», si traduce nella risposta alla necessità di «liberare la problematica della persona dalla configurazione storica del personalismo»[177], partendo dal riconoscimento della ricca eredità lasciata dai Personalismi stessi alle generazioni future: essi «sono stati le punte emergenti di un iceberg, i segnalatori di un carso enorme che in loro ha preso condensazione visibile, ma che in realtà ha diversamente attraversato il sottosuolo di una quantità di linee di fatto filosofiche, politiche, economiche, religiose, etiche, giuridiche, psicologiche, pedagogiche: perché l'uomo è stato, a motivo della massa dell'intollerabile accumulato, la preoccupazione di un secolo. La prospettiva – ora – è quella della ricerca, nella e attraverso la persona, di un nuovo modo di fare senso»[178].

Se da un lato, nel periodo tra le due guerre, i Personalismi storici rappresentano, infatti, «un fenomeno speculare e di reazione rispetto a fenomeni di violenta disumanizzazione»[179], dall'altro lato, negli ultimi anni, e cioè nel tempo della globalizzazione, dell'interdipendenza, delle migrazioni continue, dove «prendono sempre più forma processi di scomposizione, di frammentazione, di scontro e di esclusione», che «toccano e attraversano le identità e le biografie delle persone»[180], i teorici del «ritorno della persona» «condividono la convinzione della necessità di riproporre una questione di senso umano delle razionalità, dei processi, dei valori e delle aspettative con cui stiamo agendo il mondo e governando la vita. […] E, se si va un po' a fondo nel 'ritorno' della persona di questi anni, pare che questo ritorno, in generale, possa venire associato al bisogno di un 'luogo' nuovo da cui, in condizioni di alta complessità, ascoltare e traguardare le cose e la vita e da cui bilanciare più

[176] A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., pp. 467, 468.
[177] P. Ricoeur, *Prefazione*, in A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., p. 37.
[178] A. Pavan, *Prefazione. Perché dire persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 11.
[179] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 310.
[180] I. Lizzola, V. Tarchini, *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Edizioni Unicopli, Milano 2006, p. 9.

compositivamente dimensioni e valori, piuttosto che al bisogno di un 'concetto' da cui dedurre l'ordine delle ragioni e un modello a definizione compiuta di società»[181].

L'espressione «ritorno della persona» e l'orizzonte culturale e antropologico che ne deriva, e che recupera, pur criticandone l'impostazione concettuale, l'eredità personalistica, possono essere ricondotti essenzialmente alle parole e al pensiero di Paul Ricoeur, considerato da molti «il più grande 'personalista' contemporaneo»[182], nonché uno dei testimoni e dei protagonisti più sensibili della coscienza filosofica del Novecento: «una frase potrebbe riassumere il mio pensiero: muore il personalismo, ritorna la persona. […] In generale, deploro la scelta infelice, da parte del fondatore del movimento *Esprit*, di un termine in -ismo, messo per di più in competizione con altri -ismi che ci appaiono ormai, oggi, come semplici fantasmi concettuali. […] Ma – continua Ricoeur – intendo concentrarmi sull'argomento filosofico. Se la persona ritorna, ciò accade perché essa resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche e sociali evocate da altri. […] Rispetto a 'coscienza', 'soggetto', 'io', la persona appare un concetto sopravvissuto e ritornato a nuova vita»[183]. Se da una parte ammette, quindi, il suo profondo «debito» nei confronti di Mounier, a cui riconosce la capacità di «legare la riflessione filosofica, in apparenza la più lontana dall'attualità, ai problemi vivi del nostro tempo»[184], dall'altra parte, Ricoeur, ripensando dopo trent'anni all'opera del suo amico, se ne distacca apertamente, denunciando una serie di equivoci.

Ricoeur guarda alla persona come ad un'esperienza storico-concreta, situata nella sua realtà fenomenica, il cui obiettivo principale è la realizzazione di sé e della propria dignità, nel rispetto sia delle «infinite determinazioni»[185] che la caratterizzano, sia delle altre persone con cui si confronta e interagisce. Affinché la persona possa rappresentare «il miglior candidato per sostenere le lotte in difesa dei diritti umani»[186], per Ricoeur è necessario, infatti, recuperarne e interpretarne tutte le dimensioni. «Ho designato quattro piani, o quattro strati, di ciò che potrebbe costituire una fenomenologia ermeneutica

[181] A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 10.
[182] Ivi, p. 469.
[183] P. Ricoeur, *La persona*, (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1997, pp. 21 – 27.
[184] P. Ricoeur, *Préface* à *Histoire et Verité*, Seuil, Paris 1955, p. 12.
[185] Ivi, p. 310.
[186] E. Berti, *Il dibattito sull'identità personale nella filosofia contemporanea*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, cit., p. 38.

della persona: linguaggio, azione, racconto, vita etica. D'altronde, si dovrebbe più correttamente parlare di: uomo parlante, uomo agente (e aggiungerei uomo sofferente), uomo narratore e personaggio del suo racconto di vita, e infine uomo responsabile»[187]. Nella fase più matura del suo itinerario filosofico, Ricoeur attribuisce, inoltre, all'identità personale il duplice carattere di «medesimezza», per il quale ognuno rimane se stesso nonostante i possibili cambiamenti che può subire nella vita, e di «ipseità», per il quale il presupposto fondamentale dell'essere se stessi è la possibilità di potersi raccontare ad altri. Detto altrimenti, il filosofo francese «ci offre una riflessione sistematica sull'ermeneutica intesa soprattutto come strada e modalità per comprendere la verità della persona che si esprime attraverso la parola, l'agire, il raccontare ed il raccontarsi, attraverso la libertà di scelta. L'insieme di tutte le manifestazioni umane si trova riassunto nell'esperienza etica nella quale si attua la verità ultima della persona»[188]. Simile prospettiva, che induce a interpretare continuamente il senso profondo della persona a partire da ciò che la persona narra di sé e del mondo, presenta necessariamente delle implicazioni di carattere educativo, sostenendo e legittimando un discorso pedagogico «che voglia affinare sempre più il proprio approccio e accostamento alla realtà della persona da educare e che voglia riconoscere la complessa realtà educativa come realtà che chiede continuamente di essere interpretata»[189].

Più nello specifico della riflessione filosofica, Ricoeur intende individuare, a partire da alcuni semplici interrogativi, i principi di riferimento per designare le dimensioni fondamentali del sé personale, che considera sempre integrate alla dimensione della corporeità: la dimensione del linguaggio («chi parla?»), la dimensione pratica («chi agisce?»), la dimensione narrativa («chi si racconta?») e la dimensione etica («chi è responsabile?»)[190].

L'attenzione di Ricoeur nei confronti della persona concreta si traduce nella considerazione effettiva di un «chi», inteso come l'agente, l'autore di un'azione, indicato sempre con un nome proprio, dal momento che la risposta agli interrogativi sopra menzionati presuppone prima di tutto di nominare qualcuno. A questo punto, guardare alla persona e alla sua dinamica complessità presuppone la risposta ad altri

[187] P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 39.
[188] M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e pensiero, Milano 2001, p. 232.
[189] Ibidem.
[190] P. Ricoeur, *Sé come un altro* (trad. it.), Jaca Book, Milano 1993.

interrogativi, che confluiscono nella costitutiva narratività dell'uomo: «[…] qual è il supporto della permanenza del nome proprio? Cosa giustifica che si tenga il soggetto dell'azione così designato dal suo nome, dallo stesso nome lungo il corso di tutta una vita che si estende dalla nascita alla morte? La risposta non può che essere narrativa. Rispondere alla questione 'chi?' … è raccontare la storia di una vita. La storia raccontata dice il chi dell'azione»[191]. Pertanto, conclude Ricoeur, «l'identità del chi non è che un'identità narrativa»[192]. Tale identità non è soltanto espressione di un movimento interpretativo che va dall'interno all'esterno dell'uomo, e che si traduce nel «racconto di sé agli altri», ma ha un senso, all'inverso, anche nell'interpretazione del mondo e degli altri, intesa da Ricoeur, che recupera in parte il portato della filosofia ermeneutica, come l'attività principale della persona.

Se si amplia il discorso nell'ambito della cultura e della storia dell'umanità, la prospettiva di Ricoeur colloca l'uomo all'interno di «un mondo che è stato umanamente già interpretato»[193]. Sin dalla sua nascita, l'uomo si inserisce, cioè, «in una storia umana e interpreta i segni oggettivati nella cultura, intesa come 'testo', segno e opera umana mediante cui ciascuno conosce il mondo, l'altro e se stesso»[194]. L'attività ermeneutica dell'uomo, che assume nel pensiero di Ricoeur un significato ontologico, non coglie soltanto oggettivamente ciò che altri uomini hanno prodotto prima di lui: «interpretare infatti è anche rivedere le cose nella loro possibilità altra, attraverso il potere dell'immaginazione creativa che si rivela nel discorso e nell'azione»[195].

Ricoeur e, in generale, i teorici del «ritorno della persona» sostengono, pertanto, la necessità che ogni persona, coinvolta in esperienze linguistico-comunicative, morali, emotive, operative, estetiche, educative, ecc., realizzi se stessa liberamente, responsabilmente, creativamente e, soprattutto, integralmente, investendo cioè ogni dimensione che possa caratterizzarla nel corso della sua storia personale. Grazie alla prospettiva ermeneutica di Ricoeur si scopre, quindi, la possibilità che ogni persona ritrovi la propria identità «attraverso la ricostruzione della propria storia, ricomponendo

---

[191] A. Danese, *Il personalismo e l'ermeneutica di Paul Ricoeur*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista . Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 145

[192] P. Ricoeur, *Le temps raconté*, in «Revue de Métaphysique et de Morale», n. 4 (1984), p. 352.

[193] A. Danese, *Il personalismo e l'ermeneutica di Paul Ricoeur*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista . Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 141.

[194] Ibidem.

[195] Ivi, p. 142.

i frammenti di ciò che vive all'interno di un''identità narrativa', per cui il processo storico e biografico della persona viene a sostituire il suo essere sostanziale»[196].

Da questo punto di vista, non è difficile immaginare come la possibilità di narrarsi possa assumere una natura intrinsecamente educativa se si guarda all'uomo adulto contemporaneo, che di fronte a radicali cambiamenti personali, familiari, professionali e sociali è spesso costretto a ristrutturare la propria identità e a riscoprire il senso profondo del suo essere nel mondo e con gli altri. La narrazione biografica diventa, allora, fondamentale per la vita di ognuno, in quanto, spiega la De Natale, consente di riscoprirsi «come protagonista di un fluire esistenziale che come tale è sempre incompiuto, riscrivibile, reiterpretabile»[197]. La narrazione assume, di conseguenza, una forte valenza pedagogica poiché non può che essere aperta alle categorie prettamente educative «della possibilità, del cambiamento, dell'autotrasformabilità»[198].

L'approccio biografico non è però inteso solo come autocontemplazione e autoriflessione, ma anche come strumento privilegiato per condividere con altre persone significati e valori esistenziali. Esso rappresenta così la condizione necessaria di ogni intervento educativo che intenda affrontare le sfide che provengono da un contesto multiculturale, in cui la narrazione di sé non può non connotarsi dialogicamente, supponendo «un io autentico e consapevole, ma che al tempo stesso si riconosca limitato e imperfetto»[199].

3.5 L'antropologia della persona umana e le ragioni di una prospettiva laica

Sia i principi del Personalismo, le cui radici storico-culturali si possono ritrovare nella tradizione ebraico-cristiana e nella tradizione filosofica tramandata dal classicismo in poi, sia la posizione antropologica del «ritorno della persona», sostenuta dalla consapevolezza della crisi dei grandi miti del Positivismo e dagli sviluppi delle scienze umane che hanno contribuito a diffondere un'innovativa immagine dell'uomo, convergono oggi in un nuovo orizzonte culturale che esprime con forza la convinzione

[196] M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit., p. 233.
[197] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 116.
[198] Ibidem.
[199] P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 223, 224.

che «la persona umana debba tornare a rappresentare nuovamente un punto di convergenza e di riflessione in ordine a molte tematiche, da quelle etiche a quelle politiche, da quelle ecologiche a quelle sociali»[200], da quelle scientifiche e, si potrebbe aggiungere, a quelle pedagogiche.

La prospettiva che si propone come sfondo culturale per tali tematiche e per le riflessioni che derivano dalla loro trattazione è l'antropologia della persona umana. Essa esprime una concezione dell'uomo e del suo mondo capace di «oltrepassare i riduzionismi» e «concezioni troppo parziali», e volta a ricomporre la «ricchezza semantica ed assiologia che ha accompagnato, nella nostra tradizione culturale, la definizione teorica e la pratica sociale del concetto di 'persona umana'»[201].

Recuperando e integrando gli apporti di tutti quegli orientamenti che nel tempo hanno contribuito a rilanciare una «rinnovata fiducia nell'uomo, nelle sue potenzialità e […] nella prospettiva di una correlazione positiva tra l'Io, gli altri, e l'ambiente»[202], l'antropologia della persona umana rappresenta l'uomo mediante quattro «metadimensioni», dalle quali è possibile risalire agli aspetti che insieme ne restituiscono la complessità e la dinamicità costitutive: la reciprocità, intesa come apertura attiva alla realtà e agli altri[203], rivelata dall'amicizia, dall'amore e dall'aiuto reciproco; la dipendenza, espressione del bisogno che l'uomo dimostra nei confronti degli altri affinché possa essere e costituirsi[204]; l'inesauribilità, svelata dall'incapacità del pensiero, scientifico e non, di «esplorare la 'persona umana' […] in tutte le sue componenti, possibilità e capacità progettuali»[205]; infine, l'unità, sintesi di tutte le altre dimensioni poiché, in base al principio ologrammatico, presuppone che la persona umana non possa «agire, pensare, progettare, cambiare ecc., in una parola *essere* e *diventare* chi è, formandosi mentre si dà forma, nel mondo, con gli altri, se non sempre tutta insieme, mobilitando tutta se stessa, senza mai poter fare niente con una parte, non solo di sé, ma anche del mondo con cui è in relazione»[206].

---

[200] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 312.
[201] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., pp. 17, 18.
[202] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 310.
[203] F. Russo, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, cit., 2003.
[204] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 26.
[205] Ibidem.
[206] Ivi, p. 28.

Detto altrimenti, ogni persona non è una «monade chiusa, bensì aperta ad altro, e ad altri, ma anche suscettibile di andare *oltre*. È il viandante esistenziale: l'autentico 'ricercatore' della propria identità personale, dove è riposto, con il suo essere, il proprio valore»[207]. Ancora una volta, l'adulto, e in particolare l'adulto migrante, diviene testimone prezioso di questo continuo peregrinare, esito, da un lato, della consapevolezza, ormai comune a molti, di non sentirsi più a casa propria, e volto, dall'altro lato, alla ricerca continua di sé per non smarrirsi nell'imprevedibilità della contingenza.

Guardando ai tempi attuali, l'antropologia della persona umana esprime, infatti, l'urgenza che tali caratteristiche vengano rispettate e ancor prima educate per una loro maturazione e per una loro concreta esplicazione in risposta all'esigenza di un nucleo di senso dal quale «partire per identificare le ragioni della convivenza e il bisogno di un rinnovato senso etico in grado di confrontarsi positivamente con la complessità, la multiculturalità, i rapporti tra lo sviluppo e l'ambiente»[208]. La centralità della persona umana diventa, pertanto, la centralità dei suoi rapporti con gli altri uomini, del suo rispetto delle regole e della sua moralità, dei suoi prodotti culturali e artistici, della sua maturazione fisica, psicologica, sociale e culturale.

L'aspetto più rilevante della prospettiva antropologica proposta risiede non solo nel riconoscimento della centralità attribuita alla persona umana, ma anche nell'assunzione della sua costitutiva integralità, in funzione della quale qualsiasi scienza che se ne occupi ha il dovere di adottare un approccio complessivo e globalizzante, capace di indagare ogni dimensione del pensare, dell'agire e del produrre umani in maniera interconnessa. «È ancora la metafora dell'ologramma che può venirci incontro. L'essere umano non è una serie di caratteristiche e di aspetti separati e giustapposti, sui quali sia possibile operare in modo specifico e distinto. L'essere umano è un sistema complesso: un tutto con le particolarità e le specificità che lo caratterizzano, ma un tutto che è continuamente coinvolto nel processo, nella sua integralità appunto»[209].

Come è già stato constatato, la complessità di simile scenario filosofico e scientifico è per gran parte l'esito di una continua adesione a teorie di ispirazione cristiana, che assegnano alla persona umana, riconosciuta nei suoi valori fondanti e universali, una

[207] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 122.
[208] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 312.
[209] M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 86.

finalità trascendentale che, da un punto di vista pedagogico, si rivela nel principio della sua educabilità. Occorre però precisare che proprio tale complessità è anche all'origine della disponibilità della stessa prospettiva personalistica ad esaminare tendenze e orientamenti di altra derivazione rispetto a quella religiosa, spinta com'è dall'urgenza di ampliare l'ideale fondativo e valoriale del Personalismo di fronte alla crisi sociale e culturale di tutto il Novecento[210]. Questa urgenza è avvertita anche nell'ambito dei vari orientamenti della pedagogia personalistica, che, a partire da prospettive e approfondimenti diversi, individuano comunque nell'educabilità della persona umana lo snodo dal quale partire per rispondere alle nuove istanze della vita sociale e culturale contemporanea. Nonostante questo riconoscimento comune, afferma Gaetano Santomauro, «non si può affermare che la pedagogia personalistica abbia avuto e conservi una sistemazione univoca, un unico e inconfondibile profilo, che permetta di differenziarla nettamente dagli altri orientamenti del pensiero pedagogico. […] Anzi, la polivalenza della persona e il suo significato cosmico, la complessa sua struttura e la molteplicità delle sue 'dimensioni' hanno, in certo senso, autorizzato e autorizzano una varietà di formulazioni […]»[211].

La prospettiva personalistica, infatti, sembra richiedere il coinvolgimento di molti filosofi e di «molti pedagogisti che, adoperando una classificazione tradizionale, non sono soltanto cristiani, ma che si professano anche laici, materialisti o agnostici, se non anticristiani, in una gamma che corre da spiritualisti a criticisti (neokantiani), da problematisti a fenomenologici, da ermeneuti a pragmatisti, da esistenzialisti a, perfino, alcuni marxisti»[212]. Si profilano così le molteplici diramazioni di un personalismo che, come precisa Flores d'Arcais, rappresenta il punto di convergenza di «tutte quelle teorie, ma anche di tanta prassi contemporanea, che sottolineano in vario modo la necessità di richiamarsi alla persona, alla sua dignità, alle sue varie prerogative, da rispettare, convalidare e potenziare. Si tratta, nell'orizzonte di quello che viene denominato 'personalismo laico' – senza peraltro pretese di legittimazione definitoria –

[210] M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit., pp. 153, 154.
[211] G. Santomauro, *Persona e comunità nella pedagogia integrale*, in A.A. V.V., *Pedagogia della persona*, cit., p. 71
[212] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 30, 31.

di evidenziare la persona nel suo 'proprio', in quel che la caratterizza come soggetto di educazione, o, almeno, come protagonista del fare e del dire educazione»[213].

A questo proposito, le riflessioni del filosofo contemporaneo Robert Spaemann costituiscono un caso emblematico di questa lettura laica della prospettiva personalistica, in quanto espressione di una «scelta autonoma», frutto cioè di motivazioni filosofiche, che, pur essendo di matrice diversa da quella personalistico-cristiana, convergono nella definizione del medesimo scenario epistemologico che dichiara fermamente, riferendosi all'uomo moderno, «l'insufficienza della sola prospettiva logico-scientifica»[214].

Lo stesso Spaemann ammette, infatti, che «la storia del concetto di persona è la storia di un lungo cammino che, se richiamato alla mente, ci porta per un momento nel cuore della teologia cristiana. Senza la teologia cristiana, ciò che noi oggi chiamiamo 'persona' sarebbe rimasto qualcosa di non definibile e il fatto che le persone non sono avvenimenti semplicemente naturali non sarebbe stato riconosciuto. Questo non significa – aggiunge l'autore – che il suo impiego sia significativo soltanto a partire da determinati presupposti teologici, per quanto sia ipotizzabile che la scomparsa della dimensione teologica alla lunga potrebbe implicare anche la scomparsa del concetto di persona»[215].

All'interno dell'estrema complessità del suo pensiero, che si muove dal lascito della filosofia greca classica a quello della prospettiva cristiana per poi giungere ad una riflessione laica sul legame tra l'idea di persona e di libertà e sul rapporto delle persone tra loro, è inevitabile individuare la struttura fondante di un discorso prettamente pedagogico, che presenta delle ripercussioni anche nell'ambito della prospettiva dell'educazione degli adulti, in questa sede assunti nella loro specificità personale e culturale di adulti migranti. «Sulla base delle loro peculiarità qualitative, – spiega Spaemann – le persone possono entrare a far parte di unità più vaste, di società e di istituzioni. Tuttavia, in quanto persone, esse non possono mai essere 'integrate' in senso stretto, dunque essere ridotte a parti di una totalità superiore. Gli uomini sono parti di un tutto più ampio in molti sensi. Sanno questo e possono volerlo, ma non sono parti

[213] G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994, p. 7.
[214]G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 30, 31.
[215] R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, cit., p. 20

[…]»[216]. In altri termini, il fatto che l'uomo appartenga ad una società e che ne erediti i «dispositivi culturali»[217], non può precludere al contempo la possibilità che egli esprima la propria specificità di persona e che, se lo ritiene necessario, sconfini tali dispositivi per migliorare se stesso e, di conseguenza, la società. Questo perché «gli uomini possono comportarsi rispetto a questo loro esser-parte piuttosto liberamente. Possono rifiutarlo, o al contrario possono fare del servizio a un tutto più vasto una parte integrante della loro identità. […] Quando noi diciamo di qualcuno che è una persona, diciamo che egli è 'qualcuno', dunque un individuo e un essere unico, che non può essere inteso come conseguenza casuale di un suo predicato o della totalità dei suoi predicati. *Ciò che* egli può sempre essere, lo è in modo da non determinare *chi* egli sia»[218].

L'originaria apertura della persona nei confronti dell'altro e del mondo non mortifica, quindi, la sua libertà e la sua creatività, ritenute entrambe fondamentali per mediare simbolicamente il mondo, e cioè per interpretarlo nel corso di un processo che non ha mai fine, in quanto senza fine è, in base ad una prospettiva di maturazione permanente, lo sviluppo dell'uomo e dell'umanità: «La relazione dell'uomo con il mondo – spiega il filosofo tedesco – è mediata simbolicamente. Noi viviamo in un mondo interpretato e lo interpretiamo di continuo. Gli uomini si mostrano persone in quanto distinguono il mondo del segno dal designato e per questo ne dispongono in modo più libero di come dispongono delle cose che sono quello che sono senza di noi»[219].

La conoscenza del mondo mediante la sua interpretazione è talmente radicata nella nostra vita che diventa difficile se non impossibile e, quindi, inutile, «distinguere chiaramente ciò che noi ci rappresentiamo da ciò che noi sempre già siamo»[220]. Secondo Spaemann, una lettura impersonale e quantitativa del mondo non dà conto della sua complessità e di ciò che il mondo stesso e l'uomo realmente sono. Per questo motivo, Spaemann critica il tentativo dell'uomo contemporaneo di conoscere in maniera «naturalistica» il mondo, illudendosi, attraverso le conquiste della tecnica moderna, di pervenire ad una sua interpretazione oggettiva. L'uomo tende così a annientare la sua

[216] R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, cit., p. 39.
[217] Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit..
[218] R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e"qualcuno"*, cit., pp. 39, 40.
[219] Ivi, p. 85.
[220] Ivi, p. 86.

stessa «essenza» e a «negarsi come essere aperto alla trascendenza. Ma anche una tale automutilazione mostra ancora una volta che cosa sia l'uomo. Egli non è irrevocabilmente ciò che è, e questo significa che egli è persona»[221].

Infatti, dal punto di vista dell'autore, «la personalità di un uomo, nella sua profondità e ricchezza, si rivela soltanto nel fatto che […] egli investa qualcosa di sé. Non la percezione più impersonale, ma la più personale è quella che più ci rivela che cosa la realtà è in se stessa»[222]. Questo processo è particolarmente evidente nel «mondo simbolico soggettivo delle arti figurative», il cui significato «allo stesso tempo vela e dischiude la realtà. L'arte ci insegna a vedere, ad ascoltare e a comprendere ciò che è. La realtà non è mai per noi semplicemente ciò che essa è»[223]. Come la persona che la interpreta simbolicamente mediante l'arte, così anche la realtà «è sempre qualcosa di più e di meno»[224]. Infatti, «la peculiarità della trascendenza della persona sta nel fatto che essa oltrepassa i propri schemi di interpretazione del mondo verso un aldilà di questi. In tal modo però essa riflette allo stesso tempo su tali schemi e li emancipa dal legame inseparabile con la loro funzione immediata. Essi possono in tal modo costituire un ambito proprio, nel quale l'immaginazione domina illimitatamente e nel quale gli schemi dell'interpretazione del mondo mutano liberamente. Questa è la condizione perché vi sia una 'storia'»[225]. L'arte stessa rappresenta e racconta tale «storia», essendo «un far apparire ciò che verrà […], una libera rappresentazione dell'immaginazione»[226].

Nel testo di Spaemann è in più punti evidente il rimando ad una assunzione dinamica, e quindi educativa, dell'uomo in quanto persona, che trascende il suo apparire empirico: secondo l'autore, «le persone non sono semplicemente ciò che sono. Esse sono determinate da una differenza rispetto a ciò che sono, attraverso un movimento di continuità. […] Le persone non provano soltanto sensazioni, non solo pensano, ma pensano anche un aldilà del pensiero, pensano l'idea dell''essere'»[227].

Come per molti degli autori fin qui considerati, anche per Spaemann questo processo continuo non avviene in solitudine, ma sempre all'interno di un rapporto di reciprocità e di amore con l'altro, che diventa, in una logica speculare, il punto di partenza della

[221] Ivi, pp. 87, 89.
[222] Ivi, pp. 86, 87.
[223] Ivi, p. 87.
[224] Ibidem.
[225] Ibidem.
[226] Ibidem.
[227] Ivi, p. 41.

definizione dell'identità di ognuno. «Il modo in cui l'essere-se-stesso di ogni uomo esige di essere realmente per ogni altro, è il riconoscimento. Probabilmente, per essere capace di accettare ogni altro, qualcuno deve sperimentare direttamente l'essere-se-stesso di un altro, il che significa sperimentare l'amore e l'essere amato. Il resto è fedeltà. La forma elementare di tale esperienza 'assoluta' della realtà è lo sguardo dell'altro, che s'incrocia con il mio. Io vengo guardato. E quando questo sguardo non è uno sguardo oggettivante, squadrante, valutante, o puramente bramoso, ma incontra il mio nella reciprocità, allora si costituisce per il vissuto di entrambi ciò che noi chiamiamo essere persone. Solo nel plurale – conclude Spaemann – esiste la persona»[228].

L'«essere-se-stesso» di cui parla Spaemann rappresenta, dunque, il fondamento della relazione di reciprocità esistente tra me e l'altra persona se accompagnato dalla consapevolezza del fatto inconfutabile in base al quale «io sono parte del suo mondo esattamente come essa è parte del mio. Io sono per essa, così come essa è per me, per il fatto che io sono per essa e che essa sa di essere per me»[229].

A questo proposito, le riflessioni di Spaemann confermano quanto in questo lavoro si intende argomentare e dimostrare, e cioè che tale relazione di reciprocità non può prescindere dalla rinuncia a voler conoscere l'altro in maniera oggettiva e, quindi, dalla rinuncia a ridurre l'altro a «qualcosa», perché semplicemente «simulazione» o «sogno»[230]. In questo senso, da «qualcuno» l'altro diventa «'qualcosa' che sia essenzialmente per me, senza che io sia simultaneamente per esso»[231]. Secondo il filosofo tedesco, invece, definire l'altro come «qualcuno» diviene il punto di partenza di ogni relazione autentica tra persone, la cui «differenza numerica è per esse costitutiva tanto quanto la loro uguaglianza in quanto persone, dunque in quanto esseri che con la loro rispettiva particolarità qualitativa stabiliscono una relazione che consiste nel *possederla*. In questo possesso sono tutte uguali. Questa uguaglianza non ha in sé nulla di empirico. Tutto ciò che noi possiamo constatare empiricamente è in realtà diseguale, e credere, per preservare la dignità umana, di dover nascondere quanto si conosce circa la disuguaglianza umana, è un grosso errore. La dignità della persona non è affatto

[228] Ivi, p. 76.
[229] Ivi, pp. 76, 77.
[230] Ivi, p. 77.
[231] Ibidem.

pregiudicata da tale conoscenza, poiché l'uguaglianza degli uomini in quanto persone non è oggetto di conoscenza, ma di apprezzamento»[232].

Inevitabilmente, tale questione assume un certo rilievo soprattutto se si pensa all'incontro tra due individui provenienti da culture diverse, di fronte al quale è ancora più evidente il rischio che uno dei due pretenda di manipolare l'altro oggettivandolo. Rileggendo Spaemann, il riconoscimento di entrambi come persone rimanda, invece, alla consapevolezza che l'altro, in quanto persona dotata di trascendenza e spiritualità, «ci è accessibile soltanto nell'atto del riconoscimento di ciò che si sottrae in modo definitivo alla stessa accessibilità»[233].

È evidente, quindi, come le riflessioni di Spaemann e il continuo riferimento alla trascendenza di ogni persona, che la rende inafferrabile in ogni momento della sua vita, non si discostino in realtà di molto dal pensiero di ispirazione cristiana. Lo stesso Agazzi riconosce, infatti, l'esistenza di «un vero e proprio personalismo laico e persino di uno spiritualismo marxista […] quando la sostanza della persona e della spiritualità si impone, quando, cioè, surrettiziamente si introducono nozioni di spiritualità, attribuendo ad esempio alla natura e alla materia caratteri che sono propriamente quelli dello spirito, si torna personalisti e spiritualisti. […] In realtà un discorso sull'uomo non si fa che in termini di spiritualità, e in quanto si assumono termini non 'spirituali' in un discorso sull'uomo, e si adoperano altre parole, ma con contenuto identico a quello che siamo abituati a considerare spiritualità, non ci si discosta dalla sostanza vera della persona»[234]. Pertanto, Personalismo laico e Personalismo cristiano sono accomunati nel riconoscimento della persona umana nei termini di ciò che Flores d'Arcais definisce «[…] il metro comune, ed insopprimibile, con cui si intende misurare la qualità della civiltà umana, […] e dunque nel riconoscimento della sua dignità: da difendere e da salvaguardare, ma più ancora da aiutare, accompagnare, sorreggere, sollecitare nel suo diritto-dovere di crescita»[235].

[232] Ivi, pp. 39, 40.
[233] Ivi, p. 40.
[234] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico*, cit., pp. 438, 439.
[235] G. Flores d'Arcais, *Dal «logos» al «dialogo». Sessant'anni di pedagogia in Italia*, La Scuola, Brescia 1993, p. 154.

CAPITOLO QUARTO

Complessità e dinamicità del concetto di persona nelle scienze dell'uomo

4.1 Le scienze dell'uomo: la specificità del discorso pedagogico e dell'azione educativa

La pedagogia che è mossa e che si muove nell'orizzonte della persona umana trova una sua legittimazione anche negli sviluppi delle scienze moderne e contemporanee, che, rifiutando considerazioni troppo parziali sull'uomo, contribuiscono sinergicamente a cogliere quest'ultimo nelle sue plurime determinazioni[1]. Si tratta, dunque, di una pedagogia «aperta», che non rinuncia ai suoi tratti specifici, frutto di «locali»[2] origini storiche e culturali, e che si profila altresì nel suo confrontarsi continuamente sia con le contingenze delle condizioni storiche date, sia con le scienze che si occupano dell'uomo, e che ne scoprono, in un modo o nell'altro, la sua educabilità. Facendo tesoro, dunque, «dei contributi delle scienze psicologiche e sociologiche, cui deve l'accentuazione della natura della persona in termini di 'sviluppo', 'di evoluzione', 'di imprevedibilità', 'di plasticità della personalità'»[3], simile pedagogia, nel suo attuarsi in educazione, non può non dimostrare rispetto per la dignità di ogni persona, bambino, adulto, italiano o straniero che sia, e non può non valorizzare il suo potenziale umano[4], che la connota in termini di inesauribilità.

Nate nella seconda metà dell'Ottocento, le scienze umane di cui si avvale la Pedagogia hanno conosciuto un rapido sviluppo, raccogliendo dati, rispondendo a quesiti, chiarendo questioni controverse riguardanti l'uomo e il suo contesto di vita, di fronte alle quali le «scienze esatte» si sono dimostrate incapaci di coglierne la complessità e l'imprevedibilità. Le giovani scienze umane, infatti, sono chiamate a render conto a «quel senso di provvisorietà e di precarietà che contraddistinguerebbe la condizione umana contemporanea», e che, nello specifico, coinvolgerebbe «lo stesso destino

[1] G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 17.
[2] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 34.
[3] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, Città Nuova Editrice, Roma 1982, p. 66
[4] Cfr. M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia 1972.

dell'uomo sul pianeta (basti pensare alla questione ambientale, al dramma della fame in certe aree, al rischio della catastrofe nucleare, alle impietose leggi dei mercati economici ecc.)» e «la sua identità, i suoi limiti e le sue potenzialità, in una parola il senso dell'umano»[5].

Se in un primo tempo, quindi, la scienza classica era certa di giungere al possesso di una razionalità assoluta e perfetta, successivamente la scienza moderna e contemporanea ritiene che la razionalità non sia mai data come compiuta, ma che consista in un processo di incerto e problematico avvicinamento alla verità. La ricerca epistemologica che ne consegue costituisce la prova del fatto che il diffuso senso di precarietà che sembra permeare così profondamente questo periodo storico e culturale non è segnato soltanto da valenze negative, ma apre anche la strada alla possibilità, alle utopie, alla speranza, rivolgendo un appello alla dignità e alla responsabilità della persona umana[6].

Le scienze che oggi si occupano dell'uomo, e in particolare del suo sviluppo e della sua educazione, hanno origine, quindi, da un percorso all'interno del quale i contributi delle diverse discipline e dei diversi autori richiamano l'attenzione sulla necessità di rileggere la nozione di «persona umana» «alla luce di una visione più ricca, articolata e multidimensionale […]. In particolare occorre dare spazio e rilievo allo sviluppo della capacità di riflessione critica e di riflessione nell'azione che tendono a considerare l'uomo, la comunità e gli ambienti naturale e artificiale nella loro interezza e globalità»[7]. In questo senso, tra le varie scienze dell'uomo, la Pedagogia ha un ruolo di primo piano nella definizione di tale concezione e nella sua assunzione critica rispetto alla specifica realtà considerata, in quanto è una scienza capace di rinviare alla complessità della «persona umana», colta nel suo «prendere forma» e, al tempo stesso, seguita nel suo «trasformarsi» a partire dalle sue singolari potenzialità. Questo perché, spiega Agazzi, la stessa persona è, contemporaneamente, «dinamicamente costituita» e «dinamicamente effettiva», «ossia un 'essere' caratterizzato dall'unità e dalla totalità delle proprie attività e funzioni, e dalla propria continuità e identità con se stessa nel tempo»[8].

[5] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 280, 279.
[6] Ivi, p. 280.
[7] M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, cit., p. 24.
[8] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 27.

La Pedagogia, occupandosi dell'educazione di siffatta persona, rivela un duplice carattere diacronico e sincronico e, quindi, la sua specificità rispetto alle altre scienze dell'uomo, di cui comunque si avvale.

A tal proposito, si accoglie e si condivide l'impegno di Agazzi di pervenire alla definizione di un quadro epistemologico in cui collocare la Pedagogia e in cui stabilire le relazioni fra quest'ultima e quelle che il pedagogista italiano chiama «scienze positive». Con l'intento di dimostrare che la Pedagogia non può essere considerata «un capitolo di qualche altra scienza» e nemmeno «una scienza somma o una scienza sintesi», Agazzi affronta la questione sollevata, risalendo all'aspetto che solo apparentemente rende la Pedagogia una scienza umana come le altre: «Certo, la pedagogia è una scienza dell'uomo, d'accordo. Ma lo è di qualcosa di particolare d'appartenente all'uomo e dall'uomo. Nonché la filosofia, anche la medicina è una scienza dell'uomo; anche l'igiene; e non meno il diritto, la politica e la religione. Ma ciascuna di esse, con tante altre, studia determinati fatti dell'essere umano e delle 'cose dell'uomo'. In senso preciso, bisogna dire che la pedagogia è la teoria e la scienza dell'*educazione dell'uomo*. E l'*educazione* è un processo e un'azione che riguardano certo l'uomo, ma tali da *differenziarsi* da tutti gli altri molteplici aspetti e processi riguardanti l'uomo stesso, sicché la scienza che si appunta sulla educazione dell'uomo come processo ed evento specifico, è pur essa specifica, e autonoma, anche se deve ricorrere all'ausilio delle altre discipline»[9]. In questo senso, la prospettiva pedagogica fondante l'educazione degli adulti non può prescindere dagli studi della psicologia sulle strutture e sulle fasi di sviluppo dell'uomo; così come, nell'attuale società multiculturale, tale prospettiva non può trascurare le scoperte antropologiche sulle affinità e sulle differenze emerse dallo studio delle culture del mondo. È vero, insomma, «che dobbiamo conoscere la natura dell'uomo, stabilirne i principi e i fini (ciò che è della filosofia), ma è anche vero che se, in pedagogia, noi abbiamo bisogno di sapere questo, l'educazione è il modo di attuare, svolgere, portare al loro 'dover essere' i principi viventi dell'uomo»[10].

Questa, dunque, la conclusione proposta da Agazzi alla questione del rapporto tra Pedagogia e scienze dell'uomo: «constatato che l'uomo, fra i propri caratteri irriducibili, ha quello di essere educabile, deve anche esistere una consapevolezza di questa

[9] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 71.
[10] Ivi, pp. 71, 72.

educabilità e dei processi per i quali si passa dalla educabilità alla educazione in atto del soggetto umano, consapevolezza che può essere raggiunta soltanto per quella teoretica e quella scienza che è la *pedagogia*»[11].

Per queste ragioni, la Pedagogia per la persona si avvale sicuramente delle riflessioni e delle conquiste delle altre scienze dell'uomo, ma, al tempo stesso, le supera attraverso la «proposta di un percorso caldo e sovrabbondante di significati e di motivazioni, che non vuole lasciare fuori nulla della ricca esperienza dell'umano, anche ciò che la scienza esclude»[12].

4.2 L'epistemologia tra vita, cognizione e cultura

Nel Novecento, le scienze cognitive si sono sviluppate presentando come centrali una serie di questioni riguardanti la natura, l'origine e lo sviluppo delle conoscenze dell'uomo e superando l'idea, ormai consolidata da secoli, che tali questioni siano esclusivo appannaggio della tradizionale riflessione filosofica.

Tra i primi studiosi che contribuiscono alla definizione e all'analisi di questi problemi, e alla trasformazione dell'insieme di scopi e metodi dell'epistemologia, considerata ora soprattutto dal punto di vista della sua evoluzione, si ricorda Jean Piaget, le cui ricerche non hanno avuto ricadute, come è risaputo, soltanto in ambito pedagogico e didattico, ma anche in ambito epistemologico, a partire cioè dall'approfondimento della natura e dei fondamenti della conoscenza. A tale riguardo, il merito principale dello psicologo ginevrino, e delle sue ricerche sperimentali, risiede, innanzitutto, nel porsi in contrapposizione ai due modelli conoscitivi rivelati dalla tradizione filosofica, e risalenti al razionalismo e all'empirismo: «il primo modello sosteneva la presenza nel soggetto di un certo numero di principi o idee innate; il secondo faceva derivare ogni contenuto della mente all'esperienza»[13]. Di fronte alle psicologie innatiste da un lato, e empiriste e comportamentiste dall'altro, che derivano da questi modelli e che concepiscono lo sviluppo della conoscenza dell'uomo rispettivamente in termini di preformismo e di

[11] Ivi, p. 72.
[12] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 34.
[13] J. Piaget, *L'epistemologia genetica* (trad. it.), Editori Laterza, Roma 2000, p. 192.

associazionismo, Piaget dimostra il carattere «costruttivo» dell'intelligenza e della conoscenza, sostenendo «le ragioni di un cognitivismo nel quale le strutture mentali sono l'esito della graduale costruzione dell'intelligenza attraverso varie fasi (intelligenza senso-motoria, intelligenza pre-operatoria, intelligenza delle operazioni concrete, intelligenza delle operazioni astratte e formali), mediante le quali l'individuo matura la capacità di organizzare e coordinare azioni autonome»[14]. L'intento di Piaget consiste, quindi, nel delineare i tratti fondamentali non solo di una originale concezione sullo sviluppo dell'uomo, i cui passaggi sono riconosciuti contemporaneamente in termini storici, psicologici e biologici, ma anche di una innovativa teoria sullo sviluppo della conoscenza, definita «epistemologia genetica», poiché fondata su un'analisi storica e dinamica di tale sviluppo: «l'originalità dell'epistemologia genetica consiste nell'estendere l'ambito di indagine dell'epistemologia a tutti gli stadi evolutivi, non limitandosi a quelli geneticamente più compiuti, come è quello della conoscenza scientifica. Suo oggetto di studio non è cioè soltanto la conoscenza scientifica, ma anche le varie manifestazioni storiche della conoscenza scientifica, la conoscenza prescientifica che è solidale alle strutture mentali dell'adulto e del bambino, nonché l'insieme della condizioni biologiche, fisiche e sociali che rendono possibile lo sviluppo di tali strutture»[15]. L'epistemologia genetica si fonda, quindi, «sul riconoscimento di un isomorfismo tra il modo in cui il soggetto individuale si evolve cognitivamente […] e quello in cui il soggetto umano collettivo, ovvero la scienza, si struttura storicamente per organizzare i vari ambiti di conoscenza»[16].

Piaget connota in termini di circolarità e complessità sia lo sviluppo dell'intelligenza individuale, sia lo sviluppo della conoscenza scientifica. Nel primo caso, l'intelligenza è frutto di una reciproca interazione tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto: «il soggetto – sostiene Piaget – non è più di fronte all'oggetto […], a guardarlo così com'è o attraverso occhiali strutturanti: esso affonda nell'oggetto attraverso il suo organismo, necessario all'azione, e reagisce sull'oggetto arricchendolo degli apporti dell'azione; soggetto e oggetto, cioè, sono ormai situati sullo stesso piano […], secondo

[14] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 111.
[15] M. Ceruti, *Attualità e prospettive dell'epistemologia genetica*, in J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, cit., pp. XIX-XX
[16] E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999, p. 242.

cambiamenti di scale spaziali e sviluppi genetici e storici»[17]. In altri termini, soggetto e oggetto si costruiscono reciprocamente cercando un equilibrio tra le due funzioni responsabili dell'adattamento dell'individuo all'ambiente: l'assimilazione (dell'«oggetto» da parte del «soggetto») e l'accomodamento (del «soggetto» all'«oggetto»). Anche nel secondo caso, quello relativo agli sviluppi della scienza, Piaget prevede una simile logica circolare: l'epistemologia genetica, richiedendo una classificazione non piramidale ma circolare delle scienze cognitive e del vivente, «applica continuamente la scienza a se stessa, facendo retroagire i risultati delle scienze sui principi epistemologici che hanno guidato le scienze stesse che hanno prodotto tali risultati»[18].

Anche Gregory Bateson, all'interno della complessa cornice epistemologica con cui si confronta, scopre il carattere interattivo e comunicativo sia dei processi viventi e delle relazioni sociali, sia del rapporto tra mente e natura, che si esplica, secondo l'autore, nella costruzione di una cognizione sempre «fondata nell'attività concreta dell'intero organismo, nell'accoppiamento sensomotorio tra mente, corpo e ambiente»[19]. La metafora della danza, riferita alla mente, all'organismo e all'ambiente che lo circonda, chiarisce, nell'articolato pensiero di Bateson, la locuzione di «struttura che connette»[20]: «la mente non è per Bateson un oggetto localizzabile in un organismo individuale (scatola cranica, personalità, anima…), ma un processo interattivo, una 'danza di parti interagenti': dove l'unità evolutiva non è più l'organismo (e tanto meno il gene) ma l'organismo-nel-suo-ambiente»[21]. La realtà che ci circonda non è, quindi, data a priori, ma «è qualcosa che costruiamo partecipandovi col nostro muoverci, respirare, mangiare e via dicendo»[22]. La stretta connessione tra biologico, mentale e culturale, presuppone una ridefinizione «ecologica» del mentale e del culturale stessi, dalla quale deriva, inoltre, la denominazione, riferita all'opera batesoniana, di «ecologia della mente». «Se volete comprendere il processo mentale – scrive Bateson – guardate l'evoluzione

[17] J. Piaget, *Logique et connnaissance scientifique*, in «Encyclopédie de la Pléiade», Gallimard, Paris 1967, p. 1244.
[18] M. Ceruti, *Attualità e prospettive dell'epistemologia genetica*, cit., p. XVII.
[19] S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, p. 55.
[20] Celebre è l'interrogativo che muove tutta la ricerca batesoniana: «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?», G. Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 21.
[21] S. Manghi, (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, cit., p. 74.
[22] Ivi, p. 55.

biologica e, viceversa, se volete comprendere l'evoluzione biologica, guardate il processo mentale»[23].

Il riferimento è al principio ologrammatico: «in altre parole – afferma – la mia teoria della mente è olistica e, come ogni olismo serio, si basa sulla premessa della differenziazione e dell'interazione delle parti»[24]. Per creare il processo mentale, la natura delle relazioni tra queste parti, e tra le parti stesse con il tutto, cioè con l'intero organismo, si connota nella differenza, ossia in un cambiamento che diventi «materiale di informazione, di ridondanza, di struttura e così via»[25]. Ad esempio, «gli organi di senso […] accettano solo comunicazioni di differenze e normalmente vengono azionati solo dal cambiamento, cioè da eventi o da quelle differenze nel mondo percepito che possono essere trasformate in eventi muovendo gli organi di senso»[26]. Secondo Bateson, questi circuiti causali fondati sulla differenza sono ovunque nel mondo: «in tutta la biologia, nella nostra fisiologia, nella nostra attività pensante, nei nostri processi neurali, nella nostra omeostasi e nei sistemi ecologici e culturali di cui siamo parte»[27].

Muovendo da tali riflessioni epistemologiche, l'autore intende allontanarsi da una nozione insulare dell'uomo, che lo considera isolato dalla natura e dalla propria natura[28]: «[…] noi facciamo parte di un mondo vivente. […] Oggi una simile dichiarazione suscita nostalgia: la maggior parte di noi ha perso quel senso di unità di biosfera e umanità che ci legherebbe e ci rassicurerebbe tutti con un'affermazione di bellezza. La maggior parte di noi oggi non crede che, anche con gli alti e bassi che segnano la nostra limitata esperienza, la più vasta totalità sia fondamentalmente bella»[29].

Il costruttivismo sistemico di Piaget e di Bateson riflette gli sviluppi di altre scienze e di nuove teorie, come, ad esempio, la nuova teoria dell'elaborazione dell'informazione, o teoria HIP[30], e soprattutto la cibernetica[31], che contempla tra i suoi maggiori esponenti

[23] G. Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 290.
[24] Ivi, p. 128.
[25] Ivi, p. 149.
[26] Ivi, p. 148.
[27] Ibidem.
[28] Cfr. E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1994, p. 191.
[29] G. Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 33.
[30] Acronimo di *Human Information Processing* o *teoria dell'elaborazione dell'informazione* o dell'*Intelligenza Artificiale*, che concepisce l'uomo come elaboratore attivo di informazioni alla maniera dell'elaboratore elettronico.

Humberto Maturana e Francisco Varela[32]. Le ricerche di questi autori concorrono, infatti, a definire l'uomo come un sistema vivente auto-organizzato, la cui capacità di conservazione «non è innata e nemmeno direttamente appresa per esperienza, ma è relativa alla possibilità della sua localizzazione (e dunque alla struttura spazio-temporale e causale dell'universo)»[33] e della sua autoregolazione, intesa come «equilibrazione maggiorante» tra l'apertura del sistema stesso con l'ambiente (assimilazione) e la sua chiusura, realizzata mediante la conservazione delle sue parti (accomodamento). Da questo punto di vista, strettamente connessa all'idea di creatività risulta essere la nozione dinamica di «equilibrazione maggiorante», in base alla quale lo scopo della vita mentale non è il raggiungimento dell'equilibrio, ma la creazione di nuove relazioni e di nuove forme di equilibrio. Lo strumento necessario al sistema per garantire la propria autoregolazione consiste nell'interazione delle parti tra loro, delle parti con il tutto e nell'interazione del tutto e delle parti con l'ambiente esterno: organismo, mente, cervello, condizioni bio-antropologiche, condizioni socioculturali, ecc., sono le istanze fondamentali dell'uomo per lo sviluppo della sua vita e della sua cognizione.

La relazione sistemica tra tali istanze rimanda alla relazione sistemica tra le scienze che se ne occupano e che convergono in quella che Edgar Morin definisce «epistemologia complessa»: «il problema dell'epistemologia è di far comunicare queste istanze separate; è, in un certo senso, di fare il circuito. […] Non ci sono privilegi, troni, sovranità epistemologiche; i risultati delle scienze del cervello, della mente, delle scienze sociali, della storia delle idee ecc., devono retroagire sullo studio dei principi che determinano tali risultati. Il problema non è che ciascuno perda la propria competenza. È che la sviluppi abbastanza per articolarla su altre competenze che, legate in catena, formerebbero un anello dinamico, l'anello della conoscenza della conoscenza»[34].

---

[31] La cibernetica, fondata da N. Wiener nel 1948, ha cercato di scoprire i meccanismi che permettevano ad un organismo vivente di autoregolarsi, di scambiare informazioni tra le sue parti e ha cercato di simulare tali meccanismi all'interno di un *computer*.

[32] Maturana e Varela definiscono l'uomo e gli esseri viventi come macchine autopoietiche, ossia come macchine organizzate mediante «una rete di processi di produzione, trasformazione e distruzione dei componenti che: 1) mediante le loro interazioni e trasformazioni rigenerano e realizzano la rete di processi (relazioni) che li hanno prodotti; e 2) la costituiscono come una unità concreta nello spazio nel quale esistono specificando il dominio topologico della sua realizzazione in quella rete», H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione* (trad. it.), Marsilio, Venezia 1988, p. 131.

[33] M. Ceruti, *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano 1989, p. 206.

[34] E. Morin, *Epistémologie de la complexité*, in C. Atias, J. L. Le Moine, *Edgar Morin. Science et conscience de la complexité*, Librairie de l'Université, Aix-en-Provence 1974, pp. 77-78.

Morin considera tale anello fondato su uno schema policentrico, in funzione del quale «ogni unità di comportamento umano – compresa la cognizione e la scienza – è a un tempo genetica/cerebrale/sociale/culturale/ecosistemica. […] L'uomo – spiega Morin – non ha un'essenza particolare che sia soltanto genetica o soltanto culturale; egli non è una sovrapposizione quasi geologica dello strato culturale sullo strato biologico; la sua natura è nell'interrelazione, l'interazione, l'interferenza dentro e mediante questo policentrismo»[35]. Anche la posizione epistemologica e antropologica di Morin nasce dall'urgenza, avvertita particolarmente nella società contemporanea e nelle sue istituzioni, di sostituire una teoria aperta, multidimensionale, a una teoria chiusa, frammentaria e semplicistica dell'uomo: «ciò che deve morire è l'auto-idolatria dell'uomo, che si ammira nell'immagine convenzionale della propria razionalità»[36].

Di fronte a questo scenario, che dà origine alla cosiddetta «teoria della complessità», occorre, tuttavia, guardarsi dai rischi di una lettura rigidamente costruttivista dell'uomo, del suo sviluppo e delle relazioni con gli altri uomini e con il contesto ambientale e culturale in cui vive. All'interno della multiforme complessità del reale descritta, l'assunzione incondizionata e assoluta di tale prospettiva indurrebbe a considerare ogni individuo una soggettività che si riconosce esclusivamente come «identità multipla, data dalle relazioni che si connettono intorno a lui, identità individuale e collettiva a un tempo, nodo composto da una pluralità di fili di mille intrecci»[37]. Simile modo di pensare potrebbe portare però alla disintegrazione del Sé unico e irripetibile, proclamato invece con forza dalla nostra tradizione classica e giudaico-cristiana e recuperato da una concezione pedagogica personalistica, che considera l'originalità di ogni persona la leva fondamentale dell'intervento educativo. Con questa precisazione, non si intende negare l'influenza del contesto nello sviluppo di ognuno di noi, ma riconoscere che l'adattamento ai «vincoli» naturali e alle «pressioni» culturali e ambientali non preclude l'opportunità di trasgredire ciò che ci viene imposto, mediante «azioni umane» assunte «nell'intenzionalità e nella ragione come prova della nostra libertà e responsabilità»[38].

[35] E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, cit., p. 194.
[36] Ivi, p. 191.
[37] G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 28.
[38] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 278.

Si tratta di una vera e propria esigenza esistenziale dell'uomo, che si rivela particolarmente paradigmatica nella vita del migrante. Secondo una prospettiva rigidamente ecosistemica, di matrice per lo più psicologica, e secondo una parallela prospettiva comunitarista[39], di impostazione sociologica e antropologica, un uomo, privato del suo contesto e della sua comunità di appartenenza, resterebbe privo di identità, poiché quest'ultima verrebbe considerata un prodotto, un risultato di tale appartenenza. Se davvero così fosse, un adulto inserito per una serie di ragioni in un nuovo contesto e in una nuova comunità non avrebbe alcuna possibilità di rifarsi una vita e di integrarsi, ma resterebbe prigioniero di un'identità statica e passiva, in quanto sottomessa ai dispositivi culturali della comunità di origine e, forse, della comunità ospitante. La maggior parte della vita dei migranti contraddice, invece, questa prospettiva; dovendo affrontare situazioni nuove, talvolta incomprensibili perché lontane dalla loro cultura, queste persone mostrano un costante impegno nella faticosa ricerca di un equilibrio tra i dettami della cultura di provenienza, che vorrebbero comunque preservare, le esigenze contingenti e strutturali poste dal paese che le accoglie e la possibilità di concretizzare atti umani liberi e responsabili.

Le parole dello scrittore nigeriano Ben Okri evocano ancora una volta il senso profondo di questo principio, che diventa tangibile quando il lettore, avvicinandosi alla sua opera, è costretto ad assumere il punto di vista di chi ha vissuto l'esperienza della migrazione e dello sradicamento dalle proprie origini culturali e ambientali. Nei nostri tempi dilaniati dalle guerre e dall'odio reciproco, di fronte ad un uomo manipolato dal potere della tecnica e dall'opinione pubblica, gli aforismi proposti da Ben Okri inducono a pensare al migrante come ad un testimone prezioso della possibilità che abbiamo in quanto persone di non «conformarci», di «non subire un certo cambiamento», ma di intraprendere una nuova vita, una vita cioè in cui «la sola speranza è nella creazione di realtà alternative. La sola speranza è nel coraggio di risognare il proprio posto nel mondo – una magnifica impresa dell'immaginazione e un'impresa perseverante di autorealizzazione. Il che equivale a dire che in un modo o nell'altro infrangiamo e scombussoliamo le frontiere comunemente accettate fra le cose»[40].

[39] Cfr. A. Etzioni (con E. Gross), *Organizzazioni e società* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1987; M. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1994; M. E. Mincu, *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta communitarian*, SEI, Torino 2007.

[40] B. Okri, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi*, cit., p. 61.

4.3 Alla scoperta dell'uomo e della mente: il punto di vista della psicologia

Gli sviluppi delle scienze cognitive e dell'epistemologia appena delineati, che conducono nel Novecento ad una ridefinizione delle nozioni di conoscenza e di intelligenza, nonché di uomo, sono strettamente correlati alle contemporanee scoperte della psicologia, considerata nelle sue molteplici diramazioni e a partire dagli studi di diversi autori.

Tali sviluppi hanno «moltiplicato le dimensioni del soggetto umano considerate pertinenti per lo studio dei processi cognitivi. Hanno allargato la definizione dei processi mentali, e studiato i circuiti che li interconnettono a dimensioni sempre più profonde del corpo umano: dalla mente alle menti, all'apparato neuro-cerebrale, all'organismo nel suo complesso, ai sottosistemi dell'organismo»[41]. Inoltre, hanno approfondito le invarianti e le differenze rispetto agli stili di vita e alle condizioni culturali e storiche in cui i singoli uomini sono inseriti.

All'interno di questo processo scientifico e culturale, che, occupandosi dell'evoluzione dell'uomo, della sua mente e della sua personalità, ha implicazioni importanti anche in ambito educativo e didattico, occorre rivolgere l'attenzione a quegli studiosi che, nel corso della storia della psicologia, hanno apportato i più significati contributi alla ridefinizione di questa scienza, dei suoi contenuti e dell'uomo. Più nello specifico, la solidità di tali contributi ha garantito l'affermarsi di una nuova psicologia, orientata verso un assetto da scienza sempre più matura: se si considera il composito quadro formato dagli apporti della psicologia cognitiva, della psicologia evolutiva e di quella sociale, è evidente come oggi la psicologia possieda sufficiente organicità, disponga di metodi per uscire dal laboratorio e per rivolgere l'attenzione al concreto della vita umana, e abbia una propensione teoretica e un'apertura interdisciplinare (nei riguardi della storia, della sociologia, dell'antropologia, della pedagogia e delle altre scienze dell'uomo), che impedisce una visione riduttiva della realtà umana e del suo sviluppo. In generale, si propone, quindi, di riscoprire quelle istanze scientifiche e culturali che concorrono a ridisegnare i contorni di una «nuova epistemologia», e cioè di «un'immagine di scienza più aperta e problematica non chiusa in se stessa, ma aperta all'alleanza con le scienze umane, nella convinzione che l'evoluzione della società, la

[41] M. Ceruti, *Attualità e prospettive dell'epistemologia genetica*, in a J. PIAGET, *L'epistemologia genetica*, cit., p. XIII-XIV.

crescita dell'uomo, la sua psicologia, la sua cultura, si svolgano in forme non lineari e tendano a nuove forme di organizzazione e a nuove dissolvenze»[42].

Per quanto riguarda la psicologia, tale orientamento scientifico e la concezione di uomo e di intelligenza che ne deriva presuppongono il superamento di un «meccanicismo naturalistico», che fa risalire direttamente al concetto di maturazione dell'organismo quello di sviluppo dell'intelligenza e, dunque, che tende a conferire solo all'infanzia e all'adolescenza caratteri di dinamicità ed esigenze educative, escludendo in questo modo l'età adulta. L'idea di sviluppo della mente che scaturisce da simile prospettiva prescinde, infatti, «dagli aspetti più formali ed elevati della coscienza umana, che invece hanno un influsso notevole sullo sviluppo delle capacità cognitive, ma anche dagli aspetti legati alla volontà ed alla libertà dell'individuo […]»[43], che caratterizzano la sua intera vita, dalla nascita fino alla morte.

In questa direzione, gli esponenti delle più recenti teorie cognitive, sociali e relazionali accolgono l'impegno dei loro precursori nella definizione del concetto di «stadi di sviluppo» e nella formulazione dell'«ipotesi che conferisce alle vicissitudini dei primi anni di vita un'importanza fondamentale nella strutturazione della personalità»[44]. Tuttavia, grazie a nuovi studi e ricerche, intendono superare tale visione, riduttiva rispetto all'intero sviluppo umano, sottolineando «la possibilità che differenti parti della personalità si sviluppino in modi differenti e che si accumuli un grande potenziale per il cambiamento come risultato di esperienze in successivi periodi di sviluppo»[45].

All'interno del quadro teorico di riferimento proposto e alla luce degli approfondimenti pedagogici e didattici che ne seguiranno, assume, inoltre, un certo rilievo la presa di coscienza dei limiti dell'impostazione naturalistica da parte di quegli psicologi, cognitivi, umanisti, psicoanalisti e educativi, che concorrono a connotare l'uomo in chiave non soltanto cognitiva, ma anche affettiva, sociale e fisica. La psicologia, affrontando da ottiche diverse i temi di cui si è occupata negli anni, dimostra così l'utilità dell'interazione fra i suoi vari ambiti di ricerca – biologico, evolutivo, individuale e socio-culturale – per una comprensione più ampia della natura e del funzionamento mentale umano.

---

[42] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 301.
[43] M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, cit., p. 53.
[44] L. A. Pervin, O. P. John, *La scienza della personalità* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1997, p. 532.
[45] Ibidem.

4.3.1 La psicologia dell'educazione: l'uomo tra sviluppo e apprendimento

Nella storia della psicologia, e nello specifico della psicologia dell'educazione, che si occupa dei processi psicologici messi in atto dal soggetto in situazioni apprenditive, il pensiero di Piaget ha un ruolo determinante nel definire i presupposti scientifici degli studi sull'intelligenza e sulla mente umana. Le sue ricerche riconoscono non solo il ruolo attivo dell'individuo nella costruzione della conoscenza, mediante il duplice processo di assimilazione e accomodamento, ma anche una continuità tra aspetti biologici e cognitivi. Piaget avvia, infatti, una serie di «studi sia in ambito psicologico sia in ambito pedagogico sulla struttura, le qualità e le caratteristiche della mente umana, sugli aspetti fondamentali della mediazione educativa e sull'efficacia delle modalità didattiche di insegnamento per rispondere alle diverse necessità mostrate dagli individui nell'apprendimento»[46].

Nel corso del processo di «costruzione di significati» che è all'origine di ogni conoscenza, pur conferendo molta importanza all'assimilazione, definita fondamentale per «attribuire significato» ai nuovi materiali conoscitivi, Piaget non sembra però cogliere che, per far emergere tutte le valenze di questa posizione, occorre sottolineare il carattere culturale distintivo dell'ambiente umano[47].

In opposizione a questo aspetto del pensiero di Piaget e alla sua concezione di un'intelligenza capace per lo più di «autogenerarsi», lo psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij sostiene l'importanza, per lo sviluppo cognitivo di ognuno, del contesto storico-sociale e dei rapporti sociali che da esso scaturiscono. L'uomo, entrando sin dalla nascita in rapporto con gli altri e con l'ambiente sociale, e mediante le relazioni e le comunicazioni che derivano da tale rapporto, compie un «salto qualitativo», staccandosi dal livello di vita biologica degli animali inferiori. Tale esperienza produce, infatti, la nascita della coscienza e del pensiero, definite dall'autore «funzioni psichiche superiori»: «potremmo formulare come segue – afferma Vygotskij – la legge genetica generale dello sviluppo culturale: ogni funzione nel corso dello sviluppo culturale del bambino fa la sua apparizione due volte, su due piani diversi, prima su quello sociale, poi su quello psicologico, dapprima tra le persone, come categoria interpsichica, poi

[46] M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, cit., p. 55.
[47] M. Baldacci, *Una scuola a misura dell'alunno. Qualità dell'istruzione e processo formativo*, Utet, Torino 2002, p. 86.

all'interno del bambino, come categoria intrapsichica. Ciò vale ugualmente sia per l'attenzione volontaria che per la memoria logica, che per la formazione dei concetti che per lo sviluppo della volontà»[48]. Secondo Vygotskij, «l'ontogenesi, e cioè l'insieme dei processi attraverso i quali l'individuo si appropria dei segni e dei sistemi di segni costitutivi dell'apparato psichico»[49], ha quindi un'origine sociale, poiché determinata dalla trasformazione, mediante processi di semiotizzazione, delle capacità elementari naturali, definite interpersonali, in capacità superiori culturali, definite intrapersonali[50].

Nonostante Vygotskij sottovaluti il peso dell'evoluzione biologica, riscontrato, invece, dalle attuali conoscenze nel campo della biologia e dell'etologia, e affermi che nell'uomo lo sviluppo delle capacità superiori, quali la volontà, dipendono interamente dall'interiorizzazione della cultura, la sua teoria contiene indubbiamente aspetti meritevoli di interesse, soprattutto in ambito pedagogico e didattico. Infatti, considerando lo sviluppo mentale e l'apprendimento frutto dell'influenza e dell'intervento dell'ambiente sociale e culturale, Vygotskij riconosce che tale sviluppo non risulta rigidamente predeterminato, ma che può essere, al contrario, anticipato mediante un ampliamento dello spazio educativo da parte del docente e migliorato mediante la guida di un *tutor*, rappresentato da un adulto o da un coetaneo dell'alunno, che lo supportano per la risoluzione di un compito.

L'apprendimento assume, dunque, un carattere sociale, in quanto definito nei termini di un'«interiorizzazione», indotta dall'interazione tra allievo e ambiente, delle conoscenze che possono essere sperimentate insieme ad altri. Simile visione dei processi apprenditivi fonda il concetto di «zona di sviluppo prossimale», che, come spiegano Jean Lave e Etienne Wenger, «ha ricevuto interpretazioni molto diverse, nelle quali il concetto di internalizzazione svolge ruoli differenti»[51]. Questi autori distinguono tre tipi di interpretazioni: «In primo luogo, la zona di sviluppo prossimale viene spesso descritta come la distanza fra le capacità di problem-solving manifestate da una persona-che-apprende che lavora da sola e le capacità di problem-solving manifestate dalla stessa persona quando viene aiutata o collabora con persone più esperte. […] C'è

[48] L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (trad. it.), Giunti-Barbera, Firenze 1974, p. 38.
[49] A. Marchetti (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997, p. 54.
[50] Ivi, p. 55.
[51] J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (trad. it.), Erikson, Gardolo (Tn) 2006, p. 32.

poi un'interpretazione 'culturale' in cui la zona di sviluppo prossimale viene intesa come distanza fra conoscenze culturali fornite dal contesto storico-sociale – a cui di solito si accede attraverso l'istruzione – ed esperienza quotidiana personale»[52], e, quindi, fra le conoscenze apprese e le conoscenze pregresse. Queste interpretazioni, però, aggiungono Lave e Wenger, guardano al processo di internalizzazione come ad una semplice «acquisizione individualistica del dato culturale» e non considerano l'apprendimento situato all'interno di uno specifico contesto storico-culturale. I due autori condividono un'ultima interpretazione del concetto di «zona di sviluppo prossimale», che legittima, peraltro, la loro prospettiva che afferisce alle teorie delle pratiche sociali. A tale proposito, citano il lavoro di Engeström che definisce la «zona di sviluppo prossimale» come «la distanza fra le azioni quotidiane degli individui e l'attività sociale storicamente nuova che può essere prodotta collettivamente per risolvere il dilemma potenzialmente presente […] nelle azioni quotidiane»[53]. Muovendo da questi presupposti, Lave e Wenger intendono superare una concezione dell'apprendimento come mera internalizzazione e profilano gli sviluppi operativi di una visione più ampia, che assume l'apprendimento «come partecipazione crescente a comunità di pratica»[54] e come processo che coinvolge «l'intera persona che agisce nel mondo. Concependo l'apprendimento in termini di partecipazione si richiama l'attenzione sul fatto che esso è un insieme di relazioni in evoluzione e sempre nuove; ciò naturalmente è coerente con una visione relazionale delle persone, delle loro azioni e del mondo, tipica di una teoria della pratica sociale. […] Una prospettiva di questo tipo afferma che l'apprendimento, il pensiero e il sapere sono relazioni fra persone attive *nel* e *con* il mondo socialmente e culturalmente strutturato. […] La persona è definita da queste relazioni e al contempo le definisce. L'apprendere implica quindi il divenire una persona diversa in relazione alle possibilità aperte da questi sistemi di relazioni. Ignorare questo aspetto dell'apprendimento significa trascurare il fatto che l'apprendimento comporta la costruzione di identità»[55].

---

[52] Ibidem.
[53] Y. Egeström, *Learning by expanding*, Orienta-Konsulit Oy, Helsinki 1987, p. 174, citato in J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit., p. 33.
[54] Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
[55] J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit., pp. 33, 34, 35.

Stimolato dai lavori di Piaget e di Vygotskij, lo psicologo americano Jerome Bruner si inserisce nella cultura psicologica e pedagogica del suo tempo in maniera innovativa ed emblematica, apportando ad essa un tono nuovo, capace di proiettarsi in ricerche future. Interessato ai processi cognitivi e al loro sviluppo, Bruner, confrontandosi non soltanto con le posizioni di Piaget e di Vygotskij, ma anche con i recenti sviluppi della psicoanalisi, contribuisce, infatti, ad orientare il dibattito psicologico in America verso il superamento del comportamentismo, considerato in quegli anni tra i movimenti di pensiero più rappresentativi e più solidi nella tradizione della psicologia americana. In risposta alle teorie comportamentiste, secondo le quali i processi mentali non esistono empiricamente e non possono essere studiati in maniera scientifica, «la rivoluzione cognitiva di Bruner» risulta «ispirata dalla convinzione che il concetto basilare di una psicologia dell'uomo sia il *significato*, insieme con i processi e le transazioni inerenti alla costruzione stessa dei significati»[56]. Tale costruzione avviene, secondo lo psicologo americano, mediante la *categorizzazione*, e cioè la tendenza a semplificare la molteplicità dei dati del mondo attraverso il loro raggruppamento in classi di equivalenza, sempre in interazione tra loro attraverso una linea di continuità. Le categorie di significato sono per Bruner nostre costruzioni o invenzioni, ma non rappresentano delle scoperte: «esse non 'esistono' nell'ambiente. Gli oggetti dell'ambiente forniscono gli spunti o caratteristiche, su cui possono essere basati i nostri aggruppamenti ma forniscono anche spunti che potrebbero essere utilizzati per molti altri aggruppamenti. Noi scegliamo ed utilizziamo certi indizi a preferenza di altri»[57]. Da un punto di vista pedagogico, la scelta di tali indizi presuppone, pertanto, che la conoscenza venga «acquisita in modo più utile ed efficace se chi apprende non la riceve già bell'e pronta in un pacchetto preconfezionato, ma la *inventa* egli stesso in forme personali, attraverso i suoi stessi sforzi cognitivi, perché in tal caso si collega con ciò che conosceva prima»[58].

Considerato all'origine sia delle attività mentali inferiori, quali la percezione, sia di quelle superiori, come «il perseguimento dei concetti», entrambi fondamentali per la costruzione della conoscenza della vita quotidiana e di quella scientifica, tale processo di categorizzazione non si svolge in maniera isolata, ma coinvolge l'interezza sia della

[56] M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, cit., p. 59.
[57] J. S. Bruner, *Il pensiero: strategie e categorie* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1969, pp. 339-340.
[58] M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, cit., p. 59.

vita psichica dell'individuo, nei suoi aspetti consci e inconsci, razionali e sensoriali, affettivi ed emozionali, sia della sua vita sociale e culturale[59]. L'approccio di Bruner allo studio dei processi cognitivi, definito *concettualismo strumentale*, si presenta, dunque, globale, poiché prende in considerazione nell'uomo desideri, esperienze pregresse, tratti della personalità, ma anche peculiarità della cultura di appartenenza. «La rappresentazione – sostiene Bruner – consiste nel sapere usare gli spunti in riferimento ad un sistema di categorie. Essa dipende anche dalla creazione di un sistema di categorie-in-relazione che si accordi con il mondo in cui la persona deve vivere»[60].

Come per Piaget, anche per Bruner lo sviluppo cognitivo del soggetto, e, quindi, l'apprendimento, percorrono diverse fasi, le quali, però, a differenza degli stadi evolutivi delineati dallo psicologo ginevrino, non seguono un ordine cronologico, ma coesistono in ogni periodo della vita dell'uomo. Le fasi descritte da Bruner corrispondono ciascuna ad una tipologia di rappresentazione o di linguaggio (rappresentazione attiva, rappresentazione iconica e rappresentazione simbolica[61]); tuttavia, il loro evolversi non riflette soltanto la maturazione cognitiva dell'individuo. Il pensiero di Bruner è caratterizzato, infatti, anche da una forte componente antropologica, che riconduce alla formazione dell'uomo l'influenza della cultura di appartenenza e del linguaggio: «siamo del parere – sostiene Bruner – che lo sviluppo cognitivo in tutte le sue manifestazioni abbia luogo in un processo che va tanto dall'esterno verso l'interno che dall'interno verso l'esterno. In gran parte esso consiste nel fatto che l'essere umano si lega ad 'amplificatori' delle capacità motrici, sensoriali e riflessive trasmessi da una cultura. […] Lo sviluppo cognitivo, sia che diverga, sia che si mostri uniforme attraverso le varie culture, è inconcepibile senza la partecipazione ad una cultura ed alla sua comunità linguistica»[62]. Pertanto, scrive ancora Bruner, «se è vero che è impossibile capire fino in fondo l'azione umana senza tener conto delle sue radici biologiche evolutive e senza capire al tempo stesso come viene interpretata, quale significato le viene attribuito dagli attori che vi sono coinvolti, è anche vero che non la si può capire fino in fondo senza sapere come e dove è *situata*. Infatti, […] la

[59] Ibidem.
[60] J. S. Bruner, *Psicologia della conoscenza* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1976, pp. 33 e ss.
[61] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 288.
[62] J. S. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1968, pp. 17, 22.

conoscenza e l'azione operano sempre localmente, sono sempre situate in una rete di elementi particolari»[63].

Secondo Bruner, la partecipazione dell'uomo alla propria cultura rivela, inoltre, una stretta correlazione tra natura umana, cultura e narrazione, quest'ultima studiata nelle sue molteplici espressioni e, in particolare, nel quotidiano, e cioè nello svolgimento di determinate professioni, come quella giuridica, e nelle diverse forme artistiche. Partendo dalla constatazione che «siamo così bravi a raccontare che questa facoltà sembra naturale quasi quanto il linguaggio»[64], lo studioso individua nell'uomo una naturale tendenza ad imitare l'arte, non riconducibile semplicemente allo sforzo di ogni individuo a dare un senso al mondo che lo circonda, inquadrandolo in schemi noti. La narrazione, non appartenendo al mondo del reale ma a quello del possibile, non ha funzioni informative rispetto alla realtà, quanto piuttosto rispetto al «senso delle cose»[65]; ed è la comprensione di questo «senso delle cose» che permette in seguito la referenza al mondo della realtà.

Il processo che consiste nel raccontare storie è, quindi, talmente radicato nelle nostre culture, che, secondo Bruner, ci sarebbe una propensione genetica per la comprensione e l'elaborazione delle storie stesse. Le risorse narrative della cultura umana, che hanno la medesima importanza sia «per la coesione di una cultura che per la strutturazione di una vita individuale»[66], vengono messe in atto non solo per rendere il proprio sé intellegibile, ma anche per trattare, addomesticandola e rendendola ordinaria, l'imprevedibilità della vita quotidiana.

Affermando che ogni uomo, radicato nella sua cultura, costruisce in maniera personale il significato della realtà, Bruner offre a Howard Gardner, suo allievo, le suggestioni fondamentali per individuare e formulare la teoria della molteplicità delle forme di intelligenza presenti nella mente umana. Chiosso spiega che, secondo Gardner, «l'intelligenza non coincide con la razionalità formale e con le operazioni di tipo logico-matematico, anche se queste dimensioni sono generalmente privilegiate nelle società, come quelle occidentali […]. L'intelligenza umana sarebbe in realtà contraddistinta da

[63] J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1997, p. 181; cfr. C. Geertz, *Antropologia interpretativa* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2001.
[64] J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (trad. it.), Editori Laterza, Roma-Bari 2002, p. 3.
[65] Ivi, p. 9.
[66] J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 53

una notevole varietà di forme raziocinanti e creative»[67]. Gardner definisce i diversi tipi di intelligenza che postula con il termine «*formae mentis*» per distinguerli dal termine «intelligenza», tradizionale oggetto di analisi della psicologia. Tutti gli esseri umani sono capaci, infatti, di almeno sette modi diversi di conoscere il mondo: «mediante il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo per risolvere problemi o per fare le cose, la comprensione degli altri individui e la comprensione di noi stessi. A differenziare tra loro gli individui – sostiene Gardner – sono il vigore di queste intelligenze e i modi in cui esse vengono chiamate in causa e combinate tra loro per portare a termine i vari compiti, risolvere i vari problemi e progredire nei vari campi»[68].

Considerando tali differenze individuali anche da un punto di vista pedagogico, Gardner mette in discussione l'assunto in base al quale tutti imparino allo stesso modo: «ci sono molti modi diversi di acquisire e di rappresentare le conoscenze; e di queste differenze devono tener conto sia la nostra pedagogia che le nostre valutazioni»[69].

A Gardner e alla sua «teoria delle intelligenze multiple» va quindi riconosciuto il merito di aver operato, in ambito sia psicologico sia pedagogico, un rovesciamento della concezione dell'intelligenza come esclusiva e univoca facoltà della mente, e, di conseguenza, della validità dei test psicometrici come strumenti ugualmente univoci per la sua misurazione. Tuttavia, a distanza di vent'anni, lo stesso Gardner prospetta l'ipotesi di rivedere la propria posizione, secondo cui la mente è composta da «moduli/organi/intelligenze, ciascuno dei quali opera secondo il ruolo che gli è proprio e in modo relativamente autonomo dagli altri»[70]. Simile prospettiva è vincolata, infatti, ad una visione «modularista» dell'intelligenza, che presuppone, come fa notare Bertagna, «che esistano capacità intellettuali, emotive, sociali, motorie, espressive, morali ecc. separate le une dalle altre, perfino insistenti su aree cerebrali tra loro lontane o, comunque, tra loro indipendenti e perciò poco reciprocamente vicarianti»[71]. Questa

[67] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 302.
[68] H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (trad. it.), Feltrinelli Editore, Milano 1993, pp. 23-24; cfr. Id, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987; Id., *Intelligenze multiple* (trad. it.), Anabasi, Milano 1994.
[69] Ibidem.
[70] H. Gardner, *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, Intervento effettuato al Congresso annuale dell'America Educational Research Association, Chicago (Illinois), 21 aprile 2003, p. 9.
[71] G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 32.

prospettiva considera, quindi, le intelligenze e le capacità di un individuo separate le une dalle altre, «come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi ecc.»[72].

Si avverte, allora, la necessità, in ambito psicologico, pedagogico e antropologico, di superare tale approccio modularista, per definire una teoria della mente olistica. Si fa interprete di questa necessità Bateson, secondo il quale la mente «è dotata di un orizzonte di senso ben più ampio del cervello-mente anatomo-fisio-psicologico classico […]. La mente batesoniana si struttura, infatti, in base alla organizzazione delle relazioni e interdipendenze fra tutto ciò che è capace di cambiamento, sia dal punto di vista biologico, che informazionale, che cognitivo, e abbia le caratteristiche di un sistema evolutivo, interattivo e complesso. Vi è allora una sorta di 'immanenza' globale della mente intesa come funzione dell'interazione fra le 'parti' (o sottosistemi) che si costituiscono in totalità […] proprio in rapporto a questa interazione combinata»[73].

All'interno di questo complesso «sistema evolutivo» che rende conto delle diverse e infinite variabili socio-ambientali e biologiche che entrano in gioco nello sviluppo della mente dell'uomo, occorre rivolgere l'attenzione al processo di apprendimento.

Bateson distingue tre livelli gerarchici o tre categorie logiche dell'apprendimento: la prima categoria è rappresentata dai *protoapprendimenti*, o apprendimenti di grado zero, e cioè dalle acquisizioni di conoscenze e di abilità particolari, specifiche per ogni ambito culturale; la seconda categoria comprende i *deteuroapprendimenti*, o apprendimenti di secondo grado, grazie ai quali l'individuo acquisisce quelle meta-abilità specifiche di un dominio che gli consentono «di cercare – sostiene Bateson – contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa […]»[74].

Bertagna spiega che «questo apprendimento di secondo grado è non solo inevitabile, ma costituisce un completamento indispensabile di ogni proto-apprendimento, che viceversa risulterebbe soltanto una gabbia nozionistica tutto sommato inservibile per

[72] Ivi, p. 31.
[73] S. Manghi, (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, cit., p. 206.
[74] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (trad. it.), Adelphi, Milano 1976, p. 207.

vivere e per risolvere problemi»[75]. Per chiarire il funzionamento di questo tipo di apprendimento, Bateson ricorre ad un esempio: «Come la visione binoculare fornisce la possibilità di un nuovo ordine di informazione (sulla profondità), così la comprensione (conscia o inconscia) del comportamento attraverso la relazione fornisce un *nuovo tipo logico* di apprendimento"[76]. In altri termini, il *deteuroapprendimento* è concepito come un apprendimento ad apprendere, come la capacità dell'individuo di inserire le proprie conoscenze pregresse in altri ambiti che ridefiniscono le medesime conoscenze. Mediante lo sviluppo di questo tipo di apprendimento, l'educando svolge un atto creativo fondato sulla ristrutturazione del proprio contesto di formazione, formulando nuove possibilità e alternative di scelta rispetto alle situazioni date.

Nell'ultima categoria logica, Bateson colloca l'apprendimento terziario o di terzo grado, che rappresenta un atteggiamento metacognitivo caratterizzato dalla propensione a riflettere sulle proprie attività cognitive. Bertagna recupera il concetto psicologico di *script*, definito dalle modalità di esecuzione meccanica di un compito, e precisa ancora significativamente: «Qui, scompare anche il radicamento negli *script* appresi dal contesto nel quale si è vissuti e che si è ereditato. Si esige la competenza di crearne nuovi, proprio perché la trasformazione della realtà è così repentina da rendere inservibili non tanto e non solo i contenuti formali, ma anche gli *script* che riescono a riutilizzarli in situazioni diverse, ma non talmente nuove da risultare sconosciute»[77].

A differenza del deteuro-apprendimento, «che funziona in una società nella quale i cambiamenti non sono né radicali, né rapidi», si potrebbe dire che oggi l'apprendimento terziario, che presuppone lo sviluppo della capacità dell'uomo a muoversi in diversi e sconosciuti domini cognitivi, permette di affrontare l'ambiguità e la complessità di una società in continua trasformazione. Anzi, «la postmodernità, la nostra, avendo invece proprio queste caratteristiche, esige l'apprendimento terziario, la totale improntitudine che cammina senza rete e che si affida alle competenze di immediata improvvisazione, senza per questo apparire stravagante o evasiva rispetto ai problemi posti dalle dinamiche reali intervenute. Bateson non trovava altri modi, allora, di caratterizzare questo apprendimento se non quello di chiamarlo schizofrenico, fluttuante, segno di una patologia epilettoide. Oggi si è imposto come il più necessario. In un'epoca che eccelle

[75] G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 39.
[76] G. Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 180.
[77] G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 39.

nello smantellare strutture, nel liquefare modelli e nell'inibire come un handicap la formazione di ogni abitudine, l'apprendimento del terzo tipo risulta l'unico capace di non creare disadattamento e anacronismo tra il singolo e il mondo»[78]

Da un punto di vista educativo, tale capacità, fondamentale affinché ognuno sia l'artefice del proprio personale progetto di vita, esige, innanzitutto, la piena conoscenza di sé, dei propri bisogni educativi, dei processi mentali messi in atto e delle modalità di apprendimento impiegate; in un'espressione, esige il raggiungimento di quella che Philippe Meirieu definisce «metacognizione». «La costruzione del sapere non implica soltanto l'acquisizione di nozioni, ma anche l'elaborazione progressiva e continua di 'metaconoscenze'. Con questa espressione ci riferiamo alle conoscenze che vengono messe a punto individualmente e impiegate per la comprensione del sapere. Le metaconoscenze costituiscono essenzialmente ciò che chiamiamo le 'strategie di apprendimento'. Esse determinano il comportamento degli individui durante i processi di apprendimento indipendentemente dai contenuti e dalle situazioni in cui esse si svolgono»[79].

All'interno di ogni percorso educativo, si riconosce, quindi, il ruolo attivo dell'educando nella costruzione delle proprie conoscenze e si concepisce l'apprendimento come azione, comprensiva anche dell'«autoregolazione» dello stesso apprendimento: l'educando deve cioè «rappresentare in maniera conveniente le conoscenze da acquisire, collegarle con quelle che già sono possedute, organizzarle in modi sempre più compatti ed economicamente funzionali, richiamarle una volta immagazzinate nella propria memoria permanente, saperle utilizzare per interpretare nuove esperienze, per risolvere nuovi problemi, per eseguire procedure note in nuovi contesti»[80].

A partire dal denominatore comune delle scienze cognitive, le diverse posizioni teoriche presentate riflettono significativi cambiamenti non soltanto in psicologia, ma anche in pedagogia, segnando il terreno per gli sviluppi della «giovane» psicologia dell'educazione. Tuttavia, l'attenzione tende ad essere rivolta soprattutto al periodo dell'infanzia e all'età del periodo scolastico; si suppone, quindi, che l'età adulta sia sinonimo di maturità intellettuale, psicologica, affettiva e sociale e che l'adulto sia un

[78] Ivi, pp. 39, 40.
[79] P. Meirieu, *La choix d'éduquer*, ESF, Paris 1991, p. 137.
[80] M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, cit., p. 98.

soggetto realizzato e perfetto, adibito a ricoprire soprattutto ruoli che costituiscono un riferimento, una guida o un aiuto per bambini e adolescenti, considerati gli unici soggetti esposti allo sviluppo e al cambiamento, e, quindi, educabili. Del resto, la stessa etimologia di «adulto» esprime chiaramente l'idea di compiutezza di questa fase della vita, idea ormai radicata nella cultura occidentale[81].

In realtà, spiega la De Natale, «sono proprio gli studi di psicologia più recenti a sottolineare la presenza di elementi dinamici ed evolutivi lungo tutto l'arco della vita individuale, a superare ogni prospettiva statica della vita adulta, a sollecitare azioni formative di tipo continuo, capaci di attraversare tutta la vita della persona e di contrastare il rischio di quei processi di sclerosi che mortificano i poteri critici e creativi e impediscono di cogliere i segni dei tempi con la flessibilità richiesta dall'attuale società in continuo e rapido divenire»[82]. In questa direzione, a completare il quadro teorico offerto dalla psicologia dello sviluppo e dalle teorie cognitive contribuiscono gli apporti della psicologia umanistica, della psicanalisi e della psicologia sociale. Inoltre, il rilievo di questi orientamenti risiede nel fatto che essi rivolgono la loro attenzione ad aspetti non soltanto strettamente cognitivi, come, ad esempio, la cura delle relazioni e delle comunicazioni, le motivazioni e le frustrazioni, che insieme sono la manifestazione di una vita psichica complessa e dinamica.

4.3.2 La prospettiva umanistica e fenomenologica: l'uomo del cambiamento nella società contemporanea

La psicologia umanistica approfondisce non solo temi cari al funzionalismo, come l'enfasi posta sul soggetto in quanto presenza attiva in interazione con l'ambiente, ma anche alcuni principi delineati dalla filosofia esistenzialista europea, che attribuisce valore all'unicità dell'esperienza individuale, all'autenticità, alla comunicazione e alla relazione interpersonale.

Il massimo sviluppo degli aspetti pedagogici di queste teorie è dovuto a Carl Rogers, che ha definito, in ambito educativo e didattico, le linee guida di un metodo «centrato

[81] Il termine «adulto» deriva dal latino «adultus» e significa letteralmente «cresciuto» in quanto participio passato del verbo «adolescĕre» (crescere).
[82] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 9.

sull'alunno» a partire dal metodo «centrato sul cliente», messo a punto in ambito terapeutico e fondato sulla creazione, tra paziente e terapeuta, di un clima relazionale interpersonale positivo, che consente al paziente stesso di far emergere il proprio sé e di vivere esperienze di autorealizzazione[83].

Secondo Rogers, «è il malato che deve guarire; ed è l'alunno che deve imparare. Ciò significa che il ruolo del guaritore o del maestro è marginale: quello di mero 'facilitatore' di processi che si possono svolgere solo all'interno del protagonista e col suo consenso»[84]. I presupposti che fondano tale metodo risiedono, pertanto, non solo nella cura di rapporti interpersonali sinceri e aperti, da persona a persona e quindi non più connotati dalle tradizionali dicotomie tra medico-paziente da un lato e maestro-alunno dall'altro, ma anche, conseguentemente, nell'attenzione alla dimensione socio-affettiva della persona, dimensione spesso dimenticata dagli orientamenti della psicologia cognitiva. La persona è dotata, infatti, di complesse risorse potenziali, per il cui sviluppo occorrono adeguati metodi non solo in ambito terapeutico ma anche in ambito educativo e didattico.

In Rogers, tale concezione della persona influenza inevitabilmente la sua visione dell'apprendimento, le cui ricadute sono oggi evidenti anche nella formazione della persona adulta[85]. Nel tentativo di tracciare una definizione di apprendimento, Rogers esclude, innanzitutto, la possibilità che esso corrisponda a «quel bagaglio di nozioni aride e inutili, subito dimenticate, con cui viene imbottita la testa del povero scolaro indifeso […]»[86]. L'apprendimento risiede, invece, in una «insaziabile curiosità», descritta dallo psicologo americano attraverso le parole di uno studente, che incontra nel

---

[83] Cfr. M. M. Bisogni, *L'approccio centrato sulla persona. Attualità del metodo rogersiano nell'educazione e nel counseling*, Franco Angeli, Milano 1983.

[84] G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, cit., p. 653.

[85] Malcom S. Knowles, uno dei maggiori studiosi americani di educazione degli adulti e sostenitore dell'andragogia, si definisce molto riconoscente nei confronti di Rogers e delle sue teorie sull'apprendimento. Nel suo testo *La formazione degli adulti come autobiografia* ricostruisce narrativamente i primi passi della sua formazione e della sua carriera e, a proposito del suo primo incontro con il pensiero rogersiano, scrive: «Un'altra fondamentale influenza durante gli anni di università a Chicago venne da Carl Rogers. All'inizio del master mi iscrissi a un seminario sulla conduzione di gruppi, tenuto dal professor Arthur Shedlin, collaboratore di Rogers. […] Era davvero stimolante. Cominciavo a percepire che cosa significa riuscire ad 'aprirsi' all'apprendimento. Cominciavo a pensare alla differenza tra l'essere un facilitatore di apprendimento ed essere un insegnante», in M. S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Cfr. M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 2008, pp. 256-258.

[86] C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (trad. it.), Giunti Barbera, Firenze 1981, p. 7.

corso della sua docenza presso l'Università del Wisconsin: «parlando di apprendimento ho in mente lo studente che dice: 'sto facendo delle scoperte e tutto ciò che traggo dall'esperienza e assimilo finisce col diventare effettivamente parte di me'. Mi riferisco insomma – conclude l'autore – a tutte quelle forme di apprendimento in cui il soggetto va sperimentando più o meno in questi termini: 'No, no, non è questo ciò che voglio'; 'Ecco! Questo si avvicina a ciò che mi interessa, di cui ho bisogno'; 'Ah, finalmente! Ora afferro e comprendo davvero quello che mi serve e che mi preme sapere!'»[87].

La persona che apprende, quindi, deve essere personalmente coinvolta nel processo educativo e formativo, scegliendo i contenuti e i metodi più idonei alla sua maturazione e più rispondenti ai suoi interessi personali. Rogers definisce simile apprendimento «significativo», distinguendolo da un apprendimento di tipo meccanico, «che chiama in causa solo la mente» e che «non tiene conto di sentimenti o significati personali, insomma non investe l'intera personalità del discente. All'estremo opposto, invece, abbiamo l'apprendimento significativo, basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende»[88]. Infatti, tra gli aspetti fondamentali di questo apprendimento, Rogers sottolinea «una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto egli si impegna nell'apprendimento non solo sul piano cognitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale»[89]. Inoltre, nel corso del processo apprenditivo, l'alunno è «automotivato», nel senso che «anche quando è presente un incentivo o uno stimolo esterno, il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa si sprigiona interiormente»[90]. Ciò che conta, insomma, è che nel processo di formazione di una persona «si dia più peso al conoscere per migliorare se stessi piuttosto che per fare carriera […]»[91].

Di fronte ad un discente così attivo e interessato, chi ha il ruolo di educare e insegnare deve porsi come «facilitatore» e dimostrare «la sua fiducia nella capacità del gruppo e dei singoli di sviluppare ed esprimere il rispettivo potenziale umano»[92]. Rogers, attento alle dinamiche sociali e culturali della società a lui contemporanea, definisce simile ruolo fondamentale per la formazione dell'«uomo moderno», «che vive in un ambiente

[87] Ibidem.
[88] Ivi, p. 8.
[89] Ivi, p. 10.
[90] Ibidem.
[91] Ivi, p. 109.
[92] Ivi, p. 96.

che *muta continuamente*»[93]. All'interno di questo ambiente, ogni contenuto disciplinare tende a diventare obsoleto e il suo nozionistico apprendimento inutile senza la consapevolezza che il «fine dell'educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, deve essere *l'agevolazione del mutamento e dell'apprendimento*. L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare; che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di *ricerca* della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento, la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo moderno»[94].

Inutile sottolineare l'estrema attualità di queste parole, che fondano implicitamente un modo di pensare l'educazione come un processo permanente, posto nei termini di una costante ricerca di ciò che è significativo per la propria vita, sia privata sia professionale. Il discorso di Rogers rimanda, di conseguenza, alla necessità di un radicale cambiamento nella scuola e nell'università che non può non avere conseguenze nell'ambito della successiva educazione degli adulti.

A questo proposito, le riflessioni di Rogers presentano delle suggestioni che richiamano il pensiero del pedagogista italiano Mencarelli, secondo il quale, nella scuola di base, il mancato superamento di «impostazioni didatticistiche» e la negazione del principio dell'«autoeducazione» rendono «sterile ogni iniziativa didattico-educativa a favore degli adulti»[95]. «L'educazione dell'avvenire – precisa Mencarelli – è dunque quella che dispone l'uomo, nel periodo dell'età evolutiva, a strutturarsi in una personalità capace di espandersi anche nell'età matura […] procurandogli il metodo per l'ulteriore espansione e l'ulteriore arricchimento della propria umanità»[96]. Permettere ad ognuno, bambino, adolescente o adulto che sia, di realizzare apprendimenti significativi equivale, infatti, a conferire al sistema educativo una maggiore apertura al territorio, alle «esigenze di approfondimento o di maturazione della cultura e della personalità»[97] che esso pone non esclusivamente nel periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, ma nel corso di tutta la vita dell'uomo. Pertanto, «solo in una salda organizzazione unificatrice delle possibilità di educazione è possibile, nel pieno rispetto dei principi di una pedagogia dinamizzatrice

[93] Ivi, p. 130.
[94] Ibidem.
[95] M. Mencarelli, *Educazione permanente*, cit., p. 37.
[96] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973, p. 24.
[97] M. Mencarelli, *Educazione permanente*, cit., p. 37.

della personalità individuale, provvedere alle infinite necessità che l'educazione dell'adulto comporta»[98].

Tale «pedagogia dinamizzatrice» si rivolge, quindi, ad un uomo libero e, al tempo stesso, impegnato in una realtà sociale e culturale che dovrebbe renderlo protagonista di un personale progetto di vita da condividere con gli altri uomini. Anche in questo senso, di fronte all'esigenza di questa nuova connotazione del concetto di «adulto», il pensiero di Rogers rappresenta un importante riferimento. La sua esperienza come psicoterapeuta e le sue ricerche in ambito formativo concorrono ad arricchire la visione dell'adulto di elementi fino ad allora trascurati, mediante la trasposizione dell'analisi delle tappe del processo terapeutico a «qualsiasi processo di cambiamento della personalità»[99]. La maturazione dell'uomo deve avvenire non solo nella libertà, intesa come «libertà di apprendimento o di scelta», ma anche nell'impegno, a maggior ragione se si pensa alla società contemporanea, dove «non c'è dubbio che la malattia del nostro tempo sia la mancanza di ideali, l'assenza di un ruolo significativo, il rifiuto di ogni impegno da parte degli individui»[100]. Dal punto di vista di Rogers, «l'impegno è qualcosa che si scopre *dentro di sé*. È una fiducia nella propria reazione totale e non soltanto nella capacità dell'intelletto. […] Esso è il modo di funzionare di un individuo che si muove alla ricerca delle vie suggerite dal suo essere più profondo. […] L'impegno è evidentemente una continua conquista. È, cioè, quel tipo di orientamento deliberato e significativo che solo a poco a poco viene realizzato dall'individuo il quale riesca a vivere in sempre più perfetto accordo con il mondo della propria esperienza. [...] Questo è il tipo di impegno verso il quale credo che gli uomini possano orientarsi. Esso è un aspetto importante di ogni esperienza pienamente realizzata»[101].

Anche lo psicologo Abraham Maslow esprime la necessità di una nuova concezione dell'uomo alla luce dei cambiamenti della società del suo tempo. Denunciando l'incapacità degli orientamenti psicologici di quel periodo di cogliere la complessità e la ricchezza dell'uomo contemporaneo, Maslow propone di rendere la psicologia umanistica un'alternativa sia al comportamentismo sia alle teorie psicoanalitiche. Il suo sforzo è volto, quindi, a «realizzare un ampliamento della concezione che possediamo

[98] Ivi, pp. 37, 38.
[99] A. Palmonari, *Presentazione all'edizione italiana*, in C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. XI.
[100] C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 316.
[101] Ivi, pp. 318, 319.

della personalità umana, raggiungendo i livelli 'più alti' della natura umana»[102]. «[…] In aggiunta a ciò che le psicologie del tempo dicevano sulla natura umana», Maslow intende dimostrare «che l'uomo possiede anche una natura più alta e che questa è istintuale ed è parte della sua essenza»[103].

Come si accennava, l'analisi della società del suo tempo è il presupposto di questa constatazione: il dilagare della «profonda sfiducia» e del «grande cinismo» nei confronti dell'uomo nega «la possibilità di migliorare la natura e la società umana, di scoprire valori umani intrinseci o di amare in generale la vita. […]. Questa subcultura della disperazione, questo atteggiamento antisociale, questa antimoralità dominata dal desiderio di distruggere e dalla mancanza di fiducia, questa essenza di buona volontà, sono chiaramente contraddette dalle psicologie umane»[104].

A questa visione nichilistica e pessimistica dell'uomo e della società, Maslow contrappone una nuova psicologia, intesa come la «manifestazione di una nuova visione delle cose, di una nuova generale filosofia della vita»[105]. A tal fine, l'autore definisce la sua teoria sulla personalità muovendo dall'idea fondamentale secondo la quale la motivazione a rispondere a determinati bisogni e desideri rappresenta il tratto distintivo dell'uomo dalla sua nascita alla sua morte. Secondo Maslow, questi bisogni e la rispettiva motivazione assumono una connotazione universale, anche se ciò che cambia sono le modalità attraverso le quali l'uomo li soddisfa. In verità, scrive lo psicologo statunitense, «gli esseri umani sono più simili tra loro, di quanto sembri a prima vista»[106].

Sulla base di una «visione olistico-dinamica» dell'uomo, Maslow analizza i desideri e i bisogni della vita quotidiana, che ordina in una «scala», a seconda della loro importanza. Oltre ai «bisogni fondamentali», come quelli fisiologici e di sicurezza, l'autore individua dei bisogni superiori, ma altrettanto importanti perché fondativi di una struttura psichica che tende verso il cosiddetto «accrescimento», inteso come quel processo «che esiste […] non soltanto come gratificazione progressiva dei bisogni

[102] A. H. Maslow, *Motivazione e personalità* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1995, p. 7.
[103] Ibidem.
[104] Ivi, pp. 8, 9.
[105] Ivi, p. 8.
[106] Ivi, p. 66.

fondamentali, fino al punto in cui essi 'scompaiono', ma anche nella forma di specifiche motivazioni di crescita al di là e al di sopra di tali bisogni fondamentali»[107].

Il soddisfacimento del bisogno di stima, del bisogno di autorealizzazione, del sentimento di appartenenza e del bisogno di affetto concorrono a tale processo di maturazione dell'uomo. Per quanto concerne il bisogno di appartenenza, che è particolarmente evidente nella vita di un migrante, Maslow, ammettendo l'assenza di informazioni scientifiche in quest'ambito, fa riferimento alle opere letterarie e alle più recenti fonti sociologiche: «Da questa letteratura conosciamo in modo generico gli effetti deleteri che hanno […] gli spostamenti troppo frequenti, i disorientamenti, l'eccessiva mobilità imposta dall'industrializzazione, la mancanza di radici o il disprezzo delle proprie radici, delle proprie origini e del proprio gruppo, il venire strappato dalla propria casa e dalla propria famiglia, dai propri amici e dai propri vicini, l'essere un estraneo, uno di passaggio e non uno del posto»[108].

Un altro bisogno dell'uomo che dà prova della sua costitutiva tensione al cambiamento e all'autorealizzazione corrisponde al «desiderio di conoscere e di capire». Maslow cerca nelle sue osservazioni cliniche la fondatezza dell'esistenza nell'uomo del «ruolo motivazionale della curiosità, dell'apprendimento, del filosofare, dello sperimentare, ecc.»[109], che, peraltro, rappresenta il punto di partenza di ogni intervento educativo rivolto all'adulto. Dallo studio delle persone psicologicamente sane, Maslow conclude che esse «sono attratte in modo caratteristico da ciò che è misterioso, da ciò che è ignoto, da ciò che è caotico, non organizzato, non spiegato. Sembra che questa attrattiva abbia forza per sé e che queste zone interessino per se stesse. La reazione al noto è quella della noia»[110]. Per concludere, l'autore sottolinea che «la gratificazione degl'impulsi cognitivi è soggettivamente soddisfacente e dà luogo all'esperienza tipica del raggiungimento di un fine. […] L'intuizione è ordinariamente un punto luminoso e felice emozionale nella vita di una persona, forse un punto culminante»[111].

[107] A. H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere* (trad. it.), Astrolabio, Roma 1971, p. 41.
[108] A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit., p. 95.
[109] Ivi, p. 102.
[110] Ivi, p. 103.
[111] Ivi, p. 104.

4.3.3 La psicologia dell'arco della vita: le peculiarità dell'età adulta

Anche la psicoanalisi, pur muovendo da presupposti teorici differenti, contribuisce alla definizione di un uomo sempre più colto nella sua complessità, dando inizio a una vera e propria rivoluzione non solo nello specifico ambito psicologico ed educativo, ma anche nella più vasta cultura del Novecento. La rivoluzione innescata dalla psicoanalisi ha dimostrato come ogni processo cognitivo sia strettamente correlato a dimensioni affettive, simboliche, mitologiche, e come coscienza e inconscio siano indisgiungibili e si producano reciprocamente. Tali scoperte, unite all'attenzione della stessa psicoanalisi alla sessualità e alla corporeità, alla qualità degli scambi emotivo-affettivi, alla gestione delle pulsioni e dei desideri[112], hanno determinato conseguenze inedite, sia nel settore terapeutico, sia sul piano delle prassi educative, fondate su una concezione innovativa dell'uomo, colto nella sua irriducibile complessità e nella sua costitutiva dinamicità.

Il percorso che, nell'ambito del pensiero psicologico, ha portato al riconoscimento e all'approfondimento dei processi evolutivi che caratterizzano l'uomo adulto è segnato, in particolar modo, dalle teorie di Erik Erikson, che rielabora i fondamentali principi della psicoanalisi freudiana alla luce di un orientamento di impianto psico-sociale.

Come Rogers e Maslow, anche Erikson si dimostra ricettivo rispetto all'urgenza di cogliere gli aspetti problematici di una società e di un uomo americano ormai in crisi[113], e, soprattutto, rispetto alla necessità di definire in quali termini la dimensione socio-culturale permea la vita dell'uomo e ne influenza lo sviluppo.

Erikson riconosce l'incidenza dei fattori sociali e culturali in riferimento a tre questioni principali: innanzitutto, la maturazione dell'identità personale corrisponde ad una crescita psicosociale che, integrando fattori biologici, psichici e comunitari, comporta l'inserimento dell'uomo all'interno della comunità. Partendo da un «atteggiamento di tipo olistico» e «sulla base dell'esperienza accumulata dalla conoscenza di storie individuali e storie di vita», Erikson sostiene che «l'esistenza di un individuo umano dipende sempre e in ogni momento da tre processi fondamentali che si possono considerare complementari l'uno dell'altro. In qualsivoglia ordine, c'è sempre e prima di tutto un processo biologico di organizzazione gerarchica dei sistemi organici che

[112] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 261.
[113] Cfr. F. D. G. Fiorelli, *L'identità tra individuo e società. Erik H. Erikson e gli studi su io, sé e identità*, Armando Editore, Roma 2007.

costituiscono il corpo (*soma*); c'è poi un processo psichico che organizza l'esperienza individuale attraverso la sintesi dell'io (*psiche*); e c'è infine, un processo di natura comunitaria dipendente dall'organizzazione culturale entro la quale si realizza l'interdipendenza degli individui (*èthos*)»[114].

Nonostante tali processi richiedano metodi e strumenti di analisi specifici, Erikson tiene a precisare che «alla fine, tutte e tre le modalità di approccio sono necessarie per poter capire chiaramente e integralmente qualsivoglia evento umano»[115]. Ne consegue che anche la psichiatria e la psicoanalisi devono «sempre scoprire quei 'nuovi aspetti' della natura umana come si riflettono nelle tendenze epidemiologiche dei tempi», e prendere atto del fatto che la maturazione di ognuno dipende non solo da fattori psicologici, ma anche da fattori ambientali e culturali, dal momento che «[…] tutte le società devono, per principio, alimentare l'istintivo bisogno di rapporti reciproci tra adulti e bambini offrendo particolari forme di 'dialogo'»[116]. Se connotate culturalmente, le prime esperienze infantili avranno, infatti, «effetti di lunga portata per l'integrazione individuale e comunitaria»[117]. All'interno di queste «forme di dialogo», assume una forte rilevanza psicosociale il fenomeno della «*ritualizzazione*», che Erikson mutua dall'etologia per descrivere, nelle relazioni umane, «un tipo di rapporto informale, anche se imposto, tra persone che lo ripetono secondo intervalli particolarmente significativi e in ricorrenti occasioni»[118]. Tale rapporto e il processo di ritualizzazione facilitano l'adattamento di ogni individuo nel gruppo al quale appartiene, orientando, «fin dall'inizio della sua esistenza, quel saggio e istintuale investimento emozionale verso i processi sociali […]»[119].

Una delle prove del fatto che il processo di ritualizzazione attraversa tutto l'arco di vita risiede nella componente ludica dell'uomo, che Erikson, a differenza della psicoanalisi, analizza da un punto di vista dinamico[120]. Il gioco, che rappresenta una delle forme di ritualizzazione più importanti dell'esistenza umana, diventa, infatti, «un valido esempio del modo attraverso il quale ogni importante tendenza dello sviluppo epigenetico

[114] E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1993, p. 25.
[115] Ivi, p. 26.
[116] Ivi, p. 31.
[117] Ibidem.
[118] Ivi, p. 42.
[119] Ivi, p. 43.
[120] Ivi, p. 49.

continua ad espandersi e a sviluppare lungo l'intero corso della vita»[121]. Il potere ritualizzante del gioco non è una sola prerogativa dell'infanzia, ma continua a manifestarsi anche nel corso dell'età adulta e in quelle situazioni in cui l'uomo avverte l'esigenza di rielaborare, rivivendola, la passata esperienza per affrontare l'imprevisto e l'ignoto; «e ciò è possibile – spiega Erikson – perché possiamo compensare i nostri fallimenti e rafforzare le nostre speranze»[122].

Per imparare a giocare, e, quindi, per imparare a beneficiare dell'esperienza passata per anticipare e controllare il futuro, è fondamentale che ognuno sia integrato all'interno della specifica realtà storica e culturale in cui è inserito e che impari «ad accettare e a trattare con quei materiali – siano essi giocattoli o schemi mentali; materie naturali o prodotti della tecnica – che vengono messi a […] disposizione dalle condizioni culturali, scientifiche e tecnologiche del momento storico in cui viviamo»[123].

A questo punto del discorso, emerge la seconda questione che rimanda all'importanza dei fattori storici e culturali nella definizione dell'identità dell'uomo. A partire dall'analisi psicologica del presidente degli Stati Uniti Thomas Jefferson, una delle personalità più significative per il popolo americano perché fautore della sua indipendenza, Erikson costruisce l'immagine dell'uomo moderno, dimostrando che le coordinate spaziali e temporali dell'esistenza, «lungi dall'essere eliminabili, costituiscono la essenza stessa della natura umana»[124]. In questo senso, come spiega Stefano Rizzo nella presentazione al saggio intitolato *Aspetti di una nuova identità*, «Jefferson è per Erikson un pretesto, nel senso cioè che lo studioso contemporaneo fa propria la massima, forse la più nota, del suo soggetto: 'la terra appartiene sempre alla generazione vivente'. Anche il passato è nostro per essere usato, non come tragico e pessimistico momento che tutto è perituro, ma come fonte di ispirazione per mutare il presente»[125].

Il presupposto in base al quale «una storia della vita [...] spiega come una data persona riuscì a funzionare unitariamente e a conservare un suo ruolo di rilievo nella vita degli

[121] Ivi, p. 50.
[122] Ibidem.
[123] Ibidem.
[124] S. Rizzo, *Introduzione all'edizione italiana*, in E. H. Erikson, *Aspetti di una nuova identità* (trad. it.), Editore Armando Armando, Roma 1975, p. 8.
[125] Ivi, p. 10.

altri»[126], fa da sfondo, ancora una volta, all'idea secondo la quale la maturazione di ogni uomo è l'espressione più evidente di «una combinazione di quello che il corpo può accettare, quello che la mente può afferrare, e quello che la persona può integrare. […] Sia che nasca in un ospedale-grattacielo o in una fattoria, in una cupola geodesica o in un ghetto, in una famiglia nucleare o in una famiglia comunitaria, […] – una volta che il neonato è qui, per potere anche soltanto sopravvivere deve avere intorno a sé un ben determinato ambiente di cure e attenzioni adatto ai vari stadi della crescita umana. E con ogni nuovo bambino nascerà nuovamente, non soltanto tutta la capacità del cervello umano di padroneggiare in continua espansione interi mondi tecnici ancora inconcepibili, ma anche determinate e fondamentali tendenze che emergono in precise fasi dello sviluppo […]. Mentre le invenzioni, le concezioni di sé e le aspirazioni dell'uomo possono fare salti radicali, altre (più inconsce) sue componenti cambiano con estrema lentezza […] e attraverso stadi che determinano la sua capacità complessiva di perdurare […]. È per questa ragione – conclude Erikson – che le nuove strade aperte dalla ricerca psicoanalitica debbono continuare a sondare le forze fondamentali e le perduranti debolezze che rimangono alla base delle motivazioni umane per tutta la vita»[127].

Dalle riflessioni di Erikson, è evidente la terza evoluzione della necessità di formulare una teoria dello sviluppo della personalità mediante un parallelismo tra gli stadi freudiani dello sviluppo psico-sessuale e gli stadi dello sviluppo psico-sociale, che non possono non proseguire e comprendere anche l'età adulta e l'età della maturità.

Gli esiti delle otto fasi, che secondo Erikson scandiscono tale sviluppo dell'uomo dalla sua nascita alla sua vecchiaia, possono essere diversi o addirittura opposti, poiché esposti sia «ai processi organici», sia ai «processi psichici che regolano lo sviluppo della personalità», sia al «potere morale del processo sociale»[128]. Ad esempio, nel corso dell'età adulta, considerata «l'anello di congiunzione generazionale», e, quindi, destinato a mediare tra le esigenze della generazione più giovane e le istanze di quella più anziana, si assiste ad una contrapposizione tra due tendenze opposte, il cui superamento è possibile attraverso la maturazione di una nuova «virtù», specifica per ogni stadio perché volta a superare il conflitto di altrettanto particolari opposizioni. Dal

[126] E. H. Erikson, *Aspetti di una nuova identità*, cit., p. 23.
[127] Ivi, pp. 89, 90.
[128] E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, cit., p. 55.

punto di vista di Erikson, l'adulto vive un conflitto tra la tendenza alla generatività, da un lato, intesa con una valenza creativa, e, quindi, come «la capacità di generare nuovi individui, nuovi prodotti e nuove idee» e di autogenerare ulteriori sviluppi della propria personalità, e, dall'altro lato, l'opposta tendenza alla stagnazione e alla conseguente frustrazione dovuta all'incapacità di «comportarsi in modo generativo. La nuova 'virtù' emergente da questa antitesi, e cioè la Cura, è una forma di impegno in costante espansione che si esprime nel *prendersi cura* delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati *di curare*»[129].

La De Natale, che considera il pensiero di Erikson uno dei primi paradigmi scientifici fondanti la riflessione sull'educazione degli adulti, fa presente la profonda valenza educativa di tale concezione dell'uomo in questa delicata fase della sua esistenza, dando rilievo al fatto che «Erikson riconosce solo all'età adulta la capacità potenziale di sviluppare un armonico senso etico con gli impegni generativi propri del suo stadio e con la necessità di porsi, in accordo con la realtà storica, obiettivi di una progettazione a più lungo termine. Nella sua prospettiva l'umanità adulta potrà anche essere in grado di superare lo *pseudospecismo*, cioè quella immaginaria separazione delle varie razze che ha portato ad atti di rifiuto, con la moralistica razionalizzazione dell'odio verso ciò che è diverso da noi»[130].

Sembra, dunque, profilarsi quel ricco intreccio di risonanze personali, sociali e culturali di cui si è più volte parlato nel secondo capitolo, e che riguarda, utilizzando le parole di Erikson, la possibilità di fare della «cura» al patrimonio culturale della città in cui si vive un'esperienza educativa dalla quale, insieme agli altri e alle loro «cure», ognuno possa trarre la forza per affrontare «l'incalzare delle mutevoli condizioni tecnologiche e storiche […] verso una consapevolezza totalmente umana»[131].

Parallelamente a questa maggiore attenzione nei confronti della complessità e della dinamicità dell'uomo si assiste, quindi, a partire dalla fine degli anni Sessanta e, in particolar modo, nel corso degli anni Settanta, ad un progressivo interesse nei confronti delle dinamiche psicologiche e sociali che riguardano le diverse età della vita, a tal punto che la psicologia dello sviluppo, rivolgendosi a diversi gruppi di età, tende a connotarsi sempre più come psicologia dell'intero arco della vita. Chiara Saraceno

[129] Ivi, p. 64.
[130] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 18.
[131] E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, cit., p. 99.

osserva che questo interesse è l'espressione di «trasformazioni, sia a livello demografico che socio-culturale, che impongono riflessioni non solo sugli atteggiamenti e 'culture' di questi gruppi di età […] ma anche sui cambiamenti nei corsi di vita individuali, sulle loro scansioni e transizioni, che l'emergere di tali esperienze comporta. Lungi dall'essere visti come un fenomeno semplice, semi-naturale, l'età e il processo di invecchiamento appaiono sempre più un elemento della stessa complessità sociale, ed anche un indicatore del mutamento sociale»[132].

La prospettiva che assume l'intero corso della vita come un nuovo orizzonte verso il quale orientare le ricerche psicologiche e sociologiche induce a considerare il susseguirsi delle diverse età come un processo senza fine in cui si integrano esperienze formative e professionali, incontri, gioie, lutti, traumi, spostamenti, ecc., e il cui esito non può che essere, per l'insieme di questi elementi, inaspettato. In particolare, ricorda ancora la Saraceno, «le più recenti riflessioni e ricerche sulla età adulta, tradizionalmente intesa appunto come termine del processo evolutivo, ne hanno messo in luce la dinamicità e articolazione interna, e soprattutto il suo carattere di età essa stessa caratterizzata da profondi processi di mutamento e sviluppo»[133].

Daniel Levinson si fa interprete di questa nuova prospettiva quando rielabora i risultati emersi da una sua ricerca empirica rivolta a quaranta uomini con l'intento di raccogliere le loro biografie. Nelle sue riflessioni è possibile riscontrare, in prima battuta, l'idea che lo sviluppo dell'uomo sia attraversato da un continuo intreccio tra dinamiche psicologiche e istanze socioculturali, e, in seconda battuta, la definizione di una teoria che concepisce il corso della vita lungo quel *continuum* che legittima la riflessione e l'azione educativa intenzionale nei confronti degli adulti[134]. Secondo Levinson, infatti, l'esistenza di ogni persona può essere analizzata solo a partire dall'assunzione della complementarietà tra tre prospettive: innanzitutto, è importante guardare al «mondo socio-culturale dell'individuo, in quanto lo sovrasta, ha per lui conseguenze e significato. Per comprendere la vita di un uomo, perciò, occorre prendere in considerazione la società in cui vive», i diversi contesti sociali che ne sono parte e i fenomeni che influenzano la vita della collettività, «quali la guerra e la depressione», o

[132] C. Saraceno, *Introduzione*, in C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 8.
[133] Ivi, pp. 19, 20.
[134] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 27.

l'esistenza del singolo, «nel suo lavoro, nella sua famiglia e nella vita della sua comunità»[135]. In secondo luogo, Levinson attribuisce particolare rilievo ai molteplici aspetti, consci, inconsci, vissuti, inibiti o trascurati, che caratterizzano il sé individuale, come, ad esempio, «desideri, conflitti, ansietà e modi di risolverli e controllarli, […] fantasie, valori morali e ideali, talenti e abilità, tratti caratteriali, modi di sentire, pensieri, azione»[136]. Si tratta di fattori individuali che in misura maggiore o minore tendono a influenzare l'identità personale nel corso della sua maturazione.

L'analisi della «partecipazione dell'individuo nel mondo» rappresenta, infine, l'ultima prospettiva, che, insieme alle prime due, danno conto della complessità dell'esistenza umana: «il mondo esterno – nota Levinson – fornisce un paesaggio, un certo numero di personaggi, una varietà di risorse e di limiti a partire dai quali un individuo dà forma alla propria vita. […] La partecipazione implica transizioni tra il sé e il mondo, *e* in esse hanno una parte importante sentimenti e significati sottili»[137]. Detto altrimenti, secondo Levinson, esiste una relazione di influenza biunivoca tra l'individuo e il proprio sé, il mondo e gli altri individui: «Ogni organizzazione e mondo sociale ha una sua cultura, una struttura sociale e condizioni materiali che toccano il carattere dei rapporti tra i membri. […] A partire dalle possibilità e vincoli dati nel suo ambiente, egli fa le proprie scelte e costruisce il proprio mondo. Il sé è un fattore cruciale nella formazione e trasformazione del mondo di ciascuno»[138].

Se si assume il punto di vista di Levinson per affrontare le problematiche dell'attuale società multiculturale, questo processo di contaminazione reciproca è particolarmente evidente nella vita del migrante, che, se da un lato, avverte con più forza l'influenza esercitata dal paese ospitante, perché diversa dall'influenza sociale e culturale del paese di origine, dall'altro lato, la complessità del suo sé individuale, proprio perché avvertito ancora più «diverso» dagli altri sé, può divenire fonte di ricchezza per il mondo in cui intende integrarsi e al quale vorrebbe offrire la propria partecipazione. A tal fine, «un uomo deve investire parti del suo sé in esso, e deve ugualmente prendere il mondo nel proprio sé ed essere arricchito, svuotato e corrotto. Fa ciò in infiniti modi»[139]. È forse

[135] D. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, cit., p. 123.
[136] Ivi, p. 124.
[137] Ibidem.
[138] Ivi, pp. 128, 129.
[139] Ivi, p. 129.

lecito pensare, tuttavia, che Levinson ignori il fatto che, per qualcuno, il «dover» fare tutto questo corrisponda, in realtà, ad un'esigenza non sempre rispettata ed esaudita.

A partire da simili premesse, l'autore assume il concetto di «struttura della vita» come modalità «per guardare all'impegno dell'individuo nella società. Esso infatti ci impone di considerare sia il sé che il mondo, così come il rapporto che esiste tra loro»[140]. Ogni struttura della vita attraversa una determinata fase dello sviluppo dell'uomo ed è soggetta ad una serie di cambiamenti, a seconda delle scelte individuali, che diventano le componenti stesse della struttura. Per fare qualche esempio, «le componenti che è più probabile che siano centrali nella vita di un uomo sono l'occupazione, il matrimonio/famiglia, l'amicizia e i rapporti tra i pari, l'appartenenza etnica e la religione. Anche le attività del tempo libero possono avere un posto centrale, quando provvedono importanti funzioni per il sé e sono più che attività casuali»[141]. Ugualmente in questo caso, le riflessioni di Levinson sono la prova dell'incidenza che le attività educative intenzionali possono esercitare sulla vita di un uomo, malgrado queste non siano rivolte al mero aggiornamento tecnico-professionale, ma offrano un percorso di crescita personale nel corso del cosiddetto «tempo libero».

L'analisi delle storie di vita raccolte grazie alla sua ricerca induce Levinson e i suoi collaboratori a ipotizzare la presenza di un carattere costante nell'evoluzione della struttura della vita dell'età adulta. Esso «consiste di una serie di periodi di stabilità (di costruzione della struttura) che si alternano a periodi di transizione (di cambiamento della struttura). Questi periodi plasmano il corso dello sviluppo psico-sociale adulto. Il compito principale di ogni periodo – continua a spiegare Levinson – è quello di costruire una struttura di vita: un uomo deve fare scelte chiave, formare una struttura attorno ad esse e perseguire i propri valori e mete entro di essa»[142]. Tuttavia, l'autore precisa che «dire che un periodo è stabile […] non significa necessariamente dire che è tranquillo senza difficoltà. Il compito di effettuare scelte importanti e di costruire una struttura è certo spesso pieno di tensione, e può implicare molti tipi di cambiamento»[143]. I periodi di transizione, invece, sono spesso dei «periodi di crisi», «di conflitto interiore», nel corso dei quali l'individuo deve rielaborare la struttura esistente in

[140] Ivi, p. 123.
[141] Ivi, p. 125.
[142] Ivi, p. 129.
[143] Ibidem.

funzione dei nuovi compiti evolutivi e delle nuove esigenze. Egli è chiamato, quindi, a «esplorare le varie possibilità di sé nel mondo, e muovere verso un impegno nei confronti delle scelte cruciali che costituiscono la base di una nuova struttura nel periodo di stabilità successivo»[144].

Secondo Levinson, l'individuo mantiene per un certo periodo la propria struttura di vita in quanto particolarmente «soddisfacente», e, cioè, «vivibile nella società» e «appropriata per l'individuo»[145]. Quando la struttura si rivela inutile, ha inizio il periodo di transizione, della durata di circa quattro o cinque anni, che rappresenta «un ponte» tra un periodo di stabilità e l'altro, che dura da un minino di sei anni ad un massimo di dieci. Levinson non attribuisce al periodo di transizione una connotazione esclusivamente negativa e deleteria per l'uomo: riconosce, anzi, che drastici mutamenti, come può essere la separazione dalla propria famiglia o dalla propria cultura, «possono essere dannosi»; ma avverte altresì che in situazioni ideali, in cui viene offerto «un sostegno ragionevole, il processo di separazione porta all'arricchimento, alla differenziazione e allo sviluppo del sé»[146].

Questo sostegno è fondamentale soprattutto se si considera che, secondo Levinson, la vita è attraversata da una serie di circostanze, definite «eventi contrassegno» o «*marker event*», che esercitano «un impatto notevole sulla vita di una persona. Gli eventi contrassegno sono di solito considerati nei termini dell'adattamento che richiedono. Essi cambiano la situazione di vita di una persona e questa deve farvi fronte in qualche modo. I mutamenti ulteriori nei suoi rapporti, ruoli e personalità sono allora compresi come parte del suo adattamento alla nuova situazione»[147]. Tra questi eventi, Levinson indica «il matrimonio, la malattia, la nascita o la morte di persone amate, traumi inaspettati o colpi di fortuna, avanzamenti o fallimenti nel lavoro, il pensionamento, la guerra, periodi di prosperità e di difficoltà economica»[148]. Da simile elenco, è possibile intuire che non sempre tali eventi sono frutto di una scelta volontaria o di una tensione consapevole dell'uomo, ma il più delle volte sono l'esito di situazioni che sfuggono da ogni controllo, come la morte di altri o una guerra[149].

[144] Ivi, p. 130.
[145] Ivi, p. 134.
[146] Ivi, p. 131.
[147] Ivi, p. 135.
[148] Ibidem.
[149] Ivi, p. 136.

L'aspetto più rilevante della teoria di Levinson risiede sicuramente nella definizione di un nuovo quadro concettuale entro il quale collocare l'età adulta e le sue peculiarità e nella proposta dell'approccio biografico come metodo efficace per cogliere sia la complessità delle vite degli adulti sia la loro originalità, data dalle infinite combinazioni tra le costanti individuate in esse. Un altro aspetto particolarmente significativo riguarda, inoltre, la posizione che Levinson assume nei confronti delle altre teorie stadiali, come, ad esempio, quella di Erikson. La sua prospettiva si avvicina, infatti, ad esse, ma al tempo stesso se ne distacca, poiché il riferimento ai periodi di transizione offre la prova del fatto che ogni singolo periodo non è considerato come più avanzato dei precedenti, ma è analizzato «nei termini dei suoi compiti evolutivi»[150].
Alla luce di simili teorie, l'immagine dell'uomo appare ora molto più complessa di quanto si potesse pensare: l'istinto si presenta in continuità con la ragione, l'irrazionale con il razionale, l'inconscio con il conscio. Il rapporto dell'uomo con il mondo si rivela, così, sempre più intricato, e il quadro epistemologico di riferimento, secondo il quale impostare nuove ricerche sull'uomo di oggi, non può accontentarsi del campo ristretto messo a disposizione da una sola teoria e tanto meno dalle scoperte di una scienza che Bruner definisce «disumana» e «fredda»[151], poiché completamente sradicata dalle attribuzioni di significato che, narrativamente, l'uomo le ha conferito e continuerà a farlo, nei termini di una risposta alle nuove istanze poste dalla società in cui vive.

4.4 Alla scoperta dell'uomo e delle identità culturali: dal punto di vista dell'antropologia culturale alla prospettiva pedagogica

La consapevolezza della complessità dell'uomo, emersa dagli sviluppi delle scienze psicologiche e dell'educazione, approda anche nelle scienze che si occupano delle civiltà, delle culture e delle idee dell'umanità, e che confluiscono nell'antropologia culturale. Tale disciplina, infatti, descrive l'uomo contemporaneo all'interno di una società altrettanto complessa, nella quale «l'esperienza sociale si colloca in sistemi in cui i medesimi modelli d'azione non possono essere trasferiti da un contesto all'altro

[150] Ivi, p. 135.
[151] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 55.

senza subire modificazioni»[152]. Questi sistemi culturali sono parte della cosiddetta cultura umana, che nel mondo si ramifica in numerose forme differenti, a seconda delle combinazioni degli elementi che ne fanno parte. Questo perché «le culture – spiega Bruner – non sono semplicemente dei raggruppamenti di persone che condividono una lingua e una tradizione storica comune. Sono composte da istituzioni che specificano più concretamente i ruoli svolti dalle persone e lo status e il rispetto che vengono attribuiti a tali ruoli […]. Le culture possono essere concepite anche come sistemi di scambio elaborati, con mezzi di scambio molto vari: rispetto, beni, lealtà, servizi. I sistemi di scambio vengono circoscritti e legittimati attraverso istituzioni che forniscono gli edifici, gli stipendi, i titoli e il resto. Sono ulteriormente legittimati da un complesso apparato simbolico di miti, statuti, precedenti, modi di parlare e di pensare e perfino divise […]»[153].

Di fronte alla complessità e alla varietà del mondo in cui vive e della sua stessa struttura ontologica, l'uomo è da sempre alla ricerca di un significato, in riferimento a se stesso, alla realtà circostante e all'altro da sé, ricerca che, secondo Bruner, è all'origine dell'«agire dell'uomo»: «infatti, proprio i soggetti e le culture […] sono regolati da significati e valori condivisi. Molti uomini dedicano e spesso sacrificano la propria vita al perseguimento e al raggiungimento di questi valori»[154].

Si tratta di un processo di costruzione continuo, divenuto particolarmente esigente nell'attuale società multiculturale, dove «per tenere insieme questa varietà e stabilirne una continuità nel tempo non esistono canali già predisposti dalla cultura, ma è necessario un nuovo investimento. Le domande 'chi sono io', 'chi siamo noi' non cessano di manifestare la loro forza, anzi diventano più assillanti e ripetute. La risposta non è già data, ma va continuamente costruita»[155] in ognuno di noi, come corpi e spiriti, come individui e membri di una collettività: in una sola parola, come persone umane.

All'interno di questo processo dinamico, appare inevitabile attribuire una dimensione educativa alla cultura e al patrimonio culturale, materiale e immateriale, che ne conserva, nel tempo, le sue peculiarità. Prescindere dal ruolo formativo della cultura lascerebbe gli uomini in balia del presunto principio universale della natura umana, e

[152] A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, cit., p. 105.
[153] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 43.
[154] J. Bruner, *La ricerca del significato* (trad. it.), Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 35.
[155] A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, cit., pp. 110, 111.

cioè del «substrato biologico»[156], rendendoli dei «mostri inservibili […] animali incompleti o incompiuti che si completano e si compiono attraverso la cultura»[157]. Oggi, nello studio della storia della cultura umana nelle sue molteplici espressioni, l'antropologia culturale non può, quindi, sottrarsi dal riconoscimento di tale dimensione educativa, che scopre l'impossibilità di qualsiasi «analisi universalizzante che, nel dissolvere l'immediatezza, dissolve anche la stranezza»[158] del diverso, dell'altro da noi, all'interno di categorie familiari e ordinate. Viceversa, assumere il valore educativo della cultura richiede l'esplicitazione di una precisa visione dell'idea di cultura e di diversità culturale, frutto degli sviluppi di diverse scienze, tra cui, appunto, l'antropologia culturale. Al fine di ricostruire una genealogia del concetto di cultura, e del conseguente concetto di diversità culturale, occorre, infatti, riconoscere il prezioso contributo di questa scienza, intesa come «studio della trasmissione dell'acquisizione e della riproduzione degli elementi di base di una cultura»[159].

Nel 1871, il fondatore dell'antropologia culturale, E. Burnet Tylor, definisce la cultura come «il complesso unitario che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, le leggi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro della società»[160]. All'interno di questa definizione, è evidente il richiamo ai processi di trasmissione culturale e al valore formativo della cultura, il cui riconoscimento rimane, tuttavia, ancora parziale, in quanto privo del riferimento alla fondamentale nozione di cambiamento. L'indagine approfondita dei vari gruppi umani del mondo e la loro classificazione permettono agli antropologi di scoprire non solo radicali differenze, ma anche inaspettate affinità, che insieme danno prova sia della continua ibridazione tra le culture umane sia della loro reciproca interpretazione valoriale. «Non esiste cultura antropologica […] che, al proprio interno, non gerarchizzi in termini di valore gli elementi ed i significati che la costituiscono e che non ripeta l'operazione nel confronto con le altre culture. Se tutti gli uomini ragionano teoreticamente, praticamente e tecnicamente, infatti, non tutti lo fanno allo stesso modo, con gli stessi criteri e con i medesimi risultati. Dentro ogni comunità di uomini e nel confronto tra una comunità e

[156] J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit., p. 35.
[157] C. Geertz, *Interpretazione di culture* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1987, p. 49
[158] C. Geertz, *Opere e vite* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1990, p. 53.
[159] M. Callari Galli, F. Pompeo, *Contributi antropologici per l'educazione interculturale*, Roma TRE, Roma 2002, p. 127.
[160] E. B. Tylor (1871), *Il concetto di cultura* (trad. it.), Einaudi, Torino 1983, pp. 3-29.

l'altra, perciò si scopre che determinati enti sono ed altri non sono; sono bene e valgono alcune cose e non altre; si producono, come eccellenti, determinati manufatti piuttosto di altri ecc.»[161]. Se si assume questa constatazione di Bertagna, l'antropologia, nata dall'impianto delle scienze «esatte», è costretta ad imbattersi in un problema, che mette in crisi la sua stessa legittimità epistemologica: «se ognuno di noi è condizionato dal sistema di riferimento cui aderisce ed ha la tendenza a seguire una prospettiva etnocentrica nel giudicare le altre culture, come può l'antropologo proporre un sistema definitorio che abbia una pretesa di scientificità e universalità, ovvero svincolato dai precondizionamenti culturali?»[162].

Entrambe le interpretazioni di questo problema impediscono una sua effettiva risoluzione, in quanto hanno la pretesa di decifrare il pluralismo culturale riscontrato nel mondo mediante categorie descrittive statiche, incapaci di coglierne la ricchezza e la continua evoluzione: da un lato, l'universalismo culturale, di cui Lévi-Strauss è il principale esponente, intende dimostrare come le diverse culture siano la manifestazione di un principio comune, universale appunto, che corrisponde a «leggi d'ordine», «invarianti attraverso le epoche e le culture», in grado di «scavalcare l'antinomia apparente tra l'unicità della condizione umana e la pluralità apparentemente sconfinata delle forme sotto cui la percepiamo»[163]; per questo motivo, proprio in nome di tale supposta unità del genere umano, l'universalismo viene letto come una tendenza progressiva all'annullamento delle differenze. Dall'altro lato, il relativismo culturale considera le culture in rapporto al solo contesto in cui nascono e si sviluppano, e propone che le loro specifiche differenze siano isolate da tale contesto, impedendo qualsiasi possibilità di incontro. Secondo Geertz, che appoggia quest'ultima prospettiva, l'uomo, così come le sue idee, i suoi valori e atti, «perfino le emozioni», sono prodotti culturali[164]; l'uomo appare, cioè, talmente «intrecciato col luogo in cui si trova, con la sua identità locale e con le sue credenze da diventarne inseparabile»[165].

L'antropologia culturale non riesce, però, a superare tale disputa tra universalismo e relativismo, e decide di rifugiarsi «nella weberiana avalutatività della scienza. Non

[161] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p. 96.
[162] C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009, p. 61.
[163] C. Lévi-Strauss (1952), *Razza e cultura*, Einaudi, Torino 2001, p. 94.
[164] C. Geertz (1973), *Interpretazione di culture* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1987, p. 95.
[165] Ivi, p. 77.

valuta, ma descrive; non giudica, ma comprende e prende atto. […] Il problema, però, in questa maniera è solo spostato ad un altro livello, e non è affrontato, visto che se per principio nessuno ha ragione tutti la possono ugualmente rivendicare»[166]. Lo sguardo antropologico diventa vittima del pregiudizio naturalistico della stessa scienza che l'ha creato, riducendo i propri oggetti di studio, l'uomo e la sua cultura, a semplici fatti[167]. Anche le relazioni interculturali restano oggetto di studio privilegiato dell'antropologia, la quale ne studia, tuttavia, solo l'inizio e il prodotto, non cogliendone il processo[168].

Appare allora evidente la necessità di una prospettiva più ampia, che dia prova della dinamicità che caratterizza, soprattutto nei tempi attuali, sia l'uomo, sia la cultura e i suoi valori fondamentali, intesi come «modelli di vita» scelti dall'uomo stesso[169]. Per dirla ancora una volta con Bruner, «i valori non hanno una relazione immediata con ogni situazione di scelta, né sono il prodotto di individui isolati con forti pulsioni e nevrosi costruttive. Piuttosto, questi valori sono sociali e sono conseguenti alle nostre relazioni con una comunità culturale. Essi svolgono per noi delle funzioni all'interno della comunità. […] Essi vengono situati nell'identità individuale e, al tempo stesso, danno origine a un'identità particolare nell'ambito di una cultura. Nella misura in cui una cultura […] non è 'spuria', la scelta di valori da parte dei suoi membri può fornire la base per la condotta coerente a un modello di vita, o almeno una base di negoziazione. Ma il pluralismo della vita moderna – aggiunge Bruner, con parole alquanto attuali – e i rapidi cambiamenti che essa impone, si potrebbe obiettare, creano conflitti nelle scelte, conflitti nei valori, e perciò conflitti riferiti alla 'correttezza' delle varie affermazioni miranti alla conoscenza dei valori. Semplicemente non siamo in grado di fare previsioni circa il 'futuro della scelta' in queste circostanze. Ma sarebbe insensato supporre che, nelle condizioni attuali del mondo, un'insistenza tenace sulla nozione di 'valore assoluto' possa dileguare le incertezze. Tutto ciò che si può sperare è la realizzazione di un effettivo pluralismo, appoggiato dalla volontà di accordarsi sulle differenze relative alla visione del mondo»[170].

---

[166] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p. 97.
[167] C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, cit., p. 63.
[168] Ivi, p. 43.
[169] J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit., p. 43.
[170] Ibidem.

L'approccio di Bruner alle diversità culturali chiama in causa un processo invisibile e imprevedibile, vale a dire la loro relazione, di fronte alla quale sembra affiorare ancora una volta l'impotenza epistemologica dell'antropologia culturale. «L'enigma delle relazioni inter-culturali risiede proprio nel fatto che mentre è facile e comodo […] parlare di diverse culture, come se le 'culture' fossero qualcosa di oggettivo e tangibile in sé; al contrario è impossibile rintracciare l'inter, ovvero quel non-luogo dell'incontro che ha permesso la differenziazione ed il rispecchiamento delle varietà umane. […] La soglia delle relazioni interculturali mostra il suo carattere paradossale proprio perché è costitutivamente impossibile riuscire a fermare, ad oggettivare e ad individuare il momento oscillatorio dell'incontro, nel quale si creano reciprocamente e per retroflessione le diverse identità culturali»[171].

La consapevolezza dell'impossibilità di definire deterministicamente le prerogative e le conseguenze dell'incontro tra diverse culture richiede una differente prospettiva, che le consideri anche nelle imprevedibili possibilità del loro attuarsi. Si propone e si diffonde, quindi, un nuovo approccio scientifico alla cultura: essa viene non più descritta con una metodologia quantitativa, ma viene svelata mediante strumenti di analisi qualitativi[172]. Si giunge così a considerare la cultura in una più ampia accezione, che accoglie anche l'apporto libero e creativo dell'uomo. Gli ultimi sviluppi della psicologia culturale e transculturale contribuiscono notevolmente alla definizione di questo nuovo modo di concepire la cultura e il suo valore formativo per l'uomo: «che la cultura di una società, in qualche misura, modelli nell'infanzia e nell'adolescenza la 'personalità di base' è pur vero; ma ciò non fino al punto di negare ogni risorsa personale, cioè l'esigenza di essere e esprimersi segnalandosi anche per le scelte e atteggiamenti diversi da quelli dominanti»[173].

In altri termini, ogni cultura, in quanto espressione della volontà dell'uomo, è sempre in equilibrio tra conservazione e innovazione. Anche Bruner, nell'ambito dei suoi studi sulla psicologia culturale, ricorre a questo principio e definisce «la vita di una cultura […] un'interazione fra le versioni del mondo che le persone si vanno formando sotto l'influsso del clima istituzionale dominante e le versioni che sono il prodotto delle loro

[171] C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, cit., pp. 116-117.
[172] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p. 72
[173] G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 45.

storie individuali»[174]. Ciò è ancor più vero se si guarda alla vita individuale di ognuno, da un lato, determinata e educata dal sistema culturale e sociale in cui vive, dall'altro lato, soggetta alla volontà di apportare a tale sistema, liberamente e responsabilmente, il proprio originale contributo, dal quale solo la pedagogia può *educere*, letteralmente «tirar fuori», tutta la ricchezza. «Si può sostenere, quindi, che i 'dispositivi' naturali, artificiali, familiari e comunitario-istituzionali svolgano, sebbene in maniera e con forze diverse, un ruolo determinante nel sottomettere i nuovi nati alle regole e agli equilibri naturali, tecnici, familiari e comunitari già costituiti. Ma fino al punto da costituirli (causarli) anche come soggetti umani? Fino al punto di poter negare che l'individuo umano possa essere un soggetto autonomo, libero e responsabile, capace di azioni umane, di dire 'io', e che questa sia e debba essere, se non la sua vita normale in ogni attimo della sua esistenza, almeno la 'sua vita personale in potenza'?»[175].

Anche a partire da un'analisi approfondita del ruolo e degli scopi dell'antropologia culturale, si profilano gli sviluppi di una medesima constatazione, più volte ribadita, e si annuncia che la risposta a tali interrogativi, che legittimano qualsiasi intento e atto educativo, non nega la forza pervasiva di questi dispositivi culturali, ma afferma, nel contempo, che «l'uomo, unico tra gli esseri, 'può', in quel poco o tanto che può, essere libero e responsabile di ciò che fa. Ed è uomo se trasforma sempre più questo suo 'potere' in 'essere', allargandolo progressivamente nel tempo e nello spazio della propria presenza individuale e di specie. […] Il problema sarebbe impegnarsi perché questa 'potenza' non si attui solo qualche volta, ma se non sempre almeno il più possibile, e non si autocancelli producendo 'dispositivi' che la esonerino, asfissiandola al posto di tonificarla»[176].

Ed è proprio il riconoscimento di questa 'potenza' a fondare la «scoperta» dell'educazione permanente, e, quindi, dell'educazione degli adulti. Infatti, il valore e il significato di un'educazione che non si arresta al periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, «provengono da tali constatazioni ed aprono, vieppiù, la prospettiva

[174] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 28.
[175] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 290.
[176] Ivi, p. 296.

dell'esistenza umana aperta, proiettata dove, se non all'infinito?»[177]. Questa esplicazione continua della «vicenda terrena dell'uomo» ha posto, quindi, «interrogativi basilari, *pedagogicamente*, lungo il tracciato dalla vita alla morte. Le ricerche psicologiche, particolarmente quelle sullo sviluppo dell'intelligenza, e le ricerche sociologiche, particolarmente quelle sulla socializzazione, hanno bene evidenziato, ormai, come ogni uomo venga al mondo dal bisogno primario di apprendere e come tale bisogno stia alla base delle motivazioni culturali che ne impegnano l'esistenza, nel passaggio dal mondo di necessità (quello della natura) al mondo di libertà (quello della cultura)»[178].

Grazie all'apporto di queste scienze, il compito della Pedagogia, che ha per oggetto l'uomo e la sua costante e «mai perfetta» tensione alla conoscenza[179], nel far fronte alle «problematiche dello psicologico, dello storico, del sociale, del culturale, dell'empirico in quanto tali», va oltre la mera «verifica» nei confronti delle «situazioni», e si rivela come un compito «di continua scoperta e di mai esaurite esplorazioni ed indagini, interpretazioni e prospettive; vale a dire rivolto a un complesso di motivi che non risolve mai le sue istanze e i suoi problemi perché il giuoco dei suoi elementi dà vita continuamente al *diverso* ed al *nuovo* […]. Ora il nostro tempo è sovra tutti richiamato e volto proprio a questi elementi di continua evoluzione, trasformazione e novità della personalità, della vita, della civiltà e della cultura»[180].

Nelle concrete situazioni esistenziali di ogni uomo e in vista dei suoi «molteplici possibili itinerari di cammino», il rispetto e il riconoscimento della pari dignità personale richiede, tuttavia, un progetto pedagogico fondato sulla partecipazione, che, a sua volta, non si può dare senza «dialogo, convincimento, consenso: e perciò inevitabilmente pluralismo di atteggiamenti, o come anche si dice, pluralismo culturale! Che è da considerare, per altro, non dal punto di vista dell'antropologia culturale, bensì da quello della pedagogia che guarda al *da farsi*, e dunque ad ottenere, appunto, sempre più consenso, convincimento, dialogo»[181].

---

[177] G. Cattanei, *Persona, società, socialità. Riflessioni sulla pedagogia di Aldo Agazzi*, in A.A. V.V., *Pedagogia tra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano 1979, p. 27.
[178] Ibidem.
[179] Ibidem.
[180] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 49.
[181] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., pp. 147, 148.

CAPITOLO QUINTO

Nuove sfide per il personalismo pedagogico italiano: dal personalismo cristiano ad una pedagogia per la persona adulta

5.1 Il personalismo pedagogico italiano tra tradizione e innovazione

A partire da un intenzionale processo di contaminazione tra le idee del passato e le scoperte del presente, il richiamo al concetto di «persona umana» non soddisfa soltanto esigenze di natura teoretica, ma si innerva in più orientamenti di carattere pragmatico per affrontare le cruciali trasformazioni sociali e culturali avvenute nei vari ambiti del sapere e dell'agire umani. Il denominatore comune di questi orientamenti risiede, infatti, nella volontà «di riscoprire i valori della persona, la sua vocazione, di onorarla e di affermarne i diritti, combattendo l'individualismo e il collettivismo, le alienazioni di ieri (il tradizionalismo, la miseria e l'alienazione prodotta dal lavoro) e quelle di oggi»[1].

Di fronte allo «smarrimento del senso della persona», inteso come la «causa prima di dissoluzione morale» della società, il discorso pedagogico e le sue «applicazioni educative»[2] rappresentano agli occhi di molti personalisti il primo riferimento per consentire all'uomo di costituirsi «nella sua unità personale, razionale, libera e morale»[3]. Flores d'Arcais coglie nelle parole e nel pensiero di Luigi Stefanini questa particolare flessione prospettica e pratica del Personalismo, sottolineando che «'il controllo a cui il filosofo deve sottoporsi per non perdere il contatto con l'uomo, nel momento in cui egli tende ad esprimere idealmente i valori dell'uomo' sia dato proprio dalla pedagogia, la quale dunque diventa elemento essenziale per la chiarificazione non soltanto teoretica, bensì anche pratica, anzi pragmatica del concetto di persona»[4].

Dopo gli avvenimenti politici, sociali e culturali che hanno attraversato il periodo delle due guerre mondiali, l'esperienza educativa, così come la riflessione che intende orientarla e legittimarla, si imbattono, quindi, nella necessità di fornire all'uomo gli strumenti per adeguarsi all'esigenza del «cambiamento», ormai urgente in tutti gli

[1] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 14.
[2] L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Editrice Studium, Roma 1952, p. 57.
[3] Ivi, p. 9.
[4] G. Flores d'Arcais, *La pedagogia di Luigi Stefanini*, in A.A. V.V., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, Liviana, Padova 1960, p. 171.

aspetti della sua vita sociale e culturale: «cambiamento nella vita di lavoro, sollecitato dall'incessante progresso tecnologico; cambiamento nella vita politica, provocato dalla crisi del sistema rappresentativo e dall'avanzata delle forze popolari; cambiamento nelle varie sfere dell'esperienza culturale, di cui l'aspetto più vistoso è costituito dall'acceleramento dell'iperspecializzazione cui tende la ricerca scientifico-tecnologica; cambiamento nell'ambito del costume, in seguito all'incrinarsi delle tradizioni a cominciare da quelle dominanti la vita familiare»[5].

Tra le diverse scienze dell'uomo, la Pedagogia è quella che deve maggiormente fare i conti con le problematicità scaturite da un siffatto cambiamento, sostenendo nei suoi ultimi sviluppi l'accentuazione dell'urgenza di arricchire l'esperienza formativa dell'uomo, insistendo «sul versante degli aspetti creativi, relazionali, affettivi in modo da evitare una deriva eccessivamente cognitivistica e assicurando conseguentemente una formazione multilaterale», in funzione della «pluralità e della plurivalenza dell'agire umano»[6].

Anche in Italia, dopo la seconda guerra mondiale, la prospettiva dell'antropologia della persona umana recupera la tradizione personalista diffusasi in Europa, pur dimostrando una costante apertura agli sviluppi delle scienze dell'uomo. In linea con l'orientamento generale, essa assume un valore fondante per il discorso pedagogico, che, in questo periodo, scopre, dopo le suggestioni della posizione idealistica di matrice gentiliana e accanto alle esperienze provenienti dal movimento della scuola attiva, una rinnovata immagine dell'uomo, il quale, una volta concepito come l'autore della propria esistenza e il protagonista indiscusso di ciò che lo circonda, non può essere educato senza tener conto della sua sorprendente inesauribilità e imprevedibilità.

I sostenitori della riflessione personalistica italiana del secondo dopoguerra comprendono così tutta la profondità della crisi di quegli anni, senza, tuttavia, rinnegare la fiducia verso la ricostruzione dell'uomo e, a partire da quest'ultima, verso la riorganizzazione della società: «Se ricostruire dunque bisogna, la prima e fondamentale di tutte le ricostruzioni è quella dell'uomo. Bisogna ridare agli uomini una mèta ragionevole di vita, una ferma volontà per conseguirla e una chiara norma di moralità. […] Né basterà ridare all'uomo la elementare possibilità di pensare e di volere, senza la

[5] G. M. Bertin, *Educazione al «cambiamento»*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 9.
[6] G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 344.

quale non c'è vita veramente umana, ma bisognerà restituirgli anche la dignità, la dolcezza e la varietà del vivere […]»[7].

In questa direzione, accogliendo le trasformazioni sociali e culturali di quegli anni come il punto di partenza per sviluppare il suo discorso pedagogico, con parole sempre dirette e efficaci, Agazzi intende spiegare il senso del legame inscindibile tra una determinata concezione dell'uomo, che ricava dalla filosofia della persona, e la sua «ricostruzione», che formula in termini educativi: «se è vero […] che l'educazione è, da una parte, l'azione mediante la quale si porta la persona ad auto-esplicare e diventare se stessa, nella sua interiorità e nei suoi valori, e, d'altra parte, congiuntamente e contemporaneamente, a procurare l'inserimento della persona nel mondo fisico […]; e, ancora, ad attuare l'inserimento attivo della persona nel mondo sociale e in quello storico, umano e civile, e usufruirne, sia per accrescerla e diventare attrice di civiltà e autrice di progresso: segue che l'educazione esige, prima di tutto, una chiara 'concezione dell'uomo, dell'umanità, del mondo, della vita e della storia'»[8]. Detto altrimenti, «[…] la prospettiva pedagogica, mentre deve riconoscere le sue radici e stabilire le sue vie secondo assoluto e assoluti, non può nello stesso tempo sottrarsi alle dialettiche e alle problematiche dello storicamente e dell'esistenzialmente determinato e puntualizzato»[9].

Pertanto, uscita dalla seconda guerra mondiale, la pedagogia italiana deve far fronte ad un duplice impegno: «mettere alla prova, davanti ai problemi del tempo, la ricchezza del patrimonio pedagogico […] per constatarne l'attualità e al tempo stesso rivelare una capacità di proposta sul piano della complessità (politica e sociale, scientifica e culturale, epistemologica, educativa e scolastica, ecc.) che andava annunciandosi. In realtà la *ricostruzione* del Paese non attendeva d'essere compiuta soltanto sul piano materiale: nelle dinamiche nascenti […] la pedagogia umanistico-cristiana aveva il dovere di inserirsi in coerenza con la tradizione ma anche con il senso delle novità da progettare»[10].

---

[7] C. Gnocchi, *Restaurazione della persona umana*, La Scuola, Brescia 1948, p. V.

[8] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 142

[9] A. Agazzi, *Teoreticità universale e determinazione psicologica e storica della pedagogia*, in A.A. V.V., *Il problema pedagogico*, Atti del X convegno del Centro di Studi Filosofici, Morcelliana, Brescia 1955, p. 216.

[10] M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche*, Università degli studi di Siena, Facolta di Magistero di Arezzo, Arezzo 1986, p. 13.

Questo duplice movimento, che va dalla tradizione all'innovazione e viceversa, dà prova della costitutiva attualità della pedagogia personalistica, i cui motivi, spiega Mencarelli, «consistono, oggi come ieri, nella promozione del potenziale umano della persona mediante una educazione liberatrice», che induce la persona stessa ad aprirsi, «con amore, agli altri e alla comunità», mostrandole la strada per «un continuo trascendimento della precarietà esistenziale fino alla salvezza nell'Essere»[11]. Si tratta di motivi, continua il pedagogista italiano, «che animano la vita democratica e obbligano la ricerca pedagogica a evitare forme di riduttivismo psicologico o sociologico o tecnologico. La logica è quella che si identifica col discorso pedagogico, cioè con una argomentazione che muove dalla conoscenza del potenziale umano per favorire, con coerenti strategie educative, il conseguimento dei fini che l'uomo è chiamato, per sua origine e per sua natura, a perseguire»[12]. Mencarelli tiene, quindi, a precisare che questo discorso presuppone, sì, il riconoscimento dell'importanza della «filosofia dell'educazione», senza che però questo implichi «il misconoscimento della ricerca scientifica»[13].

Anche Flores d'Arcais dà rilievo a quest'ultimo aspetto della prospettiva pedagogica personalistica, ammettendo che il riferimento al punto di vista della scienza non equivale ad «un ritorno al positivismo», ma va letto come la risposta più adeguata all'esigenza di approfondire l'aspetto spirituale e metafisico dell'uomo «nell'ambito di una più attenta aderenza offerta dalla storia. Non era certo la scienza del positivismo, particolare ritagliato fra altri particolari, e non era nemmeno la presunta possibilità della scienza di sostituirsi alla filosofia come sistemazione organicamente unitaria di tutta la realtà»[14]. Sotteso al ricorso alle scienze dell'uomo e, quindi, a quelle «discipline cosiddette ausiliarie della pedagogia» si scopre, invece, «il riconoscimento che la formazione della persona umana non è semplicemente dovuta alle richieste della ragione, bensì anche alle ragioni dell'affettività, anzi alla presenza di una serie di motivi che talvolta incidono profondamente nel comportamento dell'uomo, proprio in quanto non possono assurgere al piano della coscienza o dell'autocoscienza»[15].

[11] Ivi, p. 7.
[12] Ibidem.
[13] Ivi, p. 8.
[14] G. Flores d'Arcais, *Ricerca pedagogica e filosofia,* in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La ricerca pedagogica*, Editori Laterza, Bari 1964, p. 13.
[15] Ivi, pp. 19, 17.

Le riflessioni di Flores d'Arcais legittimano, quindi, la proposta di quell'orientamento che Mencarelli definisce «Personalismo scientifico» per sostenere l'impegno, «pedagogicamente irrinunciabile», «di conoscere processi, possibilità, leggi non già per realizzare fini che sono estrinseci alla natura umana, ma per cogliere ed esplicare la misura autentica dell'essere uomo»[16]. Pertanto, spiega a questo proposito Sira Serenella Macchietti, «il personalismo scientifico potrebbe configurarsi come un momento della crescita del personalismo stesso, che scaturisce dal confronto costante tra l'identità e la novità, tra l'essenza e l'esistenza, tra l'essere e il dover essere. E ci sembra che esso voglia esprimere l'esigenza di mettere la scienza (e nel caso particolare le scienze che hanno come oggetto di studio l'uomo visto nella sua educabilità) al servizio della persona […]»[17].

Se così concepito, il personalismo pedagogico, dimostrandosi particolarmente sensibile alle esigenze del particolare momento storico e intenzionalmente ricettivo rispetto alle interpretazioni fornite dalle scienze dell'uomo, si carica di sempre nuovi impegni, che contribuiscono ad ampliare il raggio di azione della ricerca pedagogica.

Spesso connotata in termini di progettualità didattica, l'educazione per la persona adulta si sviluppa proprio a partire da questo comune terreno di riflessione e di azione che unisce «l'interpretazione del travaglio di una persona, d'un nucleo sociale, d'un momento storico» con «l'indicazione di prospettive di sviluppo, scientificamente attendibili e legittimabili»[18], le cui conquiste «nutrono» la pedagogia, rendendola una «disciplina formale e quanto possibile rigorosa»[19].

Da questo punto di vista, scrive Mencarelli, uno dei padri dell'educazione degli adulti in Italia, «un personalismo scientifico non può che studiare l'uomo in concreto, cioè nella sua essenza e nella sua esistenzialità, o, in altre parole, nelle condizioni in cui storicamente e socialmente si trova per affermare il proprio io»[20]. Si tratta dell'esplicazione di quell'«unità creativa» che Mencarelli definisce realizzabile in ogni persona in virtù della sua originalità e della sua partecipazione alla società, che, a sua volta, all'interno di un processo circolare, inevitabilmente si rinnova se attribuisce ad

[16] M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 408.
[17] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., pp. 11, 12.
[18] M. Mencarelli, *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977, p. 55.
[19] M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 33.
[20] M. Mencarelli, *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, cit., p. 56.

ogni persona l'opportunità di essere creativamente se stessa[21]: all'interno di questa peculiare prospettiva, l'uomo viene identificato in tale «unità creativa […] con le sue tensioni e le sue finalità, con i suoi progetti e le sue decisioni, che un personalismo scientifico può scrupolosamente analizzare per individuare la linea lungo la quale la persona possa vivere il corso del suo divenire e svelare così, attuandoli, i valori di umanità che custodisce nei suoi segreti, mentre acquisisce e sviluppa i valori prodotti o conosciuti. […] Va solo ricordato, perché la definizione d'un personalismo scientifico non appaia incompleta, che l'unità creativa rappresentata dalla persona non può realizzarsi se non in virtù della sua diretta partecipazione al processo di divenire […]»[22]. Come Mencarelli, anche il pedagogista Santomauro propone, dalla sua prospettiva personalistica, di liberare la ricerca pedagogica «da certe forme antiche e nuove di intellettualismo astratto», che tendono a sottovalutare l'influenza «dei fattori storici, ecologici e socio-culturali […] sulla dinamica delle attitudini e delle motivazioni individuali, sulla determinazione degli orientamenti di valore e dei livelli di aspirazione dei singoli e sui processi di apprendimento e di organizzazione della personalità dell'educando […]»[23]. Pertanto, la sua pedagogia, in quanto pedagogia «impegnata», deve essere «espressione di un'alta coscienza morale e di una fede sincera in certi valori e in certi principi orientativi della vita umana e dello sviluppo sociale» e, allo stesso tempo, deve dimostrare una particolare propensione «a cogliere le voci e i segni del nostro tempo, a comprenderne l'anima e a intuirne i problemi» e «connettersi e correlarsi con tutti gli altri discorsi, per promuovere o secondare efficacemente tutti i movimenti di crescita e di arricchimento dell'universo personale», senza, tuttavia, «rinunziare alla propria autonomia e alla propria fisionomia critica, per poter cogliere con chiarezza il senso autentico, la funzione inconvertibile e la permanente attualità dell'educazione e per poter interpretare e vagliare razionalmente le esigenze e le attese degli uomini a cui si rivolge»[24].

L'impegno sociale di questo pedagogista, particolarmente intenso nella conduzione di progetti riguardanti proprio l'educazione degli adulti, rappresenta la reale testimonianza delle possibilità di attuazione della pedagogia «impegnata» e «in situazione» che

[21] Ivi, pp. 59, 60.
[22] Ivi, pp. 58, 59.
[23] G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione. Orientamento critico*, cit., pp. 7, 8.
[24] Ivi, pp. 25, 26.

teorizza e fonda. Quest'ultima è descritta, infatti, nei termini di una continua ricerca riflessiva e pragmatica, che «sceglie di situarsi nel mondo per affermare più energicamente in esso la propria presenza costruttiva e per promuovere una più efficace lievitazione di forme e di orientamenti educativi, capaci di rinnovare profondamente la vita sociale accrescendone ed esaltandone la misura umana»[25]. Anche per Santomauro, quindi, fa notare lo stesso Mencarelli, la reale partecipazione della persona alle vicende umane del contesto storico in cui vive costituisce il primo passo affinché la persona possa esprimere, liberamente, la totalità del suo potenziale umano[26].

L'educazione e la libertà dell'adulto all'interno di una società in continua trasformazione sono temi approfonditi anche dal pedagogista Raffaele Laporta, che, ammette Flores d'Arcais, «pur muovendosi in diverso ambito»[27], confluito, secondo Mencarelli, nella Pedagogia problematicista di ispirazione deweyana[28], «di fronte al pluralismo degli obiettivi, ritiene che il comune denominatore, necessario per la comunicazione umana e dunque per il vivere sociale, sia dato dalla metodologia della libertà accettata da tutti»[29]. Di fronte, quindi, ai grandi problemi che affliggono in questo periodo l'Italia, come, ad esempio, lo sviluppo delle comunità più svantaggiate, l'educazione permanente, la promozione civile, ecc., anche Laporta propone e concretizza i lineamenti di una pedagogia il cui oggetto «non è solo l'uomo in quanto organismo da descrivere, ma l'uomo in quanto realtà chiamata a costruir se stessa: organismo impegnato dalla sua esistenza a edificarsi con le proprie risorse, con la propria cultura, secondo la propria natura […]»[30].

Infine, la posizione di Agazzi sembra poter completare questo sintetico quadro sugli orientamenti pedagogici della riflessione personalistica italiana e sulla nuova vocazione della ricerca educativa, che, nonostante intenda aprirsi alle scienze umane, alimenta ed è alimentata da una prospettiva autonoma e metafisicamente fondata, che ha il suo snodo critico e operativo nell'educazione per la persona umana. Dal punto di vista del pedagogista bergamasco, per difendere la pedagogia «impegnata» di Santomauro, che

[25] Ivi, p. 42.
[26] M. Mencarelli, *Gaetano Santomauro e la pedagogia in situazione*, in «Scuola Italiana Moderna», n° 12, marzo 1984, pp. 10-12.
[27] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 137.
[28] M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche*, cit., p. 136-142.
[29] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 137.
[30] R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 32, 33.

nel linguaggio di Agazzi diventa una pedagogia «della concretezza»[31], dalle incursioni delle scienze sociali[32], meramente descrittive dei fenomeni umani, occorre delineare i principi fondanti di un'«educazione sociale», che non si dimostri attenta solo ai modelli culturali e sociali emergenti, ma soprattutto «all'originalità delle persone che vanno via via immettendosi nel flusso della eredità sociale»[33]. A tal proposito, è necessaria però una precisazione, fornita dallo stesso autore: nonostante l'educazione sociale costituisca per lo sviluppo dell'uomo un aspetto fondamentale, tale «da coincidere con tutta l'educazione, essa ne è nello stesso tempo soltanto una particolare e non esaustiva configurazione, in quanto l'educazione dell'uomo deve mirare alla sua socialità, ma vista nella sua integrale umanità»[34]. A cospetto di questa consapevolezza, la pedagogia assume nel pensiero di Agazzi i contorni di una «pedagogia sociale», che, «corroborata dai risultati delle varie scienze con le quali essa intreccia i suoi rapporti», ha il compito «di rendere pedagogica, ossia educativa, l'opera ordinata alla società e agli individui in quanto sociali, e l'opera della società e degli istituti sociali e politici alle persone e a se stessi […]»[35].

Per concludere, la presentazione dei punti di vista di questi autori in merito alla definizione dei lineamenti che avrebbe dovuto assumere il discorso pedagogico e la ricerca educativa fa da sfondo alle riflessioni che gli stessi autori, insieme ad altri pedagogisti di quel periodo, rivolgono ad alcune problematiche dell'educazione che allora, come oggi, meritavano di essere valorizzate e approfondite con sempre maggiore consapevolezza critica. Per questi pedagogisti e per la prospettiva pedagogica che sostengono, «il riconoscimento della propria identità e del proprio ruolo era infatti il presupposto dell'azione di difesa del diritto della persona all'educazione integrale, intorno al quale si è mossa la pedagogia personalista»[36].

In questa sede, dunque, non si propone una ricostruzione dei diversi orientamenti del personalismo pedagogico cristiano e della sua evoluzione negli anni, ma si intende approfondire, tra le questioni che esso ha affrontato, quelle che si inseriscono all'interno delle aree tematiche introdotte nel primo e nel secondo capitolo di questo lavoro e

[31] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., pp. 48, 49.
[32] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 63.
[33] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 106.
[34] A. Agazzi, *Educazione dell'uomo per la società e compiti della società per l'educazione*, in A.A. V.V., *L'educazione sociale*, Atti del VII convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1962, p. 117.
[35] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 58.
[36] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 51.

sviluppate, da punti di vista diversi, nei capitoli successivi: l'educazione degli adulti, l'educazione al pluralismo culturale, l'educazione estetica e all'arte. Detto con le parole di Giuseppe Vico, si tratta, quindi, di ricostruire i «prerequisiti vitali» dell'educazione degli adulti e delle sue diverse sfaccettature, e di «'vedere', soprattutto in tanta tradizione pedagogica quei fermenti, quei semi e quelle illuminazioni latenti che hanno sempre come referente immediato ed evidente la persona nella sua esigenza ontologica di essere riconosciuta come 'educabile'»[37].

Si tratta, cioè, di riscoprire il pensiero e l'operato di quegli autori considerati i fautori dell'educazione degli adulti in Italia perché mossi dalla medesima esigenza, che si profila in due movimenti: da un lato, quello di rafforzare la Pedagogia in vista di una maggiore presa di coscienza delle dinamiche sociali e culturali emergenti in quel tempo, dall'altro lato, quello di intervenire attivamente in un contesto culturale e sociale in continuo divenire, che, come è già stato più volte sottolineato, presenta problematiche non troppo diverse da quelle che caratterizzano i nostri tempi.

In questo senso, avendo fatto tesoro nei capitoli precedenti del portato della tradizione personalistica e delle scoperte delle scienze umane, l'articolazione delle tematiche dei paragrafi successivi vorrebbe rispecchiare la presentazione dei nodi focali affrontati nel secondo capitolo, a dimostrazione sia del rapporto di continuità tra i «problemi emergenti» di un passato non molto lontano e i nostri, sia della speranza che le riflessioni pedagogiche di questo passato possano rispondere, tuttora, alle esigenze educative attuali; infine, a dimostrazione del fatto che «la questione (non solo teorica) del personalismo oggi non è ovviamente solo *questione pedagogica*: essa è tale da investire tutta la *esigenzialità valoriale possibile* (politica, giuridica, etica, estetica, pedagogica)»[38].

5.2 La pedagogia per la persona di fronte ai «problemi emergenti»

Le coordinate essenziali del personalismo filosofico si intrecciano, dunque, con la fisionomia e l'identità della pedagogia personalistica, sviluppata nel tentativo di mantenere costante il riferimento alla persona umana colta non solo da un punto di vista

[37] G. Vico, *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Led, Milano 1997, p. 42.
[38] G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1995, p. 150.

teorico e speculativo, ma anche, da un punto di vista pratico, nella sua azione concreta all'interno di uno specifico momento storico e di fronte a quelle che vengono definite nuove «emergenze educative».

Marisa Musaio, nella sua ricostruzione del Personalismo pedagogico italiano, sottolinea, infatti, come la diffusa «consapevolezza di doversi misurare con un quadro di crisi esistenziale e di urgenze sul piano della pratica educativa» sia all'origine dell'«interrogativo sul significato della realtà umana ricercando i necessari collegamenti tra concezione dell'uomo e concettualizzazioni conseguenti in ordine all'educazione, alla cultura, alla presenza umana nella società»[39].

Oggi, come allora, il discorso sull'educazione e, in particolare, sull'educazione degli adulti migranti che in questa sede si vuole proporre, nasce e si sviluppa dall'impegno a superare questa inarrestabile crisi a partire da quella che la Macchietti definisce «una precisa ricognizione 'interpretativa' della situazione umana, storica, filosofica, culturale, e soprattutto civile e pedagogica del nostro tempo (che non esclude, anzi domanda la conoscenza precisa dei problemi culturali ed esistenziali dell'uomo di oggi) e una visione non approssimativa delle scienze che studiano l'uomo ed il soggetto dell'educazione (particolarmente quelle psicologiche e sociologiche) e del costume, delle abitudini, delle tradizioni […]»[40].

Di conseguenza, orientata in questi termini, di fronte al quadro di problematicità vissuto dall'uomo contemporaneo, la pedagogia non deve confrontarsi soltanto con le più tradizionali questioni dell'educazione, in gran parte riguardanti il primo periodo della crescita dell'uomo e il percorso formativo scolastico. Come precisa la De Natale, alla fine degli anni '70, si diffonde tra politici, economisti e pedagogisti una sempre maggiore presa di coscienza «dei contesti economici e sociali in cui si inseriscono le iniziative di educazione permanente e […] si avviano studi in ordine ai rapporti tra educazione permanente e mondo del lavoro, educazione permanente e trasformazioni sociali, educazione permanente e democrazia»[41]. Si impone, pertanto, una vera e propria «scelta di civiltà, volta a dare coscienza piena all'uomo della sua dignità di essere umano […]», e che fa dell'ampliarsi del discorso sull'educazione permanente una «'cultura emergente', storicamente percepibile nei processi di emancipazione femminile

[39] M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit., pp. 63.
[40] S. S. Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 30.
[41] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 69.

e giovanile, nel bisogno di una più franca espressione e di una più oggettiva informazione, nel rifiuto di un formalismo ipocrita e nella ricerca di forme di convivenza gratificante»[42].

L'educazione per la persona umana deve fare i conti con tale dilatazione del problema educativo, che obbliga la società a ripensare sé stessa e il proprio ruolo per dotare ciascuno degli strumenti necessari ad affrontare sempre nuove e complesse sfide. Si assiste, così, ad un aumentato bisogno di educazione, in funzione del quale «la maturazione delle idee interpretative sia dei fattori culturali e educativi, sia dei sistemi sociali, l'avvertenza delle dinamiche presenti in ogni momento della vita individuale e della necessità di intervenire sul sistema per migliorarlo e non semplicemente per conservarne la struttura o per regolarne la crescita hanno condotto ad un ripensamento profondo del valore, dei significati, delle modalità del processo educativo»[43].

Tale riconsiderazione delle componenti fondamentali del discorso educativo induce i pedagogisti a riflettere sulla continuità del processo formativo e sulla possibilità che ogni uomo possa costantemente muoversi verso la ricerca di un progressivo miglioramento di sé: «se l'uomo ha bisogno di educazione, lo ha proprio per trovare in se stesso la capacità di comporre le antinomie implicite nella sua natura e in tutta la sua vita, al fine di cercare e costruire una armonia appagante con se stesso, con gli altri, col mondo del lavoro, con la cultura, con la realtà intiera. Questo *conoscersi*, questo reperire in se stessi una capacità d'armonia o di sintesi operativa è ciò che fa della persona una realtà che si apre»[44].

Da simili considerazioni non può che scaturire una sorta di sillogismo, in base al quale parlare di dilatazione del fenomeno educativo significa sostenere la prospettiva dell'educazione permanente. A sua volta, quest'ultima, avviata nella forma dell'educazione degli adulti[45], non può che estendere il proprio raggio di riflessione e di azione a quelle problematiche che ogni persona adulta deve affrontare, in quanto radicata in un preciso contesto storico, sociale e culturale. Infatti, se si sostiene la prospettiva dell'educazione integrale della persona umana, la Pedagogia che si occupa di educazione degli adulti non può prescindere da una consapevolezza fondamentale, in

[42] Ibidem.
[43] L. Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1979, p. 137.
[44] M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, La Scuola, Brescia 1964, pp. 28, 29.
[45] Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.

base alla quale, «oggi più di sempre […], l'uomo educato è sottoposto a mille pressioni d'ordine politico, sociale, economico, culturale […]»[46]. I tratti essenziali di questo discorso sono esplicitamente indicati anche da Flores d'Arcais, secondo il quale «[…] la ricerca pedagogica del nostro tempo, se pure dovrà porre la più attenta considerazione ai problemi dell'educazione tecnica e professionale, come quelli che più direttamente coinvolgono il rapporto tra scuola e lavoro, tra educazione e ambiente sociale, non potrà certo trascurare […] quei problemi che sono comunemente chiamati gli eterni o perenni problemi della educazione: l'educazione dell'uomo sotto il profilo delle sue attività e facoltà fondamentali, estetica o religiosa, etica o affettiva che siano»[47].

All'interno del discorso che si intende proporre e sviluppare, l'educazione dell'adulto, considerato nella sua costitutiva unicità e, al contempo, come entità complessa, dinamica e aperta agli altri e alla realtà, rappresenta tuttora, quindi, la prima e più ampia «emergenza educativa» da affrontare, poiché ogni suo intervento chiama in causa, contemporaneamente, la necessità di far fronte ad una serie di altre problematicità caratteristiche della società contemporanea, quali l'educazione alla partecipazione di ognuno alla vita collettiva, l'educazione alla tolleranza e al dialogo in vista della crescente diffusione del pluralismo culturale e l'educazione alla tutela dei valori umani fondamentali, di cui sono espressione le diverse manifestazioni culturali che nel corso dei secoli l'umanità ha tramandato di generazione in generazione.

Le parole di Giovanni Calò documentano i primi passi intrapresi dai pedagogisti italiani verso una definizione più estesa del fenomeno educativo, frutto della consapevolezza dell'importanza di questa nuova attenzione educativa nei confronti dell'adulto e del nuovo contesto sociale e culturale in cui l'adulto deve imparare a vivere. «È chiaro – scrive nella sua presentazione ad un convegno dei primi anni Sessanta sull'educazione sociale – che noi oggi dobbiamo appunto preoccuparci con particolari cure della educazione sociale dell'individuo, a cominciare dalla più tenera età, accompagnandolo in tutta l'età evolutiva e oltre l'età evolutiva, in quel capitolo nuovo che si è aperto nel programma educativo dei nostri tempi, cioè anche nell'età dell'adulto. L'educazione del quale anch'essa è diventata un problema di capitale importanza in tutti gli stati democratici, in tutti gli stati civili, non essendo concepibile una vita sociale ordinata e

[46] Ivi, p. 31

[47] G. Flores d'Arcais, *Dalle programmazione all'uomo*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La ricerca pedagogica*, cit., p. 56.

democraticamente organizzata ed efficiente se tutti gli individui – adulti – che vi partecipano, non sono messi al corrente dei problemi che continuamente si rinnovano o si aggiungono agli antichi, e non sono periodicamente riaggiornati per far fronte alle mutazioni continue di una società che è in movimento, possiamo dire, uniformemente accelerato»[48].

Anche grazie alle riflessioni di Agazzi, si ribadisce la ragione fondante questa multiforme situazione, definita, appunto, nei termini di una «dilatazione del fenomeno educativo»: «l'essere umano, considerato nella sua integralità di persona e personalità, ha […] uno sviluppo capace di 'apprendimenti illimitati'; comprendenti quelli che gli provengono dalla propria esperienza individuale e quelli che gli sono proposti dall'ambiente fisico, sociale, culturale che egli trova nascendo e crescendo, stando e spostandosi, a quelli che gli altri gli propongono con le relazioni di vita e di cultura, con l'educazione e l'insegnamento. L'uomo può cioè apprendere anche le esperienze altrui – attuali e storiche – e può trasmettere ad altri le proprie, con la parola, lo scritto, i modelli di vita. L'uomo è cioè capace di due tipi di esperienza, che si fondono inclusivamente: l'esperienza interattiva con l'ambiente e l'esperienza culturale (spirituale)»[49].

Leggendo tra le righe del discorso di Agazzi, lungimirante rispetto alla nostra società multiculturale, appare evidente come chi vive un'esperienza di migrazione possa rappresentare emblematicamente l'uomo contemporaneo, in quanto costretto a fare i conti con la necessità di «educarsi» a una nuova realtà e, al tempo stesso, in quanto testimone della possibilità di «educare», di accrescere e migliorare l'«eredità civile e culturale» della sua nuova società. «Egli è inventore […] e autore in proprio, e mediante questa sua attività si costruisce e si arricchisce, ma la sua esperienza e la sua cultura, pur venendo egli meno ad un certo momento, possono essere conservate e trasmesse: egli partecipa e lascia, cioè, le sue *inventiones*, le sue rielaborazioni e le sue creazioni ai consociati e alle nuove generazioni. L'uomo 'apprende' a questo modo: e il suo sviluppo è a modello *aperto*, indefinitivamente. L'uomo, cioè, non cresce soltanto entro un 'circolo', ma progredisce in quanto autore di civiltà, di cultura, di storia», mediante le sue «espressioni più originali […], quali il pensiero razionale, la volontà, la coscienza

[48] G. Calò, *Presentazione* a A.A. V.V., *L'educazione sociale*, cit., p. 14.
[49] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 17.

e la libertà, ed i loro prodotti, vale a dire l'arte, la scienza, la filosofia, il diritto, la religione, la morale […]»[50].

In questo senso, ogni persona umana non può essere educata ignorando le opere che fanno parte del patrimonio culturale umano e che sono l'esito di quello che Mencarelli definisce un «processo creativo»: «di questo non facile processo – spiega – il *linguaggio*, l'*arte*, la *religione*, la *scienza* sono tante fasi, nelle quali l'uomo scopre il potere di costruirsi un mondo proprio»[51].

5.2.1 L'educazione per la persona umana come *life-long learning*: educazione per il lavoro *versus* educazione alla vita?

«In questo ultimo secolo l'uomo ha scoperto se stesso: l'uomo adulto. Forse nel momento in cui sta per perdersi»[52].

Con queste parole Anna Lorenzetto introduce la ricostruzione delle tappe principali dei progressi pedagogici avvenuti nel campo dell'educazione degli adulti e i momenti decisivi per la sua convergenza nella più ampia prospettiva dell'educazione permanente, maturata nell'ambito della cooperazione internazionale dalla fine della seconda guerra mondiale e definita come un obiettivo comune da raggiungere con la conferenza organizzata dall'Unesco a Montréal nel 1960, nel corso della quale si stabilisce che il discorso sull'educazione degli adulti non può prescindere dal riconoscimento del principio di continuità nel processo educativo[53].

---

[50] Ivi, pp. 18, 19.

[51] M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, cit., pp. 407, 408.

[52] A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto*, Editore Armando Armando, Roma 1966, p. 5.

[53] In questa sede, non si intende fornire un approfondimento sulla storia dell'educazione degli adulti, dalle origini ad oggi, ma si intende proporre un quadro di riferimento delle idee principali che l'hanno alimentata e in cui collocare le esigenze educative dell'uomo contemporaneo. Pertanto, per una ricostruzione storica sull'origine dell'educazione degli adulti, considerata all'interno della prospettiva dell'educazione permanente, si rimanda a A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto*, cit.; A. M. Huberman (1974), *Gli adulti imparano?* (trad. it.), Centro Grafico s.r.l., Milano 1984, pp. 16-34. Per una descrizione più attuale sugli sviluppi dell'educazione degli adulti a livello nazionale e internazionale, dettata dalla volontà espressa dall'autrice di definire un sistema teorico di riferimento per una «Pedagogia degli adulti», si rimanda a M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit.. Si citano, infine, A.A.V.V., *Educazione degli adulti: il punto della situazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», Transeuropa, Massa 2008, N°11; A.A.V.V., *Educazione degli adulti: creatività e innovazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», Transeuropa, Massa 2009, N°14.

Spinta da motivazioni di natura sociologica e da ragioni di carattere psicologico e antropologico, l'attenzione educativa nei confronti degli adulti si diffonde sempre più sistematicamente dalla seconda metà del XIX secolo grazie ad una serie di iniziative di tipo assistenziale, filantropico e socio-politico. I Paesi maggiormente interessati a questo nuovo settore di sviluppo, vale a dire quelli anglosassoni e scandinavi, sono, infatti, anche i paesi più coinvolti nelle conquiste sociali e culturali derivanti dalla seconda rivoluzione industriale e dalla progressiva democratizzazione dei popoli.

Di fronte allo sviluppo tecnologico e alle conseguenti trasformazioni sociali, e alla luce di una concezione dinamica dello sviluppo dell'uomo, esito delle recenti ricerche filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche di cui si è parlato, le iniziative di questi paesi, nonostante le profonde differenze, dimostrano, da un lato, che il processo di educazione dell'uomo non può fermarsi al periodo giovanile e rispondono, dall'altro, alle esigenze di un uomo nuovo, da esortare affinché sia «capace non solo di adeguarsi alle innovazioni, ma di orientare il cambiamento secondo una scala di valori da ideare in collaborazione con gli altri, in condizioni di reciproca autonomia»[54]. Si diffonde, pertanto, la consapevolezza che «la maturità della personalità non stia tanto nel possesso di un insieme di determinate conoscenze, quanto nella capacità di compiere sintesi sempre più complesse riducendo all'unità della coscienza la molteplicità delle esperienze sempre nuove»[55].

Dapprima, nel corso del XIX secolo, in Inghilterra e in Danimarca, poi, in ambito internazionale, con la prima conferenza mondiale sull'educazione degli adulti del 1949 indetta ad Elsinore dall'Unesco, si affronta il problema del dilagare dell'analfabetismo e il timore che la povertà culturale di intere fasce della popolazione possa ostacolare il processo di democratizzazione ormai in atto nelle società e la effettiva partecipazione dei cittadini alle scelte politiche, economiche e culturali della collettività. In risposta a queste problematiche, si avverte sempre più l'urgenza di «dare origine a un sistema di educazione che non si limiti al periodo propriamente scolastico della formazione, ma si estenda durante tutta la durata della vita, e sia attuabile in istituzioni e con risorse distribuite sull'intero territorio, in cui il singolo individuo svolge la sua attività lavorativa e instaura relazioni sociali che definiscono il suo ambiente culturale»[56].

[54] A. M. Huberman (1974), *Gli adulti imparano?*, cit., p. 22.
[55] Ivi, p. 23.
[56] Ibidem.

Ne consegue, pertanto, l'importanza di conferire una legittimazione precisa a questo nuovo sistema educativo, da ritrovare nel senso profondo dell'aggettivo «permanente», che «rivela la sostanza e il valore dell'educazione stessa»[57]. Infatti, spiega Mario Mencarelli, «[…] l'educazione permanente è la celebrazione più piena della portata della rivoluzione pedagogico-educativa operata dall'età moderna e contemporanea, in quanto, per volontà di una società educatrice, impegna ogni individuo ad accrescere costantemente il proprio contributo di operativa originalità alla vita sociale»[58].

Dopo il secondo conflitto mondiale, l'educazione degli adulti e la prospettiva dell'educazione permanente nascono, quindi, come reazione ai problemi pressanti sia in ordine ai singoli individui sia in ordine all'organismo sociale.

Ciò che appare evidente tuttora, a distanza di più di mezzo secolo, risiede nella constatazione che molti dei principi e delle idee che hanno orientato e supportato la sfida nei confronti della crisi della società di quel tempo sono tuttora legittimi e carichi di suggestioni. Tale constatazione sembra ancora più valida se si pensa alle problematiche denunciate a partire dagli anni Sessanta dai fautori dell'educazione permanente e la cui evoluzione su scala planetaria ci riporta fatalmente fino ai nostri giorni. Nei documenti pubblicati in quel periodo si scrive, infatti, di ignoranza tecnico-strumentale, di analfabetismo civico e sociale, di tensioni, di violenza, di pluralismo culturale e di immigrazione, di emarginazione delle comunità e di rispetto della loro *vocation culturelle*, di prevaricazioni sui diritti dell'uomo, ecc..

E, allora, un dubbio sorge necessariamente: che cosa non ha funzionato nei vari tentativi, politici, istituzionali, sociali, economici e educativi, destinati alla risoluzione di questi problemi, che assumono ai nostri occhi un'apparenza così familiare?

Ancora una volta, la questione rimanda alla tentazione dell'uomo di abusare in ogni ambito di riflessione e di azione del tecnicismo e dello strumentalismo che lui stesso ha creato e alle cui regole è ormai subordinato, senza rispettare la singola persona e senza tenere conto della ricchezza che essa ontologicamente e deontologicamente rappresenta. In altri termini, se si guarda, ad esempio, all'evoluzione del sistema educativo della società contemporanea, è venuta meno la consapevolezza che esso non può che essere «fatto di persone e per persone, che impiega l'istruzione (teorica) e la formazione (pratica) che deve assicurare […] non per far crescere e valorizzare lo Stato o

[57] M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, cit., p. 6.
[58] Ivi, p. 7.

l'economia o le classi sociali o le ideologie o se stesso, ma solo e soltanto e soprattutto le persone. È investendo sul fine persona, su ogni persona, nessuna esclusa, che l'*educazione* accredita, infatti, se stessa, consolida lo Stato, vitalizia l'economia, rende mobili le classi sociali ecc.»[59].

A questo proposito, il monito che Mencarelli scrive nel 1964 offre una preziosa testimonianza della complessità del problema sollevato, la cui risoluzione è avvertita come prioritaria tanto ieri quanto oggi: «[…] i tempi sono cambiati di molto. Ma i problemi di fondo, nella vita umana, non cambiano nei loro dati, né abbiamo bisogno di ricordare che, quand'anche l'uomo avrà conquistato la luna, avrà sempre da considerare la natura etica dell'impresa: vogliamo dire che il problema morale resta a dispetto della scienza e della tecnica. Ciò ci autorizza ad affermare che il processo educativo non può che essere un *processo essenziale*: quel che importa è non confondere l'essenziale con l'accessorio. In ordine all'uomo, e in assoluto dei tempi storici, essenziale è conoscersi, conquistarsi, padroneggiare le proprie relazioni, la propria cultura, gli strumenti che la civiltà mette a disposizione. La società non può far credere il contrario: essenziale non è la televisione o il rotocalco o la macchina da presa cinematografica; ma la personalità dinamica, agile intraprendente, ben inserita nel contesto di un momento storico e capace di giudicare tutto e tutti sulla base della sua essenzialità, una personalità libera e piena, sempre identica e coerente nello svolgersi, una personalità che sa trovare in se stessa la propria sicurezza. […] La società deve sapere che la sua più grande ricchezza è l'umanità che ogni persona riesce a esprimere. Con questa certezza, che non è esposta ad alcun dubbio, la società può affrontare il problema dell'educazione permanente»[60].

Assunta questa fondamentale consapevolezza, così forte da valere ormai in ogni tempo e in ogni dove, si riporta ora il discorso ai tempi attuali. Alla luce del principio in base al quale ogni idea o azione educativa non può prescindere da una determinata concezione dell'uomo e della società, per rispondere adeguatamente alle esigenze educative dell'uomo contemporaneo occorre porsi anzitutto una semplice domanda: oggi, che cosa significa essere adulti?

Sembra, allora, che proprio i teorici del Postmoderno di cui si è parlato nel secondo capitolo possano fornire una risposta: oggi, essere adulti significa soprattutto convivere

[59] G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 2006, p. 6.
[60] M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, cit., p. 17.

con l'instabilità e con la provvisorietà, essere disponibili a gestire il nuovo e l'incerto, a governare il cambiamento e a scegliere tra una illimitata pluralità di alternative, senza riferimenti sociali, culturali e valoriali solidi e definitivi.

Come è già stato sottolineato, la vita del migrante è particolarmente esemplificativa di questa descrizione. Più di ogni altro, egli deve fare i conti con cambiamenti spesso radicali, che coinvolgono tutti i settori della sua esistenza, dalla famiglia al lavoro, dalla vita relazionale al piano dei valori e delle aspettative, e che impongono alla società di costituirsi nelle fattezze di quell'«ordine educante» teorizzato da Agazzi. Di fronte all'urgenza di «ricercare, per così dire, un dispositivo dinamico regolatore, via via 'inveratore', del flusso di costante rapida trasformazione dell'umanità, e quindi dei compiti e della destinazione umana di ogni uomo, in un contesto di 'equilibri di movimento'», tutta la società, comprensiva di una «pluralità di enti, istituti, istituzioni, raggruppamenti di persone e di forze»[61], deve intenzionalmente assumere una più ampia responsabilità educativa, volta a far fronte ad esigenze educative e formative sempre più complesse.

Pertanto, le profonde trasformazioni culturali e sociali, apportate da cause definite ormai planetarie, impongono alla pedagogia di ripensare continuamente se stessa e richiedono, quindi, allo specifico indirizzo dell'educazione degli adulti, di rielaborare la propria azione progettuale in vista di tali esigenze educative, che non riguardano solo il soddisfacimento dei bisogni formativi legati ad un miglioramento della vita professionale, ma anche la risposta a esigenze che toccano spaccati esistenziali più ampi, come la partecipazione alla vita sociale, lo scambio tra culture diverse, la valorizzazione del dialogo e della tolleranza, ecc.. Questo perché, come spiega Giorgio Chiosso, «se intendiamo perseguire il progetto di una società nella quale convivono pacificamente e costruttivamente diverse culture e differenti stili di vita, le strategie educative dovranno puntare a promuovere la formazione di personalità capaci di dialogo, disposte a confrontarsi con la diversità, a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni»[62].

In questo senso, si prospetta anche oggi la necessità di affrontare il medesimo problema con il quale l'educazione degli adulti ha dovuto fare i conti sin dalla sua istituzione.

[61] A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, cit., pp. 261, 270.
[62] G. Chiosso, *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., p. 1.

Esso riguarda la tendenza a tenere separati due ambiti di intervento, vale a dire l'istruzione e l'aggiornamento professionale da una parte e, dall'altra, l'educazione ad una vita personale e sociale attiva e partecipe, ambiti dei quali le già citate scuola inglese e scuola danese[63] rappresentano, rispettivamente, le matrici storico-culturali[64]. Nel primo caso, «[…] emerge con forza un tipo di educazione degli adulti intesa come intervento straordinario a carattere tecnico-professionale e come strumento di promozione sociale, di formazione ricorrente. In Danimarca, e negli altri paesi scandinavi, l'istanza da cui si origina il vasto movimento di educazione degli adulti è invece più direttamente connessa con lo sviluppo democratico di queste nazioni, con l'esigenza, cioè, di una maggiore partecipazione e responsabilizzazione del popolo nella gestione della vita politica»[65].

Il contrasto tra i sostenitori di queste due impostazioni, definite come i due modelli classici dell'educazione degli adulti, e la tendenza, in un mondo caratterizzato dal primato della razionalità tecnica, ad assegnare maggiore rilievo ad un'istruzione degli adulti correttiva e compensatoria, rivolta cioè «a metter rimedio alle lacune lasciate dalla prima educazione oppure a procurare conoscenze ed abiti mancati per difetto totale (o quasi) della prima educazione»[66], hanno connotato il dibattito pedagogico fino ai nostri giorni[67]. L'urgenza di frenare il dilagare dell'analfabetismo culturale di quell'epoca e la necessità di rincorrere le innovazioni della società tecnocratica e della società della conoscenza di oggi sembrano, infatti, forzare la propensione a diffondere programmi e attività di stampo scolastico, predisposti con l'intento di colmare il vuoto lasciato dall'ignoranza tecnico-strumentale di cui si è detto.

«Si è spesso compiuto, però, – spiega Mencarelli – l'errore di considerare come definitivo un traguardo prossimo, come può essere l'alfabeto, o il possesso di una

[63] Cfr. M. L. De Natale, *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig Pedagogista e Educatore Danese*, Bulzoni Editore, Roma 1980. Grundtvig è considerato il fautore dell'educazione degli adulti in Danimarca e il promotore della cosiddetta «scuola per la vita», la cui «predominante funzione sociale», spiega la De Natale, «[…] consiste nel permettere al giovane adulto di inserirsi come responsabile protagonista nella vita della comunità, attraverso un intervento educativo capace di far comprendere l'infinità dei rapporti sociali intercorrenti tra gli uomini, dall'ambito della vita del proprio paese a quella dello Stato, sulla base di quel complesso insieme di tradizioni, di sentimenti, e di ideali che caratterizzano il popolo danese», ivi, p. 192.

[64] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., pp. 43-52.

[65] Ivi, p. 46.

[66] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973, p. 15.

[67] Cfr. A.A.V.V, *Educazione degli adulti: il punto della situazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», cit. pp.19-20.

tecnica, o anche di una lingua internazionale. Se il recupero è da fare, questo è il recupero della persona, anche in quella che la miseria o l'organizzazione sociale o la tradizione cristallizzante o qualsiasi causa frustrante hanno compresso e mortificato e costretto a configurarsi in linee di umanità approssimative, sfuocate, o non strutturate»[68]. Secondo questa prospettiva, la conquista dell'alfabeto, di una tecnica o l'approfondimento di un ramo del sapere umano non costituiscono un «traguardo definitivo», ma uno strumento necessario «per affrontare la vita e il lavoro con un atteggiamento non già di sapere, ma di sempre apprendere e meglio capire»[69]. In altri termini, l'accento deve essere spostato «sull'essere più che sull'avere, e su quest'ultimo solo nella misura in cui ciò serve ad alimentare e sostenere l'essere nelle esigenze e nelle differenti fasi del suo sviluppo»[70].

Questo non significa negare l'importanza della dimensione dell'aggiornamento tecnico, professionale e culturale, ma significa riconoscere anche l'importanza di far sì che tale aggiornamento sia costantemente supportato da intenti educativi più ampi, che aiutino ogni persona a far fronte ad una realtà in cui non solo l'assetto economico, industriale e culturale, ma anche «[…] la affettività e la società assumono caratteristiche proprie e sono rese più complesse dalla necessità di vivere in una società pluralistica e conflittuale»[71]. Detto altrimenti, senza «misconoscere né l'informazione alfabetica né l'aggiornamento professionale né la specializzazione […]», si intende prospettare un processo educativo «lungo il quale le strutture della formazione umana si fanno via via più complesse, senza cristallizzazioni e senza frustrazioni: in un arricchimento continuo. Questo punto – spiega Mencarelli – si identifica con l'integrità dell'uomo ed è reperibile in tutti gli uomini, se è vero, come è vero, che ogni uomo […] ha almeno un talento da valorizzare e da commerciare»[72].

Considerata da questo punto di vista, la pedagogia per la persona adulta non si limita a proporre un'educazione nei termini di una mera trasmissione di informazioni e conoscenze o di un incontro tra soggetti, come vorrebbero, quindi, i promotori di un'educazione fatta coincidere con i soli aspetti istruttivi e socializzanti, ma guarda

[68] M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, cit., pp. 12, 13.
[69] A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto*, cit., p. 17.
[70] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 52
[71] A. M. Huberman (1974), *Gli adulti imparano?*, cit., p. 23.
[72] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 16.

all'educazione dell'adulto nei termini di un percorso in cui è fondamentale l'esercizio della sua libertà nella responsabilità in vista del raggiungimento di ideali etico-valoriali, che l'ambiente socio-culturale custodisce in varie forme e di generazione in generazione: «Al di là della pluralità di fini che l'educazione si trova a dover perseguire nella sfera psico-fisica, affettivo-relazionale, intellettiva e culturale, è come se incontrasse, nella sfera etica […], quella forma che conferisce unità ai diversi dinamismi della personalità, che consente l'unificazione delle diverse componenti e delle diverse dimensioni personali»[73].

5.2.2 L'educazione per la persona adulta come «educazione totale»

Di fronte ad un mutamento umano e sociale descritto da Mencarelli «sostanziale», in quanto riguardante «il modo di pensare e di vivere, di atteggiarsi e di decidere»[74], i promotori dell'educazione degli adulti in Italia che afferiscono ad un impianto pedagogico di matrice personalistica si convincono, quindi, del ruolo fondamentale di un'educazione che non sia «una preparazione al livello degli strumenti e delle nozioni disarticolate», ma che inviti alla «partecipazione originale e innovativa alla vita sociale», promuovendo in ognuno «la *responsabilità davanti a se stessi*, la *diffusione della responsabilità sociale*, la *responsabilità davanti alla conservazione della natura*, la *capacità di trasformare qualitativamente le proprie esperienze*, la *capacità di accesso alle fonti della cultura e del tempo libero*»[75].

Appaiono fondanti rispetto a questo modo di concepire l'educazione degli adulti le suggestive sollecitazioni di Mencarelli, che fa della «creatività», intesa come espressione del «potenziale educativo umano», il filo conduttore del suo discorso pedagogico sull'educazione permanente. Da un punto di vista teoretico, la sua proposta converge «al punto d'incontro delle correnti personalistiche, che sono d'accordo nel rilevare nell'uomo una unità creativa, cioè un essere che ha e può proporsi liberamente e intenzionalmente degli scopi, in un rapporto di consapevole solidarietà con gli altri e in

[73] M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit., pp. 266.
[74] M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 15.
[75] Ivi, p. 270; a questo proposito l'autore rimanda a B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale* (trad. it.), Armando, Roma 1964, p. 290.

una tensione che lo invita continuamente a trascendersi»[76]. Così concepita, la creatività diventa il principio fondante l'educazione permanente e, quindi, «[…] la sorgente alla quale l'uomo può attingere le risorse indispensabili per educarsi lungo l'intero arco della sua esistenza […]»[77].

Se è vero che «l'uomo non è un automa che meccanicamente obbedisce a leggi che gli sono esterne», ma una «unità aperta» e «creativa», e, cioè, «un essere produttivo sul piano della cultura, della morale, della scienza, della vita spirituale», allora, ciò che conta non è solo mettere ogni persona nella condizione di «padroneggiare e integrare il *patrimonio culturale* che la cultura generale costituisce. Accettare il concetto di *creatività* significa evitare quelle vie che conducono ai traguardi del sovraccarico: non si può andare con la mente all'enciclopedismo e all'utilitarismo. […] Accettare il concetto di *creatività* significa […] accreditare una forza di espressione (e quindi di novità) piena, una visione critica della realtà […] e una presa di coscienza del proprio posto nella società e nella storia, in un impegno di costante tensione verso un mondo di piena liberazione»[78]. Mencarelli propone i termini fondamentali di un «asse (*creatività – apprendimento – educazione permanente*)», lungo il quale la «creatività non è un fatto bizzarro e improduttivo», ma corrisponde ad uno «stile di vita» e, pertanto, ad un «apprendimento aperto, che si svolge nella continuità ininterrotta dell'educazione permanente»[79]. Ecco che allora, proseguendo con le riflessioni di Mencarelli, «il discorso sull'educazione permanente si fa sempre più ampio e più insistente», dal momento che «rinvia direttamente, per definizione, a due poteri almeno: la capacità di alimentarsi continuamente e la capacità di guidarsi consapevolmente»[80].

Ciò a cui deve tendere tale educazione consiste, pertanto, nell'«affermazione ben differenziata dei vari poteri in cui la personalità si struttura: dal potere conoscitivo al potere morale, dal potere estetico al potere spirituale. È in questa ben articolata differenziazione che consiste l'educazione integrale della personalità e, con questa, la capacità di tendere costantemente alla tutela e alla espansione della personalità in cui può consistere, come consiste, l'educazione in età matura, quando la struttura della

[76] M. Mencarelli, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 409.
[77] Ivi, p. 23.
[78] Ivi, p. 270.
[79] M. Mencarelli, *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1975, p. 167.
[80] Ivi, pp. 22, 23.

personalità si è consolidata non già per collocarsi in una stasi avvilente bensì per una produzione consapevole di umanità»[81].

Anche Agazzi insiste sull'urgenza di valorizzare l'educazione totale di un uomo dotato di dinamicità, poiché «per l'esperienza che ogni giorno va compiendo delle cose e di sé, e per la cultura che va acquistando, si arricchisce e si accresce in continuità. […] Riflessione, quest'ultima, che, di fronte al tratto più caratteristico del nostro tempo, quello della 'rapida trasformazione' della quale si constatano investiti tutti gli aspetti della civiltà e della vita – lavoro e mestieri, cultura e costumi, comunicazioni e espressioni: tutto – propone all'educazione un compito più che di 'formazione' ad una 'realtà' a un compito di abilitazione a sorprendere il senso del flusso e intuirne creativamente l'inserimento attivo»[82].

Come Mencarelli, Agazzi si dimostra attento sia ai problemi del tempo in cui vive sia alla formulazione di un impianto scientificamente solido per una pedagogia che sia in grado di cogliere e alimentare la dialettica «fra le influenze e i condizionamenti della società in quanto costituita, fra i suoi modelli culturali, i suoi miti, i suoi pregiudizi, le sue prepotenze, e la persona con la sua autonomia, la sua libertà, la sua originalità, la sua personalità concreta»[83]. L'educazione che si innerva da simile dialettica corrisponde ad una «'educazione al cambiamento' che porta l'accento, più che sui dati, sui modi con cui si trasmutano e, nel soggetto, sulle sue attività funzionali (strutture dinamiche dello spirito e della personalità), più che sulle acquisizioni-nozioni come tali»[84].

Facendo di queste riflessioni il fondamento delle tematiche che in questo lavoro si vogliono affrontare, è subito intuibile quanto questo tipo di educazione sia importante per la vita dell'adulto contemporaneo, e, soprattutto, per quella emblematica dell'adulto migrante, costretto inevitabilmente a fare i conti con l'urgenza di acquisire nuove conoscenze rispetto alle regole del vivere quotidiano tipiche della società che lo accoglie e rispetto alla nuova professione, spesso diversa da quella già praticata nel proprio paese o per la quale ha studiato. Ma ciò che appare ancora più urgente per l'adulto migrante è, riprendendo le parole di Agazzi, l'attivazione e la maturazione delle «strutture dinamiche dello spirito e della personalità», e, in una parola, della «capacità

[81] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 19.
[82] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., pp. 60- 62.
[83] Ivi, pp. 109, 110.
[84] Ivi, p. 62.

[…] di *apprendimenti aperti*. Non di puri apprendimenti, cioè, secondo dati o secondo processi psichici preformatamente determinati e chiusi, ma apprendimenti 'aperti', in quanto apprendimenti che si verificano nel corso del vivere e dello svilupparsi e per effetto della vita e dello sviluppo»[85]. L'intera vita dei migranti, e cioè di quegli adulti impegnati nella ricerca di un equilibrio tra la salvaguardia della propria cultura e l'apertura alla cultura della società ospitante, essendo costantemente attraversata da simili apprendimenti, è dimostrativa di quella capacità fondamentale che in Agazzi corrisponde all'attitudine «di far proprie le *esperienze altrui* incontrate nella vita e nell'esperienza, e di acquisire le esperienze precedenti degli altri e della umanità, di ricevere, cioè, di vivificare in sé e di continuare un'*eredità sociale*»[86].

Detto con le seducenti meditazioni di Ben Okri, i migranti sembrano resistere e reagire più degli autoctoni al processo di omologazione che rende la nostra società «un fertile terreno su cui si sviluppano il malcontento e il silenzio», e che, al contempo, esige «che ciascuno, uomo o donna, diventi una luce, un fuoco, un erede responsabile di tutte le vene di libertà e coraggio che hanno permesso a noi tutti di giungere sin qui anche se circondati dalle forze delle tenebre»[87]. Questo è possibile se noi tutti ci impegniamo, così come tendono a fare i migranti, a «essere più chiari che mai con noi stessi, più forti e coraggiosi in difesa di una pluralità di voci», anche di quelle voci che si definiscono «impotenti», ma che in realtà «non sono consapevoli della loro forza e della loro volontà, e non le usano. Sembrerebbe un'impresa miracolosa, ma è possibile che chi non è considerato contribuisca a creare una nuova, magnifica era nella storia umana. Le nuove idee dovrebbero arrivare da quelli che più soffrono e che più amano la vita»[88].

In riferimento alla questione educativa e in vista di tale arricchimento reciproco tra persone, culture e società, ciò significa riconoscere l'importanza di attribuire a ciascuno la possibilità «di raggiungere livelli sempre più elevati di istruzione, di coscienza, di rinnovantisi aggiornamenti sotto la pressione della democrazia e le sollecitazioni della civiltà scientifica, tecnica e non meno umanistica, l'esigenza di fare del crescente tempo libero dal lavoro professionale non un tempo di dissipazione ma un tempo di costruzione spirituale»[89]. Roberto Mazzetti considera la risposta a tale esigenza sempre

[85] Ivi, pp. 84, 85.
[86] Ivi, p. 85.
[87] B. Okri, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi*, cit., p. 103.
[88] Ibidem.
[89] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 157.

più pressante se si pensa all'uomo di oggi, che, «impegnato soprattutto nella conquista dei beni materiali della vita e in una ininterrotta giornata lavorativa, non ha alcuna possibilità di raccoglimento, di libera riflessione […]»[90].

Tornando ancora al pensiero di Agazzi, si comprende come il progressivo riconoscimento di simili possibilità rappresenti «la crescente *dimostrazione* che è possibile un'educazione evolutiva degli adulti»[91], della quale la società, definita appunto «educante», deve assumersi l'onere, «consapevolmente e responsabilmente»[92].

Mentre Agazzi si impegna nella definizione del quadro teorico che legittima l'educazione in una prospettiva pedagogica permanente, Mencarelli, sempre in linea con una visione personalistica, si rivolge anche all'aspetto pragmatico di simile educazione, avvertendo del fatto che «ad ogni livello il processo educativo ha una sua precisa caratteristica»[93]. Porre l'educazione degli adulti in continuità con l'educazione scolastica all'interno di un percorso formativo permanente comporta, anzi, una vera e propria «rivoluzione copernicana», che non richiede necessariamente «il sacrificio delle nozioni», ma che esige «la condanna del nozionismo»[94]. Alimentare «la gioia e il gusto di imparare e di fare da sè» impongono l'adozione di una «*didattica dinamica*, che ha per radici motivazioni appaganti e sollecita la persona a esprimere tutta la propria umanità e non solo quella dell'intelletto»[95]. I metodi sottesi a tale didattica devono, quindi, rivolgersi a tutta la persona, rielaborando «contenuti significanti», capaci di sollecitare non solo i suoi dinamismi intellettuali, ma anche i suoi «dinamismi psichici, culturali, sociali e spirituali»[96]. Secondo Mencarelli, «si rende indispensabile […] una più forte concentrazione su alcuni temi della metodologia didattica contemporanea, come il tema dell'ambiente, della attività pratiche, delle attività espressive, della cooperazione, ecc.»[97]. Questo nuovo impianto didattico, che, privilegiando tale differenziazione nelle strategie formative, permette a ciascuno di portare il proprio contributo in base alle specifiche capacità personali, intende formare un «*soggetto*

[90] R. Mazzetti, *Dalla funzione vicariante alla funzione costitutiva nella istruzione degli adulti*, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, Napoli 1963, p. 36.
[91] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 157.
[92] Ivi, p. 158.
[93] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 16.
[94] Ivi, p. 22.
[95] Ibidem.
[96] Ibidem.
[97] Ibidem.

progettante, cioè una persona impegnata a promuovere i propri poteri in un contesto reale che, dietro ai problemi, propone una risposta essenziale»[98].

Nei termini del discorso pedagogico odierno, si tratta di formare un «soggetto competente», in grado di mobilitare le proprie conoscenze e abilità, «nell'unità della sua persona, dinanzi alla complessità del problema e della situazione (professionale e non professionale) che è chiamato ad affrontare e risolvere»[99]. Le parole di Mencarelli sembrano rimandare, infatti, alla prospettiva personalistica di Bertagna, che definisce i presupposti teorici e operativi di un'impostazione pedagogica e didattica volta a coinvolgere «sempre, momento dopo momento, l'insieme della […] persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale, religiosa»[100].

Pertanto, dal punto di vista di Mencarelli, l'educazione degli adulti non è altro che l'inevitabile prosecuzione di un'educazione che dall'infanzia sia in grado di sollecitare in ciascuno la rinuncia ad un ruolo passivo e che, sempre a partire dall'infanzia, riesca a promuovere la capacità di saper «dialogare» con la vita, decifrando la sua complessità e affrontando la sua concretezza. In base ad un orientamento più pragmatico, «se volessimo tradurre la nostra indicazione metodologica in altre parole, ci varremmo di queste: leggere costantemente la pagina della storia; leggere – ancora costantemente – la pagina della professione e del mestiere; leggere la pagina della politica, della vita sociale; leggere le pagine che gli uomini e il flusso della vita scrivono incessantemente. Si tratterà di esigere, ai vari livelli educativi, quanto è possibile e quanto è necessario. Ma se non si impara a leggere e non si legge – costantemente – il libro della vita nel suo concreto farsi, si è costretti al naufragio o, comunque, al vagabondaggio»[101]. Si tratterà, quindi, di impegnarsi ad «affrontare il problematico, il precario, il rischioso, in una parola sola l'*esistenziale* al fine di individuare l'*essenziale*, cioè il valore, che è – per tutti – matrice di sicurezza»[102].

La Macchietti recupera la proposta pedagogica di Mencarelli, facendola coincidere con un'«educazione totale», perché capace di «tener presente l'uomo nella sua totalità, nella

[98] Ivi, p. 23.
[99] G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 173.
[100] G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 42.
[101] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., pp. 32, 33.
[102] Ivi, p. 33.

sua essenza e nella sua esistenza, nel suo essere nel mondo e nella storia», e di conseguenza, perché espressione di un processo unitario che trova il suo significato nel momento in cui interpreta «il bisogno profondamente radicato nell'essere di riscattare continuamente la propria precarietà»[103]. All'interno di questo processo, la ricerca del valore essenziale della vita di cui parla Mencarelli corrisponde alla ricerca «del senso della propria dignità» e al recupero dei valori umani fondamentali di cui è espressione il patrimonio culturale. L'educazione permanente, intesa come «educazione totale della persona umana», richiede, infatti, l'esercizio costante del «possesso delle capacità di pensiero, della sensibilità umana, artistica, religiosa, e di quegli strumenti che consentono all'io individuale di mediare e di far proprio il patrimonio culturale prodotto dall'umanità e di essere 'autocosciente', 'responsabile', 'autenticamente libero'»[104].

Tra le istanze educative dei tempi attuali, anche per Santomauro l'educazione degli adulti si caratterizza come parte integrante della più ampia educazione permanente, intesa come «sistema aperto e dinamico», destinato a sua volta a «creare ordinamenti ed istituti che consentano a tutti i cittadini – in ogni momento della loro vita – di usufruire liberamente dei beni sociali, culturali, civili, morali, di cui è ricca la comunità e di partecipare creativamente alla crescita e all'affinamento di tale patrimonio di beni»[105].

Come per Agazzi e per Mencarelli, l'idea di educazione teorizzata e praticata dal pedagogista pugliese deriva da una precisa concezione della persona come «*realtà unitaria* e movimento totale, […] come *centro* incommutabile e dinamico di significazione, di valorizzazione e di verifica del mondo sociale e come *situazione* singolare e *risultato* della sua varia integrazione e interazione con l'ambiente naturale e socio-culturale»[106]. Simile concezione antropologica e la conseguente idea che la pedagogia debba rispondere a sollecitazioni prettamente situazionali, storiche e culturali dell'esperienza personale[107] inducono Santomauro non solo a definire i principi fondanti di un discorso pedagogico che consideri il fenomeno educativo una costante della vita sociale, e, per questo, uno strumento per «avviare e realizzare il cambiamento», ma anche a «realizzare concretamente un programma educativo teso a modificare l'esistente

[103] S. S. Macchietti, *Esperienze e teorie di educazione permanente: l'affermarsi di una idea-guida*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, pp. 107, 108.
[104] Ivi, p. 123.
[105] G. Santomauro, *Centri sociali di educazione permanente. Ricerca sperimentale*, a cura del M.P.I e della 1ª Cattedra di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Bari, La Stamperia, Bitetto (Bari) 1975, p. 28.
[106] G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967, p. 86.
[107] Ivi, p. 81.

[…]»[108]. Direttamente impegnato in progetti di educazione degli adulti volti a emancipare la popolazione meridionale dalla povertà economica e culturale che in quegli anni la caratterizzava, la «pedagogia in situazione» di Santomauro dà prova, didatticamente, di come rispondere all'urgenza di «guardare alla persona, nel suo concreto inserirsi nella vita della comunità, cioè, nel suo costituirsi *membro* intelligente ed operoso di un corpo sociale, centro fecondo d'irradiazione, di elevazione e di benessere sociale, nello spirito della fraternità cristiana»[109].

Secondo il pedagogista pugliese, ogni intervento educativo non può prescindere da questa antropologia pedagogica di riferimento, che, a sua volta, non deve trascurare simile rapporto tra persona e comunità, poiché suo compito fondamentale è l'approfondimento della «posizione della persona nel dinamismo del processo storico e nell'intricato mondo di rapporti storico-etici, che legano ciascuno di noi al continuo fluire di situazioni e fatti obbiettivi, cui è necessario, in certo modo, adeguarsi per poter costituire in noi stessi il terreno favorevole per una concreta operosità storica, la quale è indispensabile tanto ad attuare la vocazione individuale, quanto a sviluppare i *beni* della comunità»[110].

Grazie a tale orientamento pedagogico, «che intende annodarsi strettamente alle varie situazioni storico-sociali»[111] e, al tempo stesso, profilarsi come il quadro teorico generale nel quale si possa inserire il discorso sull'educazione degli adulti, la lezione di Santomauro e la sua originale proposta pedagogica, insieme a quelle di Agazzi e Mencarelli, si misurano con una nuova problematica vissuta dall'uomo contemporaneo e definita in quegli anni «emergente», vale a dire l'educazione al pluralismo culturale per la salvaguardia della specificità personale e culturale di ognuno.

5.2.3 L'educazione per la persona adulta come educazione al pluralismo culturale

I richiami fin qui delineati, la cui trattazione non ha certo la presunzione di esaurire la complessità del personalismo pedagogico italiano, vengono proposti con il duplice

[108] R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008, p. 13.
[109] G. Santomauro, *Persona e comunità nella pedagogia integrale*, in A.A. V.V., *Pedagogia della persona*, cit., p. 81.
[110] Ibidem.
[111] G. Santomauro, *Il senso di una pedagogia impegnata*, cit., p. 7.

intento di evidenziare, da un lato, l'orizzonte culturale entro il quale si collocano le «teorie della persona», «non solo aperte, ma indotte a costituirsi mediante il confronto critico con le più significative prospettive teoretiche del mondo contemporaneo»[112], e di delimitare, dall'altro lato, le ragioni fondanti di una particolare visione dell'uomo, ulteriormente arricchita dagli sviluppi di un nuovo orizzonte di pensiero e di azione, rappresentato dai primi teorici dell'educazione degli adulti. Pertanto, «risulta possibile riconoscere che il (i) personalism-o (i) non solo si muove in piena aderenza con la problematica scientifico-filosofica del nostro tempo, ma si offre con una organicità di indicazioni […] tale da permettere non solo di rilevare la 'fondazione' della persona, e dunque la legittimazione di una teoria della persona, ma anche di chiarire non pochi dei problemi teoretici e pratici che l'odierno orizzonte culturale prospetta»[113].

Una pedagogia che voglia mantenersi fedele all'antropologia personalistica e, allo stesso tempo, dimostrarsi sempre «in situazione» non può, dunque, permettersi di trascurare simili problemi. Più nello specifico, per tale pedagogia, valorizzare e affrontare con consapevolezza critica l'educazione per la persona adulta, considerata integralmente, e, quindi, assunta nel suo apparire ontologicamente e nel suo determinarsi socialmente, ma anche nella inesauribilità delle sue potenzialità e nella varietà delle sue espressioni, significa fare i conti, educativamente, con la difesa di tale integrità dalle minacce di una società indubbiamente più prosperosa, democratica e pluralistica, ma che, pur richiedendo la partecipazione attiva di tutti i cittadini, per ragioni per lo più culturali ed economiche, tende ad emarginarne alcuni, escludendoli sia dalla vita politica sia da quella sociale e culturale.

La problematicità della questione deriva, quasi paradossalmente, proprio dalla trasformazione delle società occidentali in società democratiche, e dal fatto che, come sottolinea Giovanni Calò, non si può più parlare unicamente di democrazia politica, ma anche di democrazia sociale, e cioè di una democrazia fondata, spesso solo idealmente, sulla «tendenza a pareggiare la possibilità di elevamento per tutti gli individui», sulla «partecipazione di tutti nel costruire un'opinione pubblica» e sull'«intervento di tutti nel dibattito intorno a tutti gli interessi comuni e gli indirizzi di tutta la vita collettiva […]»[114].

---

[112] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione,* cit., p. 24.
[113] Ivi, p. 48
[114] G. Calò, *Presentazione* a A.A. V.V., *L'educazione sociale*, cit., p. 13.

Tuttavia, il processo di trasformazione politica, economica, sociale e culturale che interessa l'Italia del secondo dopoguerra coglie impreparate intere comunità, che, prive degli strumenti culturali necessari per affrontare il cambiamento, in alcuni casi tendono ad accettare acriticamente l'innovazione culturale, rinunciando alla propria originalità, in altri, invece, tendono a chiudersi in se stesse e a diventare autoreferenziali, ignorando o rifiutando i benefici derivanti dalla nuova cultura nazionale. Con Cosimo Scaglioso si può confermare, infatti, «la diffusione e l'affermazione di una *cultura globale*, di stampo nazionale, aperta a modelli internazionali, e la contemporanea emarginazione di *culture locali* e di *realtà culturali* che non si riconoscono in quella […]»[115]. A queste due culture se ne aggiunge poi una terza, definita «*cultura emergente*»[116] in quanto impegnata nella diffusione di proposte educative concrete per la ricomposizione dei nuovi squilibri scaturiti in ambito sociale, culturale e personale.

Secondo la prospettiva personalistica sin qui assunta, l'urgenza sociale di coinvolgere nella vita collettiva, culturale e sociale, fasce sempre più ampie di popolazione, rispettandone la specificità, si identifica, infatti, con una «sempre più diffusa» e «sempre più insistita» «domanda di educazione», che attende di essere soddisfatta mediante «la costruzione d'una società giusta, l'appagamento diffuso e qualificato del diritto all'educazione di ciascuno, la eliminazione delle sacche di emarginati che si trovano in questa e in quella area sociale, la crescita reciproca in volontà di pace, ecc.»[117].

I pedagogisti del dopoguerra, precisa Santomauro, iniziano, così, «a considerare, con maggiore attenzione, le risultanze della psicologia sociale, della sociologia e dell'antropologia strutturale e culturale intorno ai processi di socializzazione dell'individuo e di organizzazione della sua 'personalità di base'; intorno ai caratteri e alle variazioni della pressione formativa dei modelli di cultura e di comportamento nelle zone dei paesi sottosviluppati, nelle aree 'in movimento' e nelle società 'opulente'; intorno agli effetti della mobilità sociale sui sistemi di sicurezza collettiva, sulle forme di apprendimento, sulle scelte professionali e sulla trasformazione dei valori culturali, delle loro vie di diffusione e dei loro centri di elaborazione e di promozione; intorno alla

[115] C. Scaglioso, *Orientamenti e modelli di cultura in Italia nel secondo dopoguerra*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, cit., p. 20.
[116] Ibidem.
[117] M. Mencarelli, *Difesa della pedagogia e dell'educazione*, in A.A. V.V., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit., p. 156.

incidenza dei fattori economici e sociali sullo sviluppo generale delle attività intellettuali e creative, sui fenomeni dell'istruzione e dell'espansione scolastica, sul profitto e sulle scelte degli alunni, sulla dinamica del costume e sul progresso umano e civile delle varie comunità sociali; intorno alle ripercussioni psicologiche, sociali ed etiche dell'industria culturale, del divismo, della moda, della standardizzazione dei prodotti e dei consumi, […] degli svaghi di massa […]; e intorno agli esiti sociali ed umani di alcuni grandi fenomeni del nostro tempo (urbanesimo, automazione, emigrazione, […] democratizzazione della vita politica e sociale, emancipazione della donna, ecc.)»[118].

Queste problematiche, di cui Santomauro offre un quadro sintetico, non destano soltanto preoccupazioni, costringendo la pedagogia ad affrontare di continuo complicazioni o, peggio ancora, ad arrendersi di fronte alle prime difficoltà, ma aprono anche ambiti d'azione e orizzonti teorici sempre nuovi, di fronte ai quali emerge con evidenza tutta l'adeguatezza sia del carattere progettuale dell'educazione, le cui finalità non sono mai definitive, sia della funzione «ermeneutico-sistematica della pedagogia», che, secondo Mencarelli, la rende libera da «interpretazioni obbligate», impegnandola a «capire per suggerire, a capire per criticare, cioè per sollecitare interventi e decisioni a favore di una persona o d'un nucleo sociale […]»[119]. Considerata la questione in questi termini, di fronte alla dinamicità delle diverse società e alla continua trasformazione di ciascuna società in se stessa, anche i tentativi di elaborazione teorica e di organizzazione pratica dell'educazione degli adulti sembrano guardare a queste tematiche più nella prospettiva di sfide educative da sostenere all'insegna di «una concretezza ed una precisione nuove»[120] rispetto alle altre scienze dell'uomo, che nell'ottica di deficienze da descrivere o da arginare con interventi prettamente riparatori.

Queste precisazioni rappresentano la premessa per fare luce su una questione che, a quanto pare, non è esclusivo appannaggio della nostra società contemporanea, ma che, anzi, caratterizza l'intera storia della civiltà umana. Si tratta del fenomeno migratorio e del conseguente problema dell'incontro tra persone e gruppi di culture diverse, obbligati a convivere entro un medesimo territorio.

---

[118] G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, cit., pp. 10, 11.
[119] M. Mencarelli, *Difesa della pedagogia e dell'educazione*, in A.A. V.V., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit., p.160.
[120] A. Agazzi, *Educazione dell'uomo per la società e compiti della società per l'educazione*, in A.A. V.V., *L'educazione sociale*, cit., p. 121.

All'interno della nostra storia più recente, gli italiani fanno esperienza di tale incontro proprio negli anni Cinquanta e Sessanta, quando, da Sud a Nord, centinaia di migliaia di persone emigrano alla ricerca di migliori condizioni lavorative e di vita, non solo con la speranza di fuggire alla povertà materiale e culturale in cui all'epoca versava il Meridione, ma anche «con il fardello della loro cultura, della loro memoria storica, del loro vissuto quotidiano ricco di simboli, metafore, riti, tradizioni, abitudini non facilmente trasferibili in altre zone»[121]. D'altro canto, se si considera il Sud, allo spopolamento delle campagne meridionali corrisponde la progressiva perdita di risorse umane per il suo sviluppo e l'accentuazione dell'analfabetismo, soprattutto tra la popolazione contadina.

Al fine di ricostruire i termini essenziali della questione così come è stata affrontata in quel periodo dai pedagogisti personalisti e, conseguentemente, al fine di evidenziare l'attualità delle loro proposte, generative rispetto alle riflessioni attuali sul discorso interculturale, occorre risalire, innanzitutto, alla definizione dei concetti di «cultura» e di «subcultura», maturati in ambito sociologico e antropologico e implicati inevitabilmente anche in ambito pedagogico.

È ormai certo, scrive Agazzi, che «gli uomini, anche come aggregati sociali, hanno delle 'fisionomie proprie', hanno cioè dei costumi, delle tradizioni, delle leggi scritte o non scritte, delle consuetudini, dei riti religiosi, dei modi di formare la famiglia, di celebrare il matrimonio, di regolare la proprietà, svariatissimi. […] Ogni aggregato sociale ha cioè quella che in sociologia si chiama la sua *cultura* […]»[122]. Per Agazzi, quindi, il concetto di «cultura» è sempre riferito ad una società; più nel dettaglio, esso non rimanda soltanto, in base alla tradizione umanistica, ad una sistemazione e ad una relativa presa di coscienza «di determinati eletti e disinteressati valori», intesi come «*alcune* espressioni dello spirito», ma designa, inoltre, in base alle più recenti teorie sociologiche, «*tutte* le forme della sua 'vita': da quelle altissime e pure della sua arte, della sua letteratura, della sua filosofia, del suo diritto, a quelle più empiriche, terrestri, servili, 'negoziali' della sua scienza, della tecnica e delle tecniche, dei mestieri e delle operazioni, fino a comprendere i modi di consuetudine e di comportamento comune»[123]. Vicina alle definizioni di Agazzi è la posizione di Scaglioso, che propone la distinzione

[121] G. Vico, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in A.A. V.V., *L'educazione sociale*, cit., p. 56.
[122] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 345.
[123] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e Lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 103.

tra una cultura più ampia, detta «cultura-emancipazione», e una «cultura-patrimonio», più specifica a determinate attività e formativa, in quanto capace di arricchire, appunto, il patrimonio dell'umanità: secondo questo autore, «grazie alla cultura l'uomo realizza se stesso, in un progetto di vita nel quale il momento fruitivo e quello creativo si aprono ad un rapporto sinergetico. Ne deriva che la cultura non è un ornamento e/o 'un di più', ma una forza vitale, la trama stessa lungo la quale si articola la vita delle piccole e delle grandi comunità e quella della singola persona»[124]. Ed è proprio grazie a questa «forza vitale» che la cultura assume per ogni persona una connotazione marcatamente educativa: «Far parte di una cultura vuol dire, infatti, non solo rifarsi a certi modelli e modi di essere, ma anche possedere strumenti di analisi e di lettura, capacità critiche, che permettano la creazione di nuovi modelli o la trasformazione di quelli vecchi»[125]. Se ciò è vero, allora, per un nuovo membro di un gruppo sociale, la conoscenza del patrimonio culturale del gruppo, nelle diverse varietà espressive che ha assunto negli anni, costituisce il primo passo per una vita rispettosa delle specificità culturali e personali di ognuno, riviste e arricchite alla luce di un confronto continuo tra prospettive, costumi, tradizioni, storie diverse.

Inoltre, dall'esame di tale carattere dinamico delle culture e del loro incontro emerge un altro fenomeno, indicato da Agazzi con il termine di «subcultura» e presentato come un concetto «pedagogicamente ancora più incidente» del concetto stesso di cultura[126]. Quest'ultima non si presenta come una realtà statica ed omogenea, poiché, all'interno di un medesimo gruppo sociale, si formano dei «sottogruppi», composti da intellettuali e operai, contadini e commercianti, aristocratici e borghesi, nativi e immigrati: «ciascuno – precisa l'autore – con propri modi di vita, di discorsi, di linguaggio, di vocabolario, di gergo, di umorismo, di interessi, di problemi, di costumi, di tratto»[127]. Secondo Agazzi, ogni educatore deve fare i conti non solo con la specificità di ogni persona a cui si rivolge, ma anche con questi orientamenti culturali, che inevitabilmente influenzano il comportamento umano[128].

---

[124] C. Scaglioso, *Orientamenti e modelli di cultura in Italia nel secondo dopoguerra*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, cit., p. 15.
[125] Ivi, p. 18.
[126] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, cit., p. 345.
[127] Ibidem.
[128] Ivi, p. 346.

Come è già stato sottolineato, all'interno della società italiana la formazione di sempre nuove subculture diventa un tratto caratteristico dal secondo dopoguerra in poi, e cioè da quando allo sviluppo democratico, tecnologico e economico del paese segue il progressivo spopolamento delle campagne meridionali e il conseguente processo di urbanizzazione, soprattutto nelle città del Nord, ormai completamente industrializzate. Per i pedagogisti del tempo, l'avvenimento assume una eccezionale rilevanza educativa, che avrà delle importanti ripercussioni proprio sull'educazione degli adulti, dal momento che, sottolinea Scaglioso, la mobilità geografica e quella professionale «non implicano semplicemente un adattamento fisico ad un ambiente nuovo e/o l'apprendimento richiesto, a volte di natura meccanica, ma la ristrutturazione di tutta la personalità, nuovi strumenti e parametri culturali, pena l'emarginazione e lo stato di solitudine crescente»[129].

All'interno di una società attraversata da più «modelli culturali», espressione di «raggruppamenti diversi», da un punto di vista educativo, l'aspetto propositivo e non compensatorio di questa fondamentale consapevolezza ha origine dal superamento dell'idea secondo la quale l'eredità sociale richiede soltanto «una trasmissione di valori e di elaborazioni di costume alle generazioni via via susseguentesi», precludendo, in questo modo, ogni «possibilità di progresso e di trasformazione. Si tratterebbe – conclude Agazzi – puramente di trasmissione»[130]. Al contrario, «l'agente progressivo e dinamico della società è riconoscibile nelle personalità costituenti lo stesso ordine sociale. […] Sono tutte le individuali personalità, in quanto dotate comunque d'una loro originalità, ad ammettere via via, dinamicamente, nella eredità sociale, il motivo e il contenuto del progresso, facendo sì che la società, anziché chiusa, sia viva e aperta, ossia […] società in cammino»[131].

Queste parole inducono a riflettere sul fatto che l'intento fondamentale di questi pedagogisti non sia tanto l'elaborazione di un'ulteriore definizione dei concetti di «cultura» e di «subcultura», a cui hanno già provveduto l'antropologia e la sociologia, quanto, piuttosto, la proposta di una «rivendicazione di una ermeneutica critica della cultura in grado, da una parte, di ridimensionare la portata dei processi innovativi

[129] C. Scaglioso, *Orientamenti e modelli di cultura in Italia nel secondo dopoguerra*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, cit., pp. 15, 16.
[130] A. Agazzi, *Educazione dell'uomo per la società e compiti della società per l'educazione*, in A.A. V.V., *L'educazione sociale*, cit., p. 121.
[131] Ivi, pp. 121, 122.

polarizzati sull'esigenza di una semplice creazione di ulteriori prodotti culturali, e, dall'altra, di valorizzare il senso della partecipazione della persona e del gruppo alla creazione della cultura»[132].

Questa attenzione educativa nei confronti dell'originalità delle persone che nel corso della loro intera vita si immettono nel flusso dell'eredità sociale e culturale costituisce, infatti, il presupposto indispensabile per il progresso civile, che, in base alla prospettiva appena illustrata, non può non essere prima di tutto il progresso delle persone umane concrete, colte ancora una volta nella loro dinamicità e, quindi, educabilità. Infatti, «se la personalità fosse definitamente data, e rigorosamente predestinata dalla sua natura e germinalità, vale a dire irrimediabilmente a stampo, non ci sarebbe neppure vera umanità nell'uomo, prima di tutto, e non avrebbe senso alcuno parlare di adattamento, di adeguamento, di inserimento nella società; di abilitazione a trasformare la stessa società, lo stesso mondo umano e naturale in cui entra la persona, per via di azione, d'interazione e di transazione»[133].

Nelle riflessioni di Agazzi, la persona umana viene accolta come il primo riferimento di quella che noi oggi definiremmo «integrazione sociale e culturale» degli stranieri, alludendo, più in generale, all'incontro della nostra identità personale e culturale con il diverso e all'incontro del diverso con la nostra identità, temi di cui si occuperà, in termini educativi, la Pedagogia interculturale[134]. Anche le riflessioni di Mencarelli si muovono in questa direzione, integrando la prospettiva di Agazzi con le ragioni di una metodologia educativa capace di affrontare la questione dell'educazione permanente nell'ottica del rispetto delle specificità culturali delle comunità, soprattutto di quelle «emarginate» e «condannate spesso da più d'un fattore a dolorose forme di fatalismo»[135]. A tale riguardo, il pedagogista toscano ammette, infatti, che «se la persona è la grande variabile indipendente sia nell'esperienza democratica che nell'esperienza educativa, analogo carattere va riconosciuto alle comunità, titolari d'una loro cultura […]. Il rilievo è decisivo, poiché la democrazia non si può identificare con

[132] G. Massaro, *Ermeneutica critica della cultura e animazione socio-culturale*, in G. Massaro (a cura di), *Per un impegno di animazione socio-culturale*, Cacucci Editore, Bari 1978, p. 13.
[133] Ivi, p. 124.
[134] L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in A.A. V.V., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992, p. 37.
[135] M. Mencarelli, *Educazione permanente Democrazia Creazione culturale*, in M. Mencarelli, W. K. Richmond, B. Suchodolski, *Educazione permanente e democrazia*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1983, p. 27.

un processo di uniformazione a grandi modelli, nei quali si spegnerebbe automaticamente […] la 'vocazione culturale' di ogni comunità. In altri termini, se esiste il problema della libertà delle persone, esiste la non lieve questione della libertà delle comunità»[136].

5.2.4 L'educazione per la persona adulta, promotrice della creatività personale e culturale

Di fronte al mutamento antropologico e culturale di quegli anni, l'educazione per la persona adulta non può prescindere dal rispetto della vocazione personale di ogni uomo e, quindi, della vocazione culturale di ogni comunità. Non può prescindere, cioè, da un impianto educativo che favorisca quell'arricchimento della originalità personale necessario affinché l'uomo contemporaneo e il gruppo in cui è inserito possano affrontare il cambiamento. Sostenere questo principio significa ammettere che, «se la cultura è opera dell'uomo, non si vede perché, cambiando i bisogni e la necessità, l'uomo debba essere costretto a vivere in una realtà culturale superata, prigioniero di ciò che lui stesso ha creato, e non debba invece possedere gli strumenti per vivere in maniera dinamicamente attiva e creativa all'interno della sua cultura, elaborando, se è il caso, nuovi modelli di comportamento rendendo ricca una cultura che è ormai *cultura povera* o di *sopravvivenza*»[137]. La provocazione di Scaglioso intende legittimare una serie di iniziative destinate a «recuperare e/o salvaguardare la *vocation culturelle* dei gruppi e delle comunità locali» nella prospettiva dell'educazione permanente e, al tempo stesso, «nel segno di una *cultura a dimensione della persona*, che nasce, cresce e si consolida alla luce della partecipazione e dei processi di promozione culturale, ora recuperando in chiave storica, ma senza nostalgie, in un costante riferimento al presente, lo spessore umano di modelli culturali superati, ora promuovendo la crescita delle culture locali e dei gruppi, con una serie di iniziative e di impegni volti a dare a ciascuno la possibilità di segnare la propria identità e di vivere in piena libertà; ora favorendo nuove esperienze, perché tutti possano trovare spazi, contenuti e modi per

[136] Ibidem.
[137] C. Scaglioso, *Orientamenti e modelli di cultura in Italia nel secondo dopoguerra*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, cit., p. 18.

realizzare se stessi»[138]. Gli interventi educativi di promozione culturale di cui scrive Scaglioso rimandano ad una varietà di proposte che vengono qui considerate come le prime sperimentazioni di educazione degli adulti in chiave interculturale.

Si ricordano, innanzitutto, le esperienze di animazione socio-culturale di Mencarelli, volte a «promuovere una autentica vita comunitaria, nell'ambito della quale gli uomini si aiutano a crescere reciprocamente non solo attingendo dalle fonti della cultura (che ovviamente – precisa ancora Mencarelli – dovranno essere moltiplicate e rese accessibili a tutti), ma anche creando cultura nelle varie forme in cui essa si esprime (arte, letteratura, ecc.)»[139]. Attraverso l'animazione socio-culturale, l'autore intende recuperare, quindi, il valore della creatività personale, trasponendo quest'ultimo nell'ambito della vita sociale e culturale e in vista della rigenerazione, creativa appunto, di una comunità. Una simile «rigenerazione», scaturita da un'altrettanto rinnovata visione del mondo, richiede interventi «autoeducativi», che non siano calati dall'alto e tantomeno predisposti dall'esterno della stessa comunità. Detto altrimenti, «i valori linguistici, sociali, estetici, etici, politici, ecc. potranno rigenerarsi solo in virtù d'un processo di partecipante autoeducazione, nutrito […] di una cultura storicamente viva e aggiornata»[140]. Tale processo si traduce, cioè, in un percorso educativo che, da un lato, attinga al patrimonio culturale esistente e che, dall'altro lato, valorizzi gli interessi e le risorse delle persone e delle comunità.

Come è già stato sottolineato prima, tra i pedagogisti che afferiscono ad altre scuole di pensiero, di matrice diversa da quella personalistica, è interessante ricordare il contributo di Laporta, nelle cui riflessioni e sperimentazioni assume un rilievo costante proprio il principio dell'«autoeducazione delle comunità». Si tratta di una sorta di sfida educativa, che il pedagogista abruzzese definisce nei termini di una «difficile scommessa della scienza dell'educazione»[141]. Auspicando una società che sia in grado di sostenere l'uguaglianza delle opportunità sociali e culturali, Laporta attribuisce all'educazione il potere di rispondere all'«intelligenza autodiretta e autoregolata» dell'uomo: «suo oggetto non è solo l'uomo in quanto organismo da descrivere, ma l'uomo in quanto realtà chiamata a costruir se stessa: organismo impegnato dalla sua

[138] Ivi, pp. 20, 21.
[139] M. Mencarelli, *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, cit., p. 162.
[140] M. Mencarelli, *Educazione permanente Democrazia Creazione culturale*, in M. Mencarelli, W. K. Richmond, B. Suchodolski, *Educazione permanente e democrazia*, cit., p. 42.
[141] R. Laporta, *La difficile scommessa*, cit..

esistenza a edificarsi con le proprie risorse, con la propria cultura, secondo la propria natura […]»[142]. In questa direzione, la proposta dell'autore si pone nei termini di un'educazione permanente che non può non rivelarsi come un'educazione tra culture diverse e, quindi, come mediazione culturale: dal suo punto di vista, infatti, «il nucleo centrale della questione educativa […] sta nel nostro paese nel rapporto fra una cultura ufficiale e alcune culture locali o marginali»[143]. Allo stesso modo, l'educazione degli adulti non può che realizzarsi come «educazione *fra* gli adulti», rimandando ad un mutamento pedagogico sostanziale che attribuisce all'«operatore culturale» il ruolo di mediare e di diffondere una serie di proposte educative senza però arrogarsi il diritto di scegliere assolutisticamente ciò che è bene per un gruppo o una comunità. Questa figura deve adoperarsi affinché ognuno possa fare «l'uso che più gli è congeniale» delle «elaborazioni», delle «ispirazioni» e delle «ipotesi» «via via nascenti e circolanti attraverso il mondo»[144]. Di fronte ai fenomeni di disgregazione e di dispersione sociali scaturiti sin dall'unità d'Italia, occorre quindi mettere in campo un impegno educativo capace di «trovare nei soggetti a cui si rivolge un'autentica capacità di risposta»[145], in grado, cioè, di promuovere l'autoeducazione delle minoranze culturali a partire dal riconoscimento di queste ultime come «mondi ricchi e complessi, fonti ancora e sempre di vita, di sviluppo culturale […]»[146].

Nella sua ricostruzione del discorso pedagogico italiano del dopoguerra, lo stesso Mencarelli attribuisce a Laporta il merito di aver tracciato «un sistema educativo policentrico, reso dinamico dalla legge dell'educazione permanente da intendere, necessariamente, nel nesso in cui si uniscono *scienza*, *libertà* e *democrazia*»[147]. Il principio dell'«autoeducazione delle comunità» concepito da Laporta assume la medesima importanza che Mencarelli conferisce a quella forma di educazione degli adulti teorizzata e praticata come animazione socio-culturale, e cioè «come attività creativamente elaborata da gruppi e comunità per superare fenomeni di anomia, di emarginazione, di fatalismo o di rassegnazione»[148].

---

[142] Ivi, pp. 32, 33.
[143] R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979, pp. 41, 42.
[144] R. Laporta, *La difficile scommessa*, cit., pp. 205, 206.
[145] R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, cit., p. 58.
[146] Ivi, p. 163.
[147] M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia. Motivi e strutture logiche*, cit., p. 140.
[148] Ivi, p. 141.

Con un orientamento sempre ricettivo nei confronti delle esigenze del presente e con l'intento di conferire una risposta concreta ai problemi del Meridione da lui stesso direttamente conosciuti, anche Santomauro riconosce nelle persone e nelle comunità la fondamentale dimensione della libertà e della creatività, e, quindi, l'attitudine a «[…] intervenire efficacemente nell'ingranaggio del determinismo sociologico e a diventare creatori e demiurghi di nuove situazioni e di nuove strutture»[149].

Gli sforzi maggiori della sua carriera si concretizzano, infatti, nella definizione di una educazione popolare volta a sviluppare le potenzialità umane e culturali delle comunità del Sud e a valorizzare un patrimonio troppo spesso ignorato o, peggio, screditato. Secondo Santomauro, si tratta, invece, di un patrimonio da riscoprire e recuperare, perché ricco di valori educativi profondi che riflettono un mondo caratterizzato da una sua «inconfondibile fisionomia interiore»: «Ciò che scuote e commuove, in tanta povertà dei contadini del Sud, è anzitutto il loro robusto senso della vita, che è insieme intuizione operativa dell'indiscutibile valore di essa e cauta misura del rischio e del pericolo; attesa ed esaltazione dei momenti di espansione vitale e accettazione rassegnata del proprio 'destino'; entusiasmo per ogni schiarita, che apre il cuore alla speranza, e ribellione dell'animo di fronte al sopruso, all'ingiustizia, all'oppressione, che negano ogni dignità alla vita; desiderio e ricerca ansiosa di pace, di serenità, di lavoro e risoluta condanna di tutti quei propositi involutivi e nichilistici, che sospingono irreparabilmente verso il suicidio»[150].

Come è già stato evidenziato, l'aspetto più innovativo di queste analisi risiede in una loro successiva declinazione progettuale all'interno di iniziative educative destinate a diventare negli anni a venire un riferimento fondamentale per l'educazione degli adulti. Le riflessioni di Mencarelli, Santomauro e, da un'altra prospettiva, quelle di Laporta rappresentano, infatti, lo sfondo teorico di una serie di sperimentazioni di animazione socio-culturale intraprese in diverse regioni d'Italia anche mediante la collaborazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione, i Provveditorati agli Studi e le cattedre di Pedagogia di alcune università italiane. Alle idee, infatti, seguono subito dopo le azioni: Laporta si occupa delle sperimentazioni del Lazio e della Calabria, Mencarelli di quelle

[149] G. Santomauro, *Modelli educativi nella sociologia teorica*, Città Nuova editrice, Roma 1969, pp. 121.
[150] G. Santomauro, *Civiltà ed Educazione nel Mondo contadino meridionale*, Liviana Editrice, Padova 1958, pp. 29, 31.

delle provincie di Arezzo, Livorno e Siena, mentre Santomauro si interessa delle località rurali del Meridione[151].

Affinché l'educazione per la persona umana, intesa come educazione permanente, diventi «uno stile di vita che consenta alla persona di capire se stessa, il proprio tempo e la realtà»[152], Mencarelli spiega che «a livello dei fatti, mentre si aprono notevoli problemi sul piano legislativo e amministrativo, resta la grande necessità di sensibilizzare i numerosissimi tradizionali centri culturali, circoli, clubs, accademie, ecc. alla causa dell'educazione permanente […]»[153]. L'animazione socio-culturale si presenta, pertanto, come un'azione di interventi globali volti a dare al contesto socio-culturale quella configurazione che Agazzi definisce con l'espressione «società educante». È fondamentale, dunque, ampliare, qualitativamente e quantitativamente, le disponibilità dell'intera società a educare e le possibilità che ognuno possa educarsi, «[…] nella scuola, nell'azienda, nel circolo aziendale, nel sindacato, nel partito politico, nella città […], affinché i contenuti possano essere efficacemente elaborati, i metodi ben focalizzati e gli ambiti definiti […] là dove le possibilità si articolano con le necessità, cioè dove è possibile rendere operanti, precise e ben finalizzate motivazioni»[154].

Le intuizioni di Agazzi e Mencarelli sono simili anche nel pensiero di Laporta, secondo il quale «[…] un primo criterio di intervento […] potrebbe consistere nella riqualificazione di ogni struttura esistente: centri sociali e di servizio sociale e culturale, case del popolo, e case della cultura, biblioteche, corsi di istruzione professionale, istituzioni varie di educazione permanente potrebbero essere impegnati – al di là dei loro altri fini istituzionali – in compiti di diffusione degli strumenti di autoconoscenza da parte delle comunità per avviare il processo per cui il popolo possa farsi […] educatore di se stesso»[155].

Il fulcro dell'educazione degli adulti risiede nell'opera culturale della società, che deve superare quella condizione di ostilità e di estraneità avvertita soprattutto dai gruppi sociali più emarginati e, quindi, più restii a fruire del suo patrimonio culturale. In altri termini, la società, per diventare educativa, dovrebbe trovare il modo di rendere tale

[151] M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 288.
[152] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 16.
[153] M. Mencarelli, *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, cit., p. 163.
[154] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., pp. 34, 35.
[155] R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, cit., p. 171.

patrimonio «socialmente leggibile» e, per «conquistarsi ampie schiere, trovare un linguaggio di esperienze e di espressione comune a tutto il popolo»[156]. Ad esempio, per appassionare e suscitare interesse, l'arte, manifestazione concreta del patrimonio culturale di una comunità, dovrebbe porsi «come immediata espressione dell'uomo che gli sta davanti. Tuttavia se essa non fosse niente di più di una sua ripetizione, non avrebbe la forza di smuovere i bisogni interiori della sua crescita. L'uomo conferma se stesso non ripetendosi, ma modificandosi, vale a dire sviluppandosi»[157]. Di conseguenza, un intervento educativo che voglia fare di una raccolta di opere d'arte un pretesto per coinvolgere tutti i gruppi sociali, e per rendere questi ultimi più partecipi alla vita civile dell'intera comunità, a nulla servirebbe un approccio conoscitivo e nozionistico alle opere se si preclude uno spazio condiviso e destinato a sollecitare il desiderio di migliorare e di sapere, volto alla rielaborazione personale di ciò che viene appreso e alla ricerca di una vita ricca di significato, in cui ognuno possa trovare una collocazione rispetto ad una scala di valori, come la dignità, la giustizia, la solidarietà, la verità.

La questione della fruizione dei beni artistici rimanda ad un altro problema educativo, sollevato dallo stesso Laporta: si tratta della gestione del tempo libero, negli ultimi tempi minacciato dal rischio della sua dissipazione. Rispetto a questo tempo, fondamentale sia per il divertimento e la ricreazione di ognuno sia per la vita sociale integrata, l'educazione ha uno spazio di azione molto ampio, che, tuttavia, secondo il pedagogista, deve ancora quasi del tutto strutturare, mediante la formazione di gruppi destinati a rendere il tempo libero delle persone proficuo al pari del tempo occupato dalle attività professionali: «la tendenza […] a considerare questo tempo di fruizione come un 'vuoto' nel tessuto di attività motivate dall'ansia costruttiva fondamentale dell'uomo […] non ci sembra esatta né salutare. Il tessuto della vita umana è uno e si trama tutto con unico filo: quello dell'attività espansiva dell'uomo. L'uomo è sempre lo stesso e trova la propria espressione nel costruire, costruisca navi o azioni di guerra, case o compagnie di assicurazione, progetti educativi o piani di viaggio e programmi di concerti»[158]. A dimostrazione delle sue affermazioni, Laporta cita l'esempio della

[156] B. Suchodolski, *Perché la gente deve voler formarsi?*, in M. Mencarelli, W. K. Richmond, B. Suchodolski, *Educazione permanente e democrazia*, cit., p. 118.
[157] Ivi, p. 118.
[158] R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. 230, 231.

fruizione di un'opera d'arte visiva: essa assume un «significato fruibile», e quindi, una sua utilità, in base ai significati che l'occhio e la mente organizzano. Ed è in questo sforzo che spesso il «divertimento estetico» diventa fatica, come può diventarlo qualsiasi altra attività umana, non solo professionale[159].

Da questo punto di vista, per una «formazione dell'individuo intesa in modo […] comprensivo e integrale», occorre permettere a ognuno di armonizzare i propri interessi e le proprie attitudini all'interno dell'ambiente fisico e umano in cui vive, «in modo da sentirsi funzione del suo ambiente, e da sentir questo come favorevole ad una sua creativa e comunicativa affermazione di sè»[160]. Sembra inevitabile, allora, concepire l'educazione dell'adulto nei termini della progressiva ricerca di un'armonia tra il tempo del lavoro e il tempo libero: se, infatti, è fondamentale «lo sforzo di umanizzazione del lavoro», allo stesso tempo, è altresì importante «quell'opera specifica di educazione che tende alla conversione delle comunicazioni di massa e delle altre occupazioni ricreative a carattere evasivo in situazioni di riflessione e di organizzazione critica del pensiero e dell'attività individuale-collettiva»[161]. Proprio per queste ragioni, l'iniziativa dei «gruppi di fruizione» concepita da Laporta può rappresentare una tappa fondamentale nel processo di realizzazione del programma di educazione permanente di una società che voglia rendere le persone più interessate alla cultura e ai suoi valori, più equilibrate e felici, nonché sempre più integrate nel tessuto sociale. L'educazione per la persona adulta non consiste, pertanto, nella mera alfabetizzazione o nella preparazione tecnico-professionale, così come non riguarda la sola educazione alle regole del vivere comune o la padronanza di contenuti culturali, ma la sua peculiarità risiede nella condivisione con gli altri di tali attività e contenuti, in vista della creazione di sempre nuove qualità dell'esistenza personale e collettiva.

Da un punto di vista metodologico, all'interno dei «gruppi di fruizione» di Laporta o dei «gruppi di animazione socio-culturale» di Mencarelli e di Santomauro, assumono particolare rilevanza la comunicazione e la socialità, «alle quali devono essere funzionalizzati, a seconda dei casi, l'alfabeto o l'informazione tecnico-professionale o il corso di educazione civica o il corso per genitori o lo *stage* per la preparazione al tempo

[159] Ivi, p. 231.
[160] Ivi, p. 289.
[161] Ivi, p. 291.

libero…»[162]. All'interno di questo quadro, la comunicazione e la socialità di cui parla Mencarelli acquisiscono tale rilevanza «se emergono, qualunque sia il programma appositamente elaborato per l'attività educativa dell'adulto, dalla ricerca e dalla discussione sui grandi problemi dell'uomo: dell'uomo che lavora e che vive in società, dell'uomo che pensa e s'impegna a cercar la sua destinazione, dell'uomo che vuol vincere la sua solitudine senza perder se stesso, dell'uomo che guarda al tempo (passato o futuro che sia) e alla perennità»[163].

Più specificatamente, secondo questa prospettiva, spiega la De Natale confermando l'attualità delle riflessioni di Mencarelli, l'«animazione socio-culturale, quale strategia di intervento nei confronti di gruppi, ha come sua specificità non il comunicare messaggi culturali, bensì provocare nei soggetti continue 'reazioni' per promuovere la presa di coscienza di una autonomia personale; per responsabilizzare all'impegno sia della crescita personale, sia della trasformazione sociale; per sviluppare i processi di interazione culturale della comunità e rendere quest'ultima atta a programmare la vita politica, economica e culturale; per prospettare nuove istanze pedagogico-educative e nuovi progetti protesi a liberare l'uomo da ogni forma di condizionamento e di soggezione»[164].

Da un punto di vista istituzionale, seguendo lo schema proposto da Mencarelli[165], in Italia le principali tappe attraverso le quali si è giunti ad orientare le sperimentazioni dell'animazione socio-culturale verso queste finalità sono principalmente tre: negli anni Cinquanta, vengono istituite le «scuole popolari» con l'intento principale di contrastare l'analfabetismo e quindi di rispondere alle nuove esigenze di istruzione e di educazione avanzate in quel tempo dagli adulti. Subito dopo, per aiutare i nuovi alfabetizzati a non scivolare nel cosiddetto analfabetismo di ritorno, la sperimentazione prosegue con la costituzione dei «Centri di lettura», che, non rilasciando titoli di studio o diplomi, «hanno giovato a tenere accesa l'esigenza di una cultura disinteressata»[166]. Alla fine degli anni Sessanta, di fronte ad un'Italia trasformata sia sul piano tecnico e economico, sia sul piano civile e culturale, questi Centri vengono convertiti nei «Centri Sociali di

[162] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 35.
[163] Ivi, pp. 35, 36.
[164] M. L. De Natale, S. Monno, *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per i docenti*, Armando, Roma 2007, pp. 123, 124.
[165] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., pp. 42, 86.
[166] Ivi, p. 64.

Educazione permanente», con l'intento principale di superare una concezione dell'educazione dell'adulto come mera alfabetizzazione strumentale e compensatoria. Di conseguenza, da un punto di vista didattico, per rispondere ad esigenze più ampie, le attività scelte, spiega Mencarelli, devono essere «aderenti alle situazioni: il principio animatore […] è quello di muovere da interessi veri. In generale gli interessi considerati sono di carattere civico, socio-culturale e spirituale al fine di educare a scelte consapevoli. Lo scopo è quello di animare la *vocazione culturale* delle piccole comunità e la dinamica di affermazione delle singole personalità»[167].

Negli anni Settanta, la sperimentazione di questi Centri è stata avviata nella provincia di Bari da Santomauro, che integra, in maniera alquanto originale, l'impostazione pedagogica di ispirazione personalistico-cristiana con l'impegno a rispondere adeguatamente alle emergenze sociali e culturali di quel periodo, facendo leva sulle forze latenti delle popolazioni rurali della sua terra. In linea con l'idea di «società educante» di Agazzi, grazie ad una serie di alleanze con le sfere della politica, del sindacato e dell'imprenditoria, con il mondo scolastico, professionale, sportivo, culturale e religioso, i Centri guidati da Santomauro diventano presto delle unità sociali autonome, destinate a valorizzare il patrimonio civile e culturale delle comunità locali. La finalità principale di questa sperimentazione consiste, infatti, nella realizzazione di una innovativa proposta che renda l'educazione degli adulti «sempre più rispondente sia alle attese ed ai bisogni delle popolazioni delle zone rurali del Mezzogiorno, sia alla nuova prospettiva di un processo educativo che tende a connotarsi come permanente»[168]. La De Natale, allieva di Santomauro e membro dell'*équipe* della sperimentazione, offre con queste parole un'importante testimonianza, rilevando, inoltre, come, grazie a questi Centri, l'educazione degli adulti si sia tradotta nel coinvolgimento diretto di «tutti i membri di un contesto sociale» e nella «promozione di una più chiara comprensione tra gli individui e i gruppi», che, inevitabilmente, ha prodotto «nuove motivazioni e nuovi orientamenti di valore per una vita sempre più autenticamente umana e democratica»[169].

[167] Ivi, p. 74
[168] M. L. De Natale, *La sperimentazione dei CSEP in Puglia*, in G. Viccaro (a cura di), *Educazione permanente e territorio, Convegno Internazionale*, 23-27 Maggio 1978, Le Monnier, Firenze 1979, p. 278.
[169] Ivi, pp. 278, 279.

Le attività proposte, rispondenti agli interessi degli utenti e alle esigenze della comunità, prediligono iniziative di gruppo, particolarmente idonee a favorire la formazione di personalità duttili e aperte, culturalmente vivaci e interiormente equilibrate, sensibili ai problemi di fondo dell'umanità contemporanea, dotate di spirito critico e disposte al dialogo[170]. Da un punto di vista didattico, l'animatore, inteso non come «depositario di una verità e di una autorità» ma come «l'agente promotore di un certo sviluppo», all'interno del gruppo che ha in carico deve, infatti, garantire «un clima di libertà e di dialogo», prerogativa indispensabile affinché in ciascun membro maturi «la fiducia di essere accettato, capito, compreso, la sicurezza di poter manifestare senza timori il proprio punto di vista e le proprie convinzioni e la soddisfazione di sentirsi valorizzato in ciò che egli pensa, può e sa fare»[171]. Una volta instaurato un simile clima relazionale, l'animatore ha il compito, inoltre, di sollecitare in ognuno «il bisogno di conoscersi meglio per trasformarsi, per rendersi più disponibili agli altri e per intessere con essi un rapporto di cordialità e di amicizia, di intesa e di cooperazione»[172].

Per la definizione di tali proposte operative, il punto di partenza risiede sempre, secondo Santomauro, «nella consapevolezza delle illimitate possibilità umane di espressione, di comunicazione, di manipolazione della realtà», a condizione, però, che le singole persone «vogliano e sappiano utilizzare convenientemente i mezzi, gli strumenti e il patrimonio culturale e scientifico a loro disposizione»[173]. Pertanto, attraverso queste iniziative, se da una parte si «esalta il valore della socializzazione, dell'incontro, della comunicazione, dell'adattamento sociale, della collaborazione», dall'altra parte, «si afferma e si dimostra come tutto questo non possa avvenire se l'individuo non acquista il crescente possesso dei codici culturali per esprimersi, manifestare il suo pensiero», alla ricerca costante di nuovi significati condivisi[174].

Riportando il discorso alla questione del pluralismo culturale, appare evidente la ricchezza di queste iniziative di fronte alla necessità di far incontrare persone radicalmente diverse, poiché aderenti ad altrettanto diversi modelli sociali e culturali apparentemente inconciliabili tra loro. Tuttavia, mediante la condivisione, il dialogo e il

[170] M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p. 288.
[171] Ivi, p. 31.
[172] Ibidem.
[173] G. Santomauro, *Centri sociali di educazione permanente. Ricerca sperimentale*, cit., p. 21.
[174] G. Massaro, *Ermeneutica critica della cultura e animazione socio-culturale*, in G. Massaro (a cura di), *Per un impegno di animazione socio-culturale*, cit., p. 26.

confronto, si scopre che anche modelli culturali che sembrano, da una prospettiva spesso intollerante nei confronti della diversità, «privi di ogni valore civilmente e umanamente significativo», in realtà, guardando alla loro radice, «esprimono il simbolo di una manifestazione di valori profondi, che hanno assunto, per esprimersi, date forme di costume e di comportamento piuttosto che altre […]»[175]. Facendo appello alle analisi sociologica e antropologica, Agazzi ricorda l'esistenza di una universale umanità, che ogni intervento pedagogico, poiché fondato sul dialogo e sull'incontro, non può trascurare. A questo proposito, le riflessioni di Agazzi trovano conferma nell'esortazione di Santomauro di «liberarci di quel caratteristico atteggiamento illuministico – così diffuso nel nostro tempo – che porta ad assolutizzare il punto di vista della nostra cultura, a misconoscere il valore e le peculiarità di altre formazioni culturali, a presumere di risolvere violentemente, entro la nostra prospettiva culturale, tutte le altre, ritenute 'inferiori' e 'barbariche', ad accettare impostazioni, programmazioni, iniziative pratiche essenzialmente compressive e traumatiche, che escludono ogni possibilità di comprensione, di lievitazione, di recupero e di integrazione»[176]. Riferendosi, specificatamente, alle genti del Meridione, e, genericamente, alle culture più emarginate della società, Santomauro aggiunge: «Solo il superamento di questo 'presuntuoso' atteggiamento culturale che, oltre tutto, è antistorico e occludente, potrà schiudere la via ad una autentica opera educativa, che promuova un effettivo processo di crescita e di maturazione umana delle popolazioni del Mezzogiorno e che assecondi la tensione di sviluppo verso la elaborazione di una nuova cultura, che superi la crisi e i limiti della nostra attuale cultura e […] che consenta l'avvio verso una più profonda unità nazionale e internazionale»[177].

Da questo punto di vista, all'interno di esperienze partecipative, l'opera educativa di cui parla il pedagogista pugliese si traduce in un'educazione degli adulti che miri a valorizzare la vita comunitaria promuovendo non solo la conoscenza oggettiva dei diversi modelli culturali ma anche, come afferma Agazzi, la loro «congiunta interpretazione»[178].

---

[175] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 104.
[176] G. Santomauro, *Civiltà ed Educazione nel Mondo contadino meridionale*, cit., p. 6.
[177] Ivi, pp. 6, 7.
[178] A. Agazzi, *Educazione dell'uomo per la società e compiti della società per l'educazione*, in A.A. V.V, *L'educazione sociale*, cit., p. 120

L'educazione degli adulti diviene, quindi, educazione alla tolleranza e al dialogo nella misura in cui si dimostra in grado di sollecitare la «disposizione a cogliere, per quanta fatica possa costare, il vero in termini di tutta chiarezza»[179]. Al fine di combattere ogni forma di pregiudizio, occorre prendere atto del contingente e dell'occasionale, come può esserlo l'evidente e costitutiva diversità ontologica e culturale delle persone e delle comunità, per poi trascenderli in vista della ricerca del valore fondamentale su cui si fonda il loro progredire, vale a dire il valore della persona umana. In questo senso, parafrasando le parole di Mencarelli, «il dover essere» e il «poter essere», categorie fondamentali di ogni discorso pedagogico e di ogni azione educativa intenzionale, perdono ogni ambiguità e si traducono, attraverso il dialogo tra le persone, «nell'unica possibilità che può attuarsi nella prospettiva del giusto, del vero, del reale»[180].

L'educazione degli adulti ha il compito fondamentale di formare «una persona che sappia dialogare in termini di chiarezza, che sappia cioè essere forza espressiva del proprio valore e dei valori che possiede»[181]. E allora, prima ancora di intraprendere il dialogo con l'altro da sé, ogni persona dovrebbe imparare a dialogare con se stessa: «Se l'educazione è fondamentalmente un processo di autoformazione, essa esige, prima di tutto, la chiarezza interiore, la coerenza mentale, l'esplicitazione piena dei presupposti categoriali e pratici che reggono il mondo dell'educando. Soltanto in un secondo momento, e precisamente quando l'educando ha acquisito con il senso storico e situazionale, e dunque propriamente 'particolare', del suo proprio mondo di concetti e valori, sarà possibile avviarlo […] alla comprensione di altri mondi collettivi, di altre mentalità»[182].

In questo senso, la prospettiva e l'azione dell'educazione degli adulti si congiunge inevitabilmente con la riflessione sulla persona umana e sulla sua educazione in un contesto multiculturale: il filo conduttore di queste angolature della pedagogia rimane il riconoscimento della persona umana, considerata nella multidimensionalità dei suoi aspetti, come riferimento valoriale comune, e il riconoscimento della cultura che la persona produce nelle sue diverse manifestazioni come espressione di valori universali, rispettosi del bene personale e comune. E proprio queste manifestazioni sono l'esito di

[179] M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, cit., p. 77.
[180] Ivi, p. 78.
[181] Ibidem.
[182] P. Prini, *Umanesimo programmatico*, Armando, Roma 1965, pp. 192, 193.

quelle «umane attività e potenze per le quali […] nascono e continuamente s'accrescono quelle realtà umane che sono poemi e opere d'arte, codici e trattati, edifici e commerci, opifici e lavori agricoli, costume e preghiera: ossia il mondo della civiltà e della storia. E tutto questo si riconduce a quella fondamentale radice, asse della spiritualità umana […]»[183]. Detto altrimenti, conclude Agazzi, «l'universale della persona è immanente nella concretezza di queste *umane* esplicazioni […]»[184].

5.2.5 L'educazione per la persona adulta attraverso l'educazione estetica e il patrimonio culturale

In ultima analisi, si intende concludere il quadro teorico appena sviluppato rivolgendo l'attenzione all'educazione estetica, definita un aspetto irrinunciabile dell'educazione integrale di ogni persona, poiché tesa ad armonizzare tutte le sue facoltà, sensibili, intellettuali, affettive e relazionali, e qui considerata un momento fondamentale dell'educazione degli adulti pensata all'interno di un contesto multiculturale. Grazie al suo peculiare linguaggio, capace di comunicare a chiunque ciò che rappresenta, e grazie alle risonanze valoriali che evoca, testimoniando le tappe principali della spiritualità e delle attività umane, l'arte esorta, infatti, a riscoprire il senso profondo di una comune appartenenza umana, inscritta nella finitezza e nella problematicità del contingente, ma, al tempo stesso, sempre protesa verso una dimensione trascendente ed etica.
All'interno del quadro teorico delineato in questo capitolo, il tema dell'educazione estetica appare, infatti, così ricco di implicazioni teoretiche e operative da costituire il principale argomento proposto e sviluppato dai pedagogisti personalisti in occasione del Convegno di Scholé del 1958. Tra le ragioni che inducono questi autori a riferirsi all'educazione estetica come ad uno dei problemi più dibattuti e urgenti dell'educazione, della pedagogia e della metodologia didattica, Agazzi ricorda la «particolare validità 'umanistica', nel senso più essenziale e autentico del termine, che la dimensione estetica presenta in modo fondamentale nel complesso della vita dello

[183] A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo,* cit., pp. 51, 52.
[184] Ivi, p. 52.

spirito e della educazione dell'uomo; sia per se stessa e nel campo suo proprio, sia a integrazione o temperamento di altre attività umane […]»[185].

Differente dall'educazione artistica, che consiste nell'esercizio concreto di una determinata arte «assurta a 'professione'», l'educazione estetica, comunque sollecitata dalla fruizione dell'arte, viene concepita come formazione del «gusto», e, cioè, di un atteggiamento contemplativo, di ammirazione e di meraviglia, nei confronti della realtà. Essa assume, pertanto, un certo spessore nella formazione generale di ogni persona, indipendentemente dalla sua inclinazione ad una determinata espressione o tecnica artistica[186]. Da questo punto di vista, «[…] l'educazione estetica non si confonde con nessuna didattica speciale e con nessuna tecnica particolare»[187], ma presuppone una prospettiva più ampia, che rimanda inevitabilmente al principio antropologico fondante il personalismo pedagogico: «Se l'educazione si giustifica come attività volta a esercitare tutte le funzioni della persona, e se l'attività artistica è una delle espressioni costitutive dell'umana operosità, lo sviluppo dell'educando patirebbe una riduzione della sua ricca potenzialità, qualora fosse impedito nell'esercizio delle sue forme artistiche»[188].

Assunta all'interno di questa logica, aggiunge Flores d'Arcais, l'educazione estetica corrisponde non solo all'educazione «[…] della capacità di contemplare, o rivivere, o interpretare i risultati dell'arte, ma le stesse bellezze della natura, anzi di poter e saper rivivere, secondo una particolare dimensione, tutti gli atteggiamenti umani: gli atti morali, i fatti sociali, le stesse vicende politiche, le scoperte scientifiche, possono, non soltanto essere oggetto della considerazione pertinente a ciascuno di questi piani, ma anche di un godimento estetico, di una certa compiacenza, per cui noi parliamo della bellezza del sacrificio, della carità, della meditazione religiosa, della scoperta e della scienza»[189]. A questo proposito, si riprende il pensiero di Marcello Peretti, che condivide la prospettiva di Flores d'Arcais, precisando che se l'educazione per la persona umana non contemplasse anche l'educazione estetica, allora la maturazione

[185] A. Agazzi, *Presentazioni*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 7.
[186] Ivi, pp. 8, 9.
[187] N. Petruzzellis, *L'educazione estetica e l'educazione morale*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 15.
[188] M. Peretti, *La formazione estetica in funzione dell'educazione integrale*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 151.
[189] G. Flores d'Arcais, *Metodologia e didattica dell'educazione estetica*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 39.

della sua personalità ne risulterebbe profondamente impoverita, perché verrebbe privata «di contenuti ed espressioni, atti a renderla più vigorosa e precisa nella comprensione e comunicazione del significato della realtà; la volontà non conoscerebbe l'effetto stimolatore del sentimento, reso particolarmente vibrante dal fascino della bellezza; tutta l'operosità del soggetto – conclude l'autore – non rileverebbe quella ricchezza d'ispirazione e di toni che l'espressione artistica, per la specifica sua natura, saprebbe suscitare»[190].

Nel corso del continuo processo di integrale sviluppo di ogni persona, tali valenze positive che l'educazione estetica e la fruizione dell'arte dispiegano in ordine all'educazione per la persona adulta ricadono inevitabilmente anche sull'educazione etica: «intelligenza, sensibilità estetica e coscienza morale devono essere educate simultaneamente perché riportano a possibilità compresenti nello spirito umano e insuscettibili di essere segmentate e disposte in processi cronologici staccati e successivi»[191]. Secondo Nicola Petruzzellis, il nesso tra educazione estetica e educazione etica trova una sua fondamentale legittimazione nell'opera romantica sull'educazione estetica del filosofo Friedrich Schiller, a cui, peraltro, anche gli altri pedagogisti citati fanno più volte riferimento. Il filosofo tedesco, definito «anima squisita di poeta e di esteta e tuttavia sollecita delle esigenze morali dell'umanità»[192], prospetta una concezione radicale e universale dell'educazione estetica, volta a «sviluppare le molteplici disposizioni umane»: «Ora, verificandosi nel godimento della bellezza o dell'*unità estetica* un'effettiva *unione* e uno scambio fra la materia e la forma, fra passività e attività, ciò mostra precisamente l'unificabilità delle due nature, l'attuabilità dell'infinito nella finitezza, e quindi la possibilità dell'umanità più sublime. Così – conclude Schiller – non possiamo più trovarci in imbarazzo per la necessità di trovare un passaggio dalla dipendenza sensibile alla libertà morale, dato che tramite la bellezza questa può perfettamente coesistere con quella, e che l'uomo non ha bisogno di sottrarsi alla materia per mostrarsi spirito. […] Insomma, non ci si può più domandare come l'uomo passi dalla bellezza alla verità, la quale è potenzialmente già contenuta

[190] M. Peretti, *La formazione estetica in funzione dell'educazione integrale*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 151.
[191] N. Petruzzellis, *L'educazione estetica e l'educazione morale*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 18.
[192] Ibidem.

nella prima, bensì in quale maniera egli si apra la via da una realtà ordinaria a una estetica, dai semplici sentimenti del vivere ai sentimenti della bellezza»[193].

Anche Giuseppe Catalfamo riprende la lezione di Schiller attribuendo all'educazione estetica dell'uomo una connotazione etica. L'arte rivela, infatti, un'intrinseca moralità nella sua capacità «di suscitare il sentimento della bellezza, […] liberando l'anima da ogni appetito o interesse sensibile»[194]. Da un punto di vista teoretico, la questione sollevata rimanda, inevitabilmente, all'adesione ad una particolare prospettiva pedagogica, definita da Mencarelli «ermeneutica», perché attenta ai valori della persona umana e capace di incoraggiare in ognuno «rapporti franchi e liberatori» con la realtà e con gli altri[195]. L'appello a questi valori diventa, quindi, l'appello di una pedagogia che presta sì attenzione ai fatti e ai problemi che i fatti pongono, ma che riesce anche a trascenderli, per guardare, interpretandoli, ai contenuti di valore di un nucleo sociale, di un momento storico, o di un'intera cultura, espressi dall'arte e promossi dall'educazione estetica in vista del perfezionamento etico di ogni persona. Di conseguenza, il presupposto che anima i contributi degli autori presentati corrisponde al comune riconoscimento della necessità di «affermare il valore umanistico della formazione estetica, la sua funzione di elevazione spirituale e le sue implicazioni morali»[196].

Argomentando questa relazione tra arte e etica, Petruzzellis precisa che «quando si raggiunge la pura, autentica sfera del bello, uno sconfinato orizzonte si apre agli occhi dello spirito e nuove aspirazioni germinano nella coscienza. […] L'eticità dell'arte apre la vita dello spirito, ci dà un presentimento dell'infinito, spiana la via alle aspirazioni morali dell'umanità, liberando l'animo dalla rozzezza dell'istinto, spezzando, almeno per qualche istante, il ferreo cerchio della coscienza utilitaria e della prassi primitiva»[197]. Pertanto, la conoscenza dell'arte e dei valori umani che è in grado di esprimere diventa un'occasione di arricchimento personale se proposta non solo come contenuto da acquisire, ma anche come concreta possibilità di esercizio di valori umani, riscoperti e praticati in percorsi educativi di scambio interpersonale.

---

[193] J. C. F. Schiller (1795), *L'educazione estetica dell'uomo. Una serie di lettere* (trad. a cura di G. Boffi), Rusconi, Milano 1998, pp. 73, 219, 221.

[194] G. Catalfamo, *Il significato dell'educazione estetica nella formazione della personalità*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 91.

[195] M. Mencarelli, *Difesa delle pedagogia e dell'educazione*, in A.A. V.V., *Pedagogia tra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit., p. 159.

[196] S. Serenella Macchietti, *Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 60.

[197] N. Petruzzellis, *L'educazione estetica e l'educazione morale*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 17.

Più nello specifico di questo discorso, che congiunge in un unico terreno di riflessione l'educazione estetica con l'educazione etica, la fruizione dell'arte, intesa come rappresentazione del vero, del bello e del bene, consente ad ogni persona, la cui vita «è continua, instancabile e avvincente ricerca dell'assolutezza come verità, come bellezza, come bene», di «scoprire la verità, di cogliere la bellezza, di operare il bene»[198]. Secondo Catalfamo, è in primo luogo l'artista a dare avvio a questa ricerca, animandola attraverso un messaggio che intende rivolgere a tutta l'umanità: «il messaggio della bellezza, appunto, della quale ogni coscienza avverte il richiamo e la nostalgia, nell'ansia, consapevole e inconsapevole, di intravedere una luce di infinito nella propria condizione finita»[199]. La contemplazione e la conoscenza dell'oggetto culturale prodotto dall'artista viene accolta dall'autore come una vera e propria proposta educativa che, nelle sembianze dell'educazione estetica, non esaurisce la complessità dell'educazione integrale della persona, ma che può inserirsi a pieno titolo in essa, accompagnando e affinando l'educazione intellettuale, morale e sociale.

Nella prospettiva dell'educazione permanente, e nella sua attuazione con l'educazione degli adulti, si ritorna, quindi, a sostenere l'idea di un'educazione integrale intesa come «*sviluppo*, *presa di coscienza* della propria condizione umana», nel corso della quale, spiega Mencarelli, ogni momento dell'educazione non può essere «decisivo se non si fa momento costitutivo di un modo di essere definito di *congruenza umana*: un modo di essere, cioè, in cui ogni funzione (dalla istintualità, alla affettività, dal pensiero al linguaggio, dalla socialità alla spiritualità) è solidale con l'altra in una reciprocità attiva […] in virtù della quale l'essere umano, secondo le possibilità proprie di ogni età del suo sviluppo, si sente autentico, non alienato»[200]. Il concetto di «*congruenza umana*», mutuato da Mencarelli dal discorso psicologico, assume, pertanto, una connotazione pedagogica nel momento in cui coinvolge «il potere di scelta, di autodirezione, di ricerca, di volontà di significato e quindi di tensione axiologica» e nel momento in cui, in concreto, tale concetto si traduce nel «piacere di pensare, di scegliere, di ragionare, di criticare, di esprimersi, di volere»[201].

---

[198] G. Catalfamo, *Il significato dell'educazione estetica nella formazione della personalità*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 89.
[199] Ibidem.
[200] M. Mencarelli, *Difesa delle pedagogia e dell'educazione*, in A.A. V.V., *Pedagogia tra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit., p. 168.
[201] Ibidem.

Proponendo la conoscenza e la comprensione delle componenti espressive, creative e valoriali di una cultura, l'educazione estetica permette ad ognuno di fare esercizio di questa continua tensione verso la propria «congruenza umana» e, quindi, di rispondere all'esigenza di conferire un senso alla propria esistenza. La fruizione dell'arte diventa, infatti, l'attivazione delle forze spirituali dell'uomo, la stimolazione della sua vita personale e l'esplicazione della sua complessa personalità.

A questo proposito, come si vedrà nel prossimo capitolo, i migranti si dimostrano particolarmente affascinati dalle espressioni artistiche della cultura che li accoglie, la cui conoscenza sembra costituire per loro un pretesto indispensabile non solo per capire meglio la nuova realtà sociale e culturale che li circonda ma anche per ri-scoprire e ri-definire il significato profondo della propria vita. Si tratta di una vera e propria ricerca esistenziale, resa possibile, come spiega il poeta nigeriano Ben Okri, dalla forza dell'arte di «trascendere la condizione originaria e diventare qualcosa di più elevato»[202]. L'arte, aspirando a raggiungere le condizioni emotive e spirituali degli uomini, «vuole diventare parte della vita, sollevarla; l'arte vuole incantare, trasformare, dare alla vita più significato o renderla più sopportabile nel suo modo piccolo e misterioso»[203].

Le parole di Ben Okri rimandano ad un'altra questione fondamentale dell'educazione estetica. L'aspetto etico dell'arte è strettamente connesso alla volontà e all'impegno dell'artista di comunicare agli altri il proprio messaggio, rendendo accessibile ad una o più interpretazioni l'oggetto culturale che produce, espressione delle sue percezioni sensoriali, dei suoi atti immaginativi e dei suoi giudizi intellettuali e morali: in sostanza, scrive Gino Corallo, «l'arte ha […] un aspetto essenzialmente espressivo che la rende ineliminabilmente sociale»[204].

Pertanto, la sua fruizione si profila come un'esperienza che non può prescindere dalla comunicazione e dalla condivisione del messaggio artistico e dal conseguente coinvolgimento della costitutiva relazionalità della persona umana, più volte definita come una sue delle dimensioni fondamentali. Infatti, «chi riceve e ascolta questo messaggio, chi lo interpreta e intende, si distacca, per un istante, dalle cure e dalle sollecitudini quotidiane e trasporta la sua anima in un mondo in cui tutte le anime possono riconoscersi e ritrovarsi, in cui tutti gli uomini comunicano e s'incontrano:

[202] B. Okri, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi*, cit., p. 91.
[203] Ivi, pp. 91, 92.
[204] G. Corallo, *Arte, moralità e educazione*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., p. 147.

quelli che sono, quelli che furono e quelli che saranno. L'arte è perciò comunione e messaggio. Messaggio di altri tempi e di altri uomini, che hanno espresso un sentimento in cui tutti si riconoscono, che hanno ravvivato una aspirazione che sollecita l'umanità in ogni epoca, talché si potrebbe dire che l'arte è sempre presente, attuale e contemporanea, e non passa col passare dei tempi e non declina col declinare delle civiltà»[205].

Agli inizi degli anni Cinquanta, Flores d'Arcais propone un ulteriore approfondimento sull'educazione estetica, che arricchisce le riflessioni degli autori personalisti citati. E, soprattutto, è proprio in merito alla questione della fondamentale comunicabilità dell'arte, scaturita dalla sua propensione ad essere oggetto di interpretazione e condivisione di significati, che la trattazione della prospettiva di questo pedagogista diventa doverosa. Al fine di una rinnovata valorizzazione dell'arte come strumento per l'educazione degli adulti così come è stata proposta in questo lavoro, e con l'intento di rendere sempre più consistente il discorso finora delineato, è interessante, infatti, considerare il punto di vista di Flores d'Arcais sulla necessità che l'educazione estetica assuma i contorni di un percorso che coinvolga ogni persona nella lettura e nella interpretazione dei significati dell'arte a partire dalla ricerca di un equilibrio tra la sua interpretazione soggettiva e l'oggettività del messaggio che un'artista vuole esprimere con la sua opera. Secondo questo autore, la possibilità di interpretare un'opera d'arte e di assumerla come chiave di lettura della propria realtà personale ha origine da un principio fondamentale, in base al quale «[…] la vita dell'arte non può esaurirsi nei segni in cui essa si manifesta, anche se tali segni sono organizzati in una certa unità stilistica, ma è al di là di quei segni, in quella spiritualità che da quei segni può, attraverso l'autentica interpretazione, rinascere»[206]. Questo principio rende «comprensibili, e giustificate» le diverse interpretazioni che si possono dare ad una determinata opera nella misura in cui la stessa interpretazione dell'arte entra a far parte del processo educativo della persona umana. L'interpretazione di un'opera d'arte, che sia autentica o meno, diventa cioè un esercizio di potenziamento della propria vita spirituale: «Insomma se è vero che lo spirito vive estrinsecandosi, ossia manifestandosi al di fuori di sé, è anche vero che tale estrinsecazione, anzi la molteplicità di tutte le

[205] G. Catalfamo, *Il significato dell'educazione estetica nella formazione della personalità*, in A.A. V.V., *L'educazione estetica*, cit., pp. 89, 91.
[206] G. Flores d'Arcais, *Alcune questioni sulla educazione estetica*, Liviana Editrice, Padova 1954, p. 36.

estrinsecazioni non può esaurire la interiorità, ossia quella che è, veramente, la essenza della spiritualità». Di conseguenza, il linguaggio dell'arte, «che è il mezzo perché tale estrinsecazione si compia» sia in termini di creazione, sia in termini di fruizione, «non può […] non risentire di codesta situazione»[207].

Il fatto che questo linguaggio sia «individuale, ossia proprio di ogni artista» e, quindi, che non possa essere perfettamente colto per ciò che intende esprimere originariamente, non preclude la possibilità che sia educativo, garantendo ad ogni persona il miglioramento di sé. Da questo punto di vista, secondo Flores d'Arcais, «non si deve credere, peraltro, che se vi è una certa, innegabile, difficoltà ad intendere l'altrui espressione, e cioè a conoscere, e a comprendere, il linguaggio dell'arte, a ciò non si possa, in nessun modo, nemmeno inadeguatamente, arrivare. Ciò sarebbe se l'opera d'arte fosse totalmente chiusa nella sua individualità, incapace quindi di comunicare agli altri, ossia se, veramente, il linguaggio dell'arte fosse così singolare, da non offrire nessun elemento comune»[208].

Al contrario, l'educabilità dell'arte risiede, innanzitutto, nella sua capacità di comunicare e di offrirsi alla collettività e, conseguentemente, nell'oggetto della sua comunicazione, evocativo di contenuti storici, culturali e valoriali comuni. Con le parole di Flores d'Arcais, si può anzi affermare che ogni opera d'arte, solo per il suo presentarsi «originale, e quindi individuale, ma nello stesso tempo partecipe, in un certo senso, della vita degli altri, […] può, veramente, essere interpretata e valutata». Essa è «valore, sia dal punto di vista artistico, sia dal punto di vista umano, ossia più estensivamente spirituale, in quanto essa è, e dice, qualcosa per lo spirito, e costituisce quindi un elemento essenziale anche per la educazione dell'uomo. […] Ecco, di qui, l'utilità della conoscenza, e quindi dell'insegnamento, dei segni, ossia del linguaggio, dell'arte. […] Si vuol dire, insomma, che l'utilità di tale conoscenza è data dal fatto che i segni sono mezzi – o simboli – per penetrare nella vita, ossia nella essenza, dell'arte: e pertanto è necessario saper leggere i segni, per cogliere quel che in essi ed attraverso essi si manifesta. Leggere i segni non può dunque significare che oltrepassare il loro significato per mettere in luce la loro espressione: capire dunque e sentire quel che essi

[207] Ivi, pp. 37, 38.
[208] Ivi, pp. 38, 39.

dicono, non già fermarsi alla loro esteriorità o, come si suol dire, alla lettera senza coglierne lo spirito»[209].

Inoltre, tale carattere della comunicabilità dell'arte permette la condivisione e il confronto tra persone impegnate, insieme, ad attribuire mediante il suo linguaggio e il suo contenuto un significato alla propria realtà. Si potrebbe addirittura aggiungere che se l'opera d'arte vive e risuona «nel suo comunicarsi» e «nell'essere d'altre persone»[210], allora la sua interpretazione può cambiare in funzione dell'originalità costitutiva di ogni persona o, riprendendo le parole di Mencarelli, in funzione del «potenziale creativo» di un determinato gruppo sociale. Tuttavia, ciò non significa che l'inevitabile soggettività del fatto interpretativo neghi l'oggettività del significato dell'arte; anzi, secondo Flores d'Arcais, tale oggettività diventa il presupposto per tutte le interpretazioni possibili e per la loro condivisione: «Io debbo interpretare, non già sostituendo – dal di fuori – la mia persona – la mia parola – alla personalità dell'opera d'arte, ma cercando di capire questa personalità, di metterla in luce, in evidenza con il massimo dell'obiettività. Non mi sarà possibile arrivare, del tutto, esattamente, alla oggettività, perche la parola detta non solo non dice tutto […], ma dice a me in modo diverso da quel che può dire all'altro, per la diversità d'ogni spirito, d'ogni persona»[211]. Di conseguenza, conclude Flores d'Arcais, l'educazione estetica non può non suscitare uno scambio interpersonale di idee e di esperienze, un dialogo che attraverso la fruizione di un'opera d'arte diventa un «dialogo contemplativo ed interpretativo», in cui «il vivere dell'arte» si riflette con il vivere della persona umana[212].

In questo senso, l'educazione estetica tende alla realizzazione di un traguardo fondamentale per l'educazione degli adulti, che consiste nell'utilizzo dell'arte per la formazione continua di un uomo capace di attivare le sue forze spirituali, i suoi atteggiamenti morali, la sua sensibilità e la sua creatività, capace di dare un senso alla propria vita e di condividere con altri uomini la ricerca nell'arte di valori comuni che possano, da un lato, accrescere il rispetto della specificità di ognuno e, dall'altro, sostenere la tutela della dignità di tutti. L'arte è, dunque, perennemente educativa e

[209] Ivi, pp. 40, 43.
[210] G. Flores d'Arcais, *L'arte come risonanza umana*, in A.A. V.V. *Estetica*, Atti del VII Convegno di studi filosofici cristiani tra professori universitari – Gallarate – 1951, Editoria Liviana, Padova 1952, pp. 103, 111.
[211] Ivi, p. 113.
[212] Ivi, p. 118.

feconda non solo nel processo di educazione di ogni persona ma anche nel progresso storico e culturale di una intera comunità; essa si dimostrerà tanto più educativa quanto più «avrà la forza di farci rivivere, scuotendo fin le più intime fibre della nostra esistenza, per il tramite del destino e della storia di un'anima, il destino e la storia di un popolo, di una cultura, di un'intera civiltà»[213]. Questo perché l'arte non è solo creazione di prodotti o di mode; essa è anche la promessa e la speranza che ci consentono di rendere migliori noi stessi e il mondo.

Per tali ragioni, rileggendo le riflessioni di Flores d'Arcais alla luce del quadro sinora concepito sull'educazione degli adulti, «[…] forse mai come oggi», si avverte come «acuto e vivo il bisogno di una chiarificazione – di carattere scientifico, non più semplicemente esortativo o programmatico – sui problemi dell'educazione estetica o artistica, dell'educazione morale, e ciò non semplicemente per l'apporto che tali considerazioni possono dare alla spiegazione della vita sociale, ma anche per l'intrinseco significato che ciascuna di queste dimensioni ha nello sviluppo dell'uomo»[214].

[213] L. Agnello, *Intenzionalità socio-culturale ed educativa dell'arte*, in A.A. V.V., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit., p. 211.
[214] G. Flores d'Arcais, *Dalle programmazione all'uomo*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La ricerca pedagogica*, cit., p. 57.

CAPITOLO SESTO

Dalla ricerca teoretica alla ricerca sul campo: azioni educative attraverso l'arte

Nell'odierna società multiculturale, la questione dell'educazione degli adulti interroga e sollecita non soltanto una ricerca teoretica, sviluppata nei capitoli precedenti da diverse angolature, ma anche una ricerca sul campo, che, nello specifico di questo lavoro, si traduce nell'individuazione delle modalità didattiche attraverso le quali la questione sollevata può delinearsi concretamente e operativamente. Questo capitolo, quindi, si presenta a conclusione di un percorso che intende concepire l'educazione degli adulti non come una disciplina circoscritta e autoreferenziale, ma come un ambito di riflessione e di azione composito, esito di un intreccio e di una interpretazione dinamica di riflessioni e saperi destinati sia a definire il ruolo dell'educazione nella condizione adulta attuale, sia a suggerire le condizioni reali affinché ogni adulto possa diventare nel luogo in cui vive una persona attiva e responsabile.

Pertanto, a questo punto del discorso, dalla ricognizione tematica affrontata nei capitoli precedenti si approda nell'ambito dell'indagine empirica, la cui trattazione rappresenta, però, la parte conclusiva di questo lavoro solo per ragioni legate all'organizzazione testuale. Infatti, il primo capitolo, dedicato alla presentazione delle ragioni e delle prospettive della ricerca presentata, e i capitoli successivi, volti a fondare da un punto di vista pedagogico la medesima ricerca, non esisterebbero senza la realizzazione dell'indagine empirica che ora si vorrebbe ricostruire. Detto altrimenti, il fatto che la descrizione di quest'ultima rappresenti il compimento dell'intero elaborato non esclude che la sua effettiva conduzione abbia accompagnato e orientato ogni fase della ricerca teorica, suggerendo di volta in volta la strada da intraprendere.

Si propone, così, una rilettura di questo elaborato in modo tale che essa sia più fedele possibile all'impianto epistemologico della Pedagogia, che, spiega Pellerey, «non può […] identificarsi completamente con un insieme più o meno organico di scienze descrittive, rappresentative di particolari visioni di una realtà complessa e dinamica»[1], come può essere l'uomo contemporaneo e le problematiche della società in cui vive. «Essa ha anche la responsabilità di fornire indicazioni metodologiche su come

[1] M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 5.

affrontare tali situazioni educative, soprattutto quando esse si presentano difficili, problematiche. E questo comporta una ricomposizione operativa offerta dalle scienze»[2]. In questo senso, continua Pellerey, la Pedagogia, oltre a definirsi come scienza teoretica, assume una connotazione pratico-progettuale nella misura in cui «esige un approccio che permetta non tanto e non solo di spiegare o di comprendere le situazioni e i problemi affrontati, quanto di impostare e attuare una strategia di risposta valida ed efficace»[3].

In vista di tale fondamentale principio, il discorso viene di seguito sviluppato mediante tre piste di analisi: una pedagogica, poiché attenta a riconsiderare in un'ottica interculturale e in continuità con la letteratura contemporanea la prospettiva personalistica dell'educazione degli adulti; un'altra metodologica, orientata ad analizzare le ragioni sottese alla scelta dei metodi e degli strumenti di ricerca e di intervento utilizzati; e, infine, un'ultima culturale, grazie alla quale si intende individuare nel patrimonio culturale e artistico creato e tramandato dall'umanità quelle tematiche e quei valori rilevanti sia per i migranti sia per gli italiani e, per questo, capaci di coinvolgere tutti all'interno di un dialogo cha da interculturale diventi interpersonale.

6.1 Educazione interculturale e educazione degli adulti attraverso l'arte: il rilancio dello sfondo teorico

Prima di descrivere le iniziative culturali oggetto della ricerca empirica, si ritiene necessario riassumere il quadro pedagogico all'interno del quale sia possibile interpretarne le ricadute educative. L'intento di coinvolgere migranti e italiani in percorsi legati alla fruizione dell'arte rimanda alla tendenza, diffusa tra i pedagogisti e gli educatori impegnati ad affrontare una realtà sempre più multiculturale, a non considerare il discorso interculturale ai margini della pedagogia generale. Anzi, la pedagogia definita «interculturale» non fa altro che consolidare la medesima vocazione della pedagogia «generale», in quanto scienza del cambiamento per eccellenza. «Attenta al presente, impegnata a non perdere segnali, indicazioni, processi, la ricerca pedagogica avverte in tutta la loro importanza le problematiche attinenti

[2] Ibidem.
[3] Ivi, p. 27.

all'incontro/scontro fra culture diverse. Il suo sforzo è quello di riconoscere e sostenere la fecondità di questa situazione e di trovare i linguaggi e le modalità più idonee alla sensibilità attuale, finalizzando tutto questo alla promozione di azioni educative valide per la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali»[4].

Da questo punto di vista, anche la pedagogia interculturale, che pone al centro dei suoi interventi prima di tutto le persone e poi le culture, diventa, come spiega Luigi Secco, parte integrante se non coincidente con la pedagogia generale[5], poiché «nella società pluralistica e multiculturale ogni buona educazione deve essere interculturale»[6]. Dal momento che le migrazioni rappresentano ormai, nella società contemporanea, un fenomeno non più transitorio ma strutturale, occorre rivedere, quindi, la stessa definizione di «educazione interculturale». Come suggerisce il prefisso «inter», essa «[…] non è l'educazione degli stranieri o degli immigrati ma è l'educazione di tutti alla diversità, allo scambio, alla reciprocità, al riconoscimento dei valori, delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita ai quali si riferiscono tutti gli esseri umani nelle loro relazioni con gli altri»[7].

In questo senso, l'integrazione non si rivela come un fenomeno spontaneo, ma come un processo intenzionale di reciprocità, in cui tutti, stranieri e autoctoni, sono implicati. A tale proposito, Agostino Portera recupera la riflessione del suo maestro, Luigi Secco, sottolineando l'importanza di «valorizzare al massimo l'apporto della pedagogia generale, come disciplina che fornisce al meglio le conoscenze su come cogliere e far tesoro dell'educabilità umana.»[8]. Secondo Secco, questa valorizzazione è possibile solo se la pedagogia interculturale viene fondata sull'«essere» dell'uomo, unico vero fulcro dell'azione educativa: «sembra più giusto fondare la pedagogia interculturale sull'*essere* dell'uomo, su quanto emana dalla sua natura e poi modulare il contingente (tra cui i

[4] L. Santelli Beccegato, *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, in A. Perucca (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2001, p. 76.
[5] L. Secco, *L'intercultura come problema pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 6, La Scuola, Brescia 1992.
[6] A. Portera, *La pedagogia interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p. 127.
[7] A. Perotti, *La via obbligata all'interculturalità*, Emi, Bologna 1994, p. 23.
[8] A. Portera, *La pedagogia interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p. 127.

rapporti tra le culture) sulle funzioni che esso può svolgere a vantaggio di una migliore affermazione della propria umanità sia in sé sia in rapporto agli altri»[9].

Da un punto di vista educativo, questo implica, secondo Secco, che l'idea di «intercultura» non esista, ma che «esistano i rapporti tra persone appartenenti a culture diverse; è su questi che occorre fermare l'attenzione»[10]. Pertanto, continua Secco, «occorre preservare la persona dalla sua identificazione con qualsiasi modello culturale fisso e definitivo. La persona si distingue dalla cultura, e se di essa si serve non ne può, o meglio non ne deve essere asservita»[11]. Presentata in questi termini, la questione «esige, innanzi tutto, di rivedere il concetto di cultura alla luce del concetto di persona (l'*essere* di ciascuno nel mondo) e di dignità umana: si tratta di rovesciare il paradigma che antepone la cultura alla persona e di approdare a un concetto di intercultura che prenda le distanze dalle varie forme di multi-pluri-transculturalismo»[12].

Concepito all'interno di questa prospettiva, «l'interculturale sta e si muove, essenzialmente, come una proiezione del *personalismo*, implicante le caratteristiche, appunto, del rapporto 'inter-personale' (e fra culture diverse), quale è il rapporto fra persona e persona (cultura e cultura) e non qual è, invece, il rapporto fra un soggetto e degli oggetti»[13]. Se si afferma il primato della persona sulla cultura, l'educazione interculturale diventa, quindi, un'educazione armonica e integrale di ogni persona, a partire dalla considerazione di tutte le sue istanze personali e culturali.

L'orientamento del modello personalistico, ora declinato in chiave interculturale, assume questa prospettiva, in quanto considera ogni persona nella sua unicità e relazionalità, e, avvalendosi del procedimento dialogico, permette di ri-scoprire e reinterpretare la costitutiva specificità personale e culturale di ognuno[14]. All'interno di questo orizzonte filosofico e culturale, la persona umana, soggetto dell'educazione e fine dell'intero processo educativo, viene considerata un valore universale, meta-culturale, e, quindi, capace di supportare anche le scelte e le riflessioni proprie alla pedagogia interculturale: «è la persona, nelle sue dimensioni di universalità e

[9] L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., pp. 6 e ss.
[10] Ivi, p. 43.
[11] Ivi, p. 42.
[12] G. Canarozzo, *Presentazione* a G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, cit., p. 6.
[13] A. Agazzi, *Pedagogia e interculturalità planetaria*, in A.A. V.V., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., pp. 101, 102.
[14] F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

singolarità, […] che si riconosce al di là delle culture e, nel contempo, è nel loro rispetto che consente di superare i confini delle soggettività aggressive e violente, distruttive perché povere della coscienza di sé e dell'altro»[15].

Da questo punto di vista, il concetto di persona umana «sembra parlare, oggi, a qualsiasi cultura per gli argomenti suggestivi o logico-razionali che lo giustificano e per le risonanze pedagogiche che sollecita, e può anche prescindere dalle singole appartenenze religiose di chi lo accoglie, a partire dalla religione e dalla fede cristiana che, pure, l'ha storicamente espresso e coltivato»[16]. Nonostante la sua evidente specificità, ogni cultura rimanda, dunque, a «una 'cultura generale', ad una struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse. […] Se non accadesse questo, il rischio dell'incomunicabilità e dell'estraneità […] sarebbe concreto. Ed entreremmo in una condizione che non potrebbe più essere dichiarata educativa, se l'educazione è anzitutto reciprocità relazionale e culturale»[17].

La dimensione interculturale della pedagogia scaturisce, pertanto, dall'intrinseca apertura delle culture al valore universale della persona umana come reciprocità, e, cioè, come apertura attiva alla realtà e agli altri. Ogni uomo cresce e impara a stare al mondo non solo attraverso prescrizioni, consigli, manuali, ma soprattutto, come spiega Guardini, se si «apre e si dona all'altro», poiché mosso dal «bisogno di essere provocato o aiutato da qualcosa di diverso da lui, di *oggettivo*»[18].

In questa prospettiva, Chiosso prende le mosse dal pensiero di Guardini quando sostiene che l'agire educativo fondato sulla persona esordisce proprio da «una posizione di potenziale apertura e predisposizione verso ciò che gli verrà incontro»[19]. L'esito di questa apertura all'altro è duplice: «l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali e al tempo stesso l'arricchimento di sé con il rafforzamento della volontà che si esercita nell'atto della donazione. La

[15] L. Santelli Beccegato (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari 2003, p. 377.
[16] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 34.
[17] G. Bertagna, *Modernità epistemologica della pedagogia generale e principi di pedagogia generale*, in G. Minichiello, *Dalle pedagogie alla pedagogia. L'epistemologia pedagogica. Stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 77-78.
[18] R. Guardini, *Persona e libertà*, cit., p. 46.
[19] G. Chiosso, *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di) *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., p. 16

persona – conclude Chiosso – è intrinsecamente 'intersoggettiva' e il dialogo costituisce la forma per eccellenza della comunicazione umana»[20].

Le parole di Chiosso fanno da sfondo all'approfondimento delle implicazioni didattiche che scaturiscono dalla prospettiva che assume il dialogo come il fondamento di ogni azione educativa definita interculturale: «attraverso il dialogo si mira […] a rendere il discepolo partecipe nel procedimento della ricerca, co-protagonista del processo educativo e fruitore di esperienze di confronto critico di tesi e opinioni diverse. Ma soprattutto il dialogo costituisce la condizione attraverso cui matura l'incontro con l'altro, un elemento decisivo ai fini del comportamento, dell'azione e della creatività dell'uomo»[21].

Per introdurre, da un punto di vista metodologico, le conseguenze operative di questa concezione della pedagogia interculturale, occorre rispondere ad una questione fondamentale, che Chiosso pone in modo diretto agli educatori: «il pluralismo proprio delle società complesse va inteso soltanto come un metodo in negativo di coesistenza tra diverse visioni della vita umana e della società oppure può rappresentare un'arena di confronto dove giocano la loro parte anche le convinzioni proprie del privato, da quelle affettive a quelle legate al senso etico e all'esperienza?»[22]. Ovviamente, la seconda ipotesi è quella assunta da Chiosso e da coloro che attribuiscono al dialogo e alla relazione con l'altro un ruolo strategico nel processo di educazione della persona umana.

Tale scelta comporta «una didattica attiva, la presenza di laboratori multidisciplinari, l'attivazione di specifici progetti didattici relativi a singoli aspetti di una cultura», la cui analisi superi la sola visione delle differenze e porti, invece, a «modelli di condotta o bisogni o prospettive tendenzialmente universali»[23]. Il riferimento a queste prospettive universali potrebbe rappresentare una possibile strada affinché un argomento da affrontare o approfondire, specifico di una cultura, possa essere percepito e pensato come proprio anche da persone che appartengono a culture e religioni diverse. Attraverso la condivisione di un simile presupposto, è possibile invitare l'autoctono e lo

[20] Ivi,, p. 17

[21] Ibidem; cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (trad. it.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

[22] G. Chiosso, *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di) *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., p. 19

[23] M. T. Moscato, *L'io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, cit., pp. 80, 81.

straniero a confrontare il loro pensiero e a individuare affinità e differenze tra una cultura e l'altra. Si tratta di una delle strade percorribili affinché ognuno, di ogni cultura, possa esprimere il proprio punto di vista e, al tempo stesso, accogliere la prospettiva dell'altro, e possa così gettare le basi per un costruttivo dialogo inter-culturale, o, meglio, inter-personale. Proporre questa strada impone di superare la mera accettazione delle differenze etniche e culturali, così come la semplice educazione al reciproco rispetto, e suggerisce di tendere al confronto, parlando gli uni agli altri per più di un aspetto condiviso di ciò che si è trattato[24].

Si tratta di un confronto davvero irrinunciabile soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, poiché realizzabile a condizione che si riconosca che «ovunque […] uomini adulti e maturi hanno elaborato nel silenzio e nell'isolamento una ricchezza umana ancora tutta da esprimere, e che potrà non solo dire cose nuove, ma forse anche dirle diversamente e dirle a tutti e per tutti»[25]. Come spiega Agazzi, «non è pensabile, in vero, una positiva pedagogia interculturale senza la giustificata concezione d'una umanità intrinsecamente evolutiva e progressiva, sia pure fra crisi, più o meno di crescita, fra alti e bassi, errate e errori, in faticoso superamento»[26].

Invitare i migranti adulti a conoscere la nostra cultura attraverso l'arte significa, in realtà, «invocarli ad aiutare noi stessi, attraverso la loro fatica, a ritrovare una migliore possibilità di rapporto, a instaurare in più larga misura una base di comprensione tra gli uomini»[27]. Questo perché l'arte, tra le diverse manifestazioni culturali, corrisponde al tentativo di conferire un significato all'esistenza dell'uomo e di comunicare tale significato celebrando, mediante forme, colori e movimenti, valori umani universali, come la verità, l'amore, la giustizia, la libertà, la dignità e il rispetto dell'altro. Le ricadute educative di questa prospettiva sono evidenti, come spiega Irena Wojnar: «L'arte, grazie alle sue potenzialità espressive, al 'contenuto umano' incluso in ogni opera, invita alla […] formazione e autoformazione dell'uomo, sviluppa l'interiorità

[24] G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, p. 88.
[25] A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto*, cit., p. 25.
[26] A. Agazzi, *Pedagogia e interculturalità planetaria*, in A.A. V.V., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., p. 102.
[27] A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto*, cit., p. 25.

dell'uomo, le sue facoltà spirituali. L'uomo sensibile, pensante, creativo può formarsi soltanto grazie al suo sforzo personale ispirato ai valori umanisti»[28].

Tale profonda corrispondenza tra arte, vita e educazione ai valori umani rappresenta lo snodo cruciale a partire dal quale Rudolph Arnheim argomenta con toni ancora attuali la sua concezione dell'arte come componente indispensabile di un'educazione volta ad una convivenza umana fondata su valori che, «in una società frammentata come la nostra», potrebbero non essere «condivisi», ma che possono essere sicuramente «capiti»[29]: «Percepire appieno ciò che significa amare veramente, interessarsi degli altri, comprendere, creare, scoprire, bramare o sperare è, di per sé, il valore supremo della vita. Una volta che questo diventa chiaro, è ugualmente evidente che l'arte è l'evocazione della vita in tutta la sua pienezza, la sua purezza, la sua intensità. L'arte, pertanto, è uno dei più potenti strumenti di cui disponiamo per la realizzazione della vita. Negare questo beneficio agli esseri umani significa davvero depauperarli»[30].

6.2 La realizzazione della ricerca empirica: alcune premesse metodologiche

L'importanza di accompagnare e completare con una ricerca empirica lo sfondo epistemologico delineato alla luce della prospettiva pedagogica personalistica rimanda a quanto sostiene Agazzi, e, cioè, al fatto che «senza riferimento al concreto troppa filosofia personalistica e comunitaria, e quindi troppa pedagogia che resta solo filosofia dell'educazione, non si risolvono che in enunciati, enunciati nobili, nobilmente sentenziatori, ma assolutamente sterili e, alla fine, elusori di ogni feconda problematica»[31]. A tale riguardo, le parole di Flores d'Arcais riflettono la medesima considerazione: «ove si volesse fare oggi un discorso educativo alla luce di quella presunta *purezza* della pedagogia che appartiene alla esperienza culturale di cento e anche cinquant'anni fa, si finirebbe per fare un discorso esclusivamente astratto, o per dare una semplice testimonianza del proprio modo di concepire l'educazione, ma senza

[28] I. Wojnar, *Importanza dell'educazione estetica nell'educazione degli adulti*, in R. F. Sartor (a cura di), *Incontri pedagogici*, cit., p. 116.
[29] R. Arnheim, *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1987, pp. 358, 371, citato in L. Pizzo Russo, *Presentazione* a R. Arnheim, *Pensieri sull'educazione artistica* (trad. it.), Aesthetica, Palermo 2007, p. 15.
[30] R. Arnheim, *Pensieri sull'educazione artistica*, cit., p. 75.
[31] A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 119.

che con ciò si tenesse effettivamente conto della realtà esistenziale nella quale, invece, si deve operare»[32].

Affinché la ricerca pedagogica sia in grado di proporre una soluzione reale alle problematiche dell'uomo contemporaneo, smarrito di fronte all'urgenza di affrontare il costante cambiamento della realtà sociale e culturale in cui vive, è necessario che superi un mandato soltanto «constatativo», volto a fornire una ricognizione delle cose così come si presentano e accadono, per assolvere una funzione «esperienziale-trasformativa», capace di mettere «alla prova dell'esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica»[33].

Secondo Santomauro, promotore di una «pedagogia impegnata», si tratta, quindi, di strutturare la ricerca pedagogica in una direzione che consideri in maniera ricorsiva e complementare il rapporto tra teoria e prassi: «Fra teoria e prassi può esservi anzitutto un rapporto di complementarietà e in tal caso la prassi costituisce una verifica della teoria e la teoria un progettarsi della prassi, per cui viene indirettamente saldata l'armonia fondamentale che c'è o che dovrebbe esserci tra loro. Lo stesso rapporto di complementarietà tende a mettere in evidenza l'importanza del ruolo della teoria nell'organizzarsi della prassi e l'importanza del ruolo della prassi nel delinearsi di una teoria, rappresentando l'una e l'altra quasi due dimensioni integrate di una medesima attività umana»[34]. In questo senso, «teoria e prassi, coscienza e azione, pedagogia ed educazione […] rappresentano due 'distinti' che, coniugandosi a vicenda e coinvolgendo in varia misura nel loro processo dialettico di sviluppo e di affinamento tutte le potenzialità dei loro agenti, in quanto singoli e in quanto membri di una comunità e partecipi di un dato sistema di cultura, e tutte le forze operanti in un certo contesto sociale, ravvivano il movimento di umanizzazione di una comunità e determinano variazioni più o meno profonde nel campo delle iniziative e dell'impegno formativo di un determinato gruppo sociale»[35].

Lo snodo dal quale muove tale concezione della ricerca pedagogica risiede in un ragionamento fondamentale, peraltro ribadito più volte in questo percorso: se la ricerca

[32] G. Flores d'Arcais, *La pedagogia nel nostro tempo*, in «Pedagogia e Vita», XXIV, n. 1, p. 11, citato in G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, cit., p. 6.
[33] L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 13.
[34] G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, Gregoriana Editrice, Padova 1981, pp. 42, 43.
[35] Ivi, p. 50.

in ambito pedagogico e educativo ha come fulcro di analisi e di azione la persona umana, considerata nella sua inesauribilità, dinamicità, unicità e relazionalità, allora tale ricerca non può che instaurare con la persona stessa e con la sua esperienza educativa una relazione vitale e, per questo, sempre incompleta e provvisoria. Secondo Santomauro, ciò significa sostenere un discorso pedagogico «culturalmente aperto ed eticamente impegnante, che muova dalla considerazione della persona come centro autocostruttivo di consapevolezza e di espressione di valori storici e universali e come centro di libertà e di responsabilità, e insieme dalla considerazione della storia come opera dell'uomo, destinata a riflettere in sé il volto ontologico del proprio autore»[36]. Si tratta, quindi, continua Santomauro, di un discorso pedagogico «criticamente fondato» e, al tempo stesso, «deciso ad assumere integralmente le varie situazioni nella loro effettualità storica e culturale e nella complessità dei loro elementi, delle loro connessioni e delle loro possibilità, ma deciso anche ad emergere da esse, a problematizzarle e a muoverle verso orizzonti umani più ricchi e più alti. Questo discorso, non semplice né facile, è certamente attraversato dalla consapevolezza della sua *storicità* e del suo carattere non definitivo, ma è sotteso anche da un vivo senso dei valori dello spirito, che trovano nel passato storico il loro drammatico campo di documentazione e di espressione e che fanno della storia una grande opera dell'uomo; un'opera il cui senso più profondo è attinto solo dalla coscienza di colui che avverte l'*esigenza di continuarla*, e quindi, di superarla come storia già 'fatta' per assumerla e convertirla in terreno e condizione di un impegno personale, che si radica nel presente e, nel contempo, si nutre d'iniziativa, di operosità, di scelte, di rischi, di lotta, di empiti creativi e di tensioni progettive»[37].

Tali parole sono assunte come fondanti il discorso che si è sviluppato nei capitoli precedenti in chiave teoretica e che ora si intende proporre con una prospettiva più vicina alle situazioni educative osservate e di seguito criticamente rielaborate. In altri termini, le riflessioni di Santomauro si riferiscono ad un principio sinora considerato come un filo rosso irrinunciabile e qui accolto come la premessa della ricerca empirica presentata, grazie alla quale si vorrebbe provare come i migranti, più di altri, si mostrino impegnati nella tensione trasformativa e creativa descritta dal pedagogista pugliese.

[36] G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, cit., p. 63.
[37] Ivi, p. 66.

La progettazione e la realizzazione di ogni intervento educativo rivolto agli adulti, e in particolar modo agli adulti migranti, non può, quindi, prescindere da tale principio, formulato in chiave personalistica anche dalla De Natale, esperta in educazione degli adulti: «Se è innegabile, infatti, che la personalità di ciascuno è condizionata dalla cultura di appartenenza ad una particolare comunità, in un dato momento storico, è altresì vero che per la nostra prospettiva pedagogica antropologica, che si riconduce al personalismo cristiano, c'è sempre, per ciascuno, la possibilità di trascendere ogni condizionamento e di esprimersi nella singolare autenticità, nel valore originale che ogni soggetto umano è»[38]. Da questo punto di vista, nel corso della loro esistenza, i migranti dimostrano che, «pur appartenendo a mondi culturali caratterizzati diversamente per lingua, tradizioni, religione, carattere collettivo, elaborano una *costruzione soggettiva e personale* di tali tratti e non s'identificano mai totalmente con essi; la loro personalità, le scelte, le tendenze derivano da un continuo *scambio con l'ambiente esterno*: nel caso dell'immigrato, quindi, si parla di una sintesi culturale elaborata tra mondi diversi, quello di provenienza e quello (quelli) di transito e d'arrivo»[39].

Accolto il principio della circolarità tra teoria e prassi e assunta la persona umana come fulcro della ricerca, l'intento è ora duplice: in prima battuta, si tratta di ricostruire, da un punto di vista metodologico, le situazioni educative dimostrative di tale «sintesi culturale tra mondi diversi» e, in seconda battuta, si vorrebbe ricercare nel corso della concretizzazione di tali situazioni i tratti di una prospettiva teorica che rifiuti l'idea di una pedagogia «speciale», esclusivamente «rivolta a stranieri come soggetti emarginati»[40] e che, invece, sostenga l'idea di una pedagogia orientata a «incentivare una generale capacità di tutti gli uomini di muoversi attivamente e pacificamente con e in diversi contesti culturali, ampliando e ridefinendo così i propri confini e destinatari»[41].

Al fine di presentare gli esiti della ricerca sul campo e di chiarire in quale rapporto essi si pongano con l'analisi teoretica dei capitoli precedenti, è evidente come simile

[38] M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998, p. 21.
[39] M. Santerini, *Comprendere e narrare l'immigrazione: percorsi interculturali*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Edizioni Unicopli, Milano 2007, pp. 25, 26.
[40] G. Wallnöfer, *Pedagogia interculturale*, cit., p. 17.
[41] Ivi, p. 23.

questione pedagogica abbia bisogno di «poggiare la propria intenzionalità su paradigmi chiari ed espliciti, capaci di alimentare la lettura e l'interpretazione delle esperienze sempre inattese che l'agire educativo continuamente presenta e che, proprio nei nostri giorni, appare sempre più difficile e insidioso»[42].

L'assunzione di un paradigma di riferimento non orienta solo gli sviluppi della ricerca teoretica, ma offre anche una chiara legittimazione alle scelte tecniche e strumentali necessarie per condurre la ricerca empirica: «Le scelte ontologiche, epistemologiche, metodologiche che il ricercatore opera si riflettono quindi sugli strumenti tecnico-operativi che egli utilizzerà concretamente nella sua ricerca»[43]. Nel caso specifico di questo studio, tali scelte, volte a esplicitare risposte pertinenti alla questione sollecitata, devono trovare ragione nel paradigma della persona umana, assunta nella sua inesauribile complessità e inesauribilità e, quindi, sfuggente ad ogni analisi che voglia ridurla a oggetto. A questo proposito, la lezione di Guardini è inflessibile: «[…] il fatto è che 'persona' e 'poterla afferrare' sono grandezze inconciliabili. Perché la persona non può essere presa, per quanto sia grossolano, lento, goffo, credulone l'uomo in questione»[44]. Ed è grazie alla consapevolezza di questa «inafferrabilità» della persona umana che ci si accorge che studiare il suo «agire educativo» costituisce un'operazione complessa, impegnativa, che non può fare appello a semplici, riduttive e deterministiche «ricette», e cioè a un insieme di regole predefinite[45].

Ciò che occorre sostenere è, invece, una ricerca che, proprio perché fondata da un impianto epistemologico preciso, e cioè quello antropologico della persona umana, si adegui costantemente al flusso della «pratica educativa», intesa come «un mondo di vita complesso nel quale si incontrano, si intersecano, si scontrano mondi interiori (valori, motivi, convinzioni, desideri, significati) e mondi esteriori (ambiente sociale e culturale, forme e strutture istituzionali, norme e tradizioni, messaggi e mezzi provenienti dalla comunicazione di massa)»[46]. Di fronte a simile complessità tipica delle azioni umane, e, quindi, anche delle azioni educative[47], non vale mai nessuna oggettività universale, ma, piuttosto, domina la libertà e l'imprevedibilità del contingente. Ciò si traduce, in termini

[42] G. Sandrone, *Introduzione* a G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., p. 6.
[43] R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 30.
[44] R. Guardini, *Persona e personalità*, cit., p. 47.
[45] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 36.
[46] M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 55.
[47] Ivi, p. 57.

più operativi, in una constatazione fondamentale, secondo la quale «un buon progetto di ricerca è caratterizzato dalla profondità piuttosto che dall'ampiezza»[48].

Se si considera la questione con la prospettiva aristotelica, lo studio delle azioni educative non può essere di esclusiva competenza della razionalità teoretica e di quella tecnica, che pretendono di «ispezionare, studiare e comprendere il campo delle azioni umane soltanto con i numeri, il rigore logico deduttivo, la calcolabilità»[49], ma rimanda anche al regno della razionalità pratica, «orientato a identificare le strade attraverso cui l'uomo giunge ad agire 'bene', cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nei momenti cruciali della vita»[50]. Si tratta non tanto di misurare e comprendere, quanto, piuttosto, di osservare e interpretare quella «saggezza» di cui scrive Aristotele, «che non ha come oggetto solo gli universali, ma bisogna che essa conosca anche i particolari, giacché essa concerne l'azione, e l'azione riguarda le situazioni particolari»[51]. Situazioni, dunque, nelle quali la persona è coinvolta attivamente e con tutta se stessa: da questo punto di vista, non c'è azione umana senza il contemporaneo coinvolgimento di movimento corporeo, passione e sentimenti psicologici e razionalità.

All'interno dell'orientamento metodologico scelto, assumere questa concezione del fatto educativo e delle azioni che al suo interno ogni persona umana mette in opera significa, dunque, confrontarsi con un oggetto di studio che appare molto più transitorio e imprevedibile di quanto può essere quello considerato dalle scienze fisiche e naturali. Pertanto, come spiega Diega Orlando Cian, «quando si individua un problema e si riflette su un'ipotesi di lavoro per comprenderlo, ci si mette in viaggio, come dice Bachelard, proseguendo vie che costituiscono ragionamenti, procedimenti, spesso in commistione tra loro, ma in vista di un determinato scopo, secondo una certa direzione. Spesso a questo fine si tratta di coniugare insieme vari tracciati del cammino, per considerare e riconsiderare sia le mete concrete sia le mete fondamentali, che sono le ragioni d'essere dei metodi fondamentali»[52].

---

[48] D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa* (trad. it.), Carocci, Roma 2004, p.118.
[49] G. Sandrone, *La ricerca educativa, strumento indispensabile per il bisogno di innovazione nella scuola*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., p. 31.
[50] M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 57.
[51] Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 8, 1141b13 e ss., cit., p. 275.
[52] D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 8.

Nella rielaborazione delle situazioni educative presentate di seguito, non si vuole, infatti, privilegiare l'adesione ad un unico approccio di analisi e nemmeno si intende adottare un solo metodo di ricerca, ma si propone quello che Luigina Mortari definisce «meticciamento» di metodi e di strumenti, individuati e rivisitati continuamente in funzione dell'evoluzione del processo di ricerca e delle questioni che progressivamente essa solleva[53]. Più concretamente, di fronte al vasto scenario fornito dalla ricerca educativa in merito ai diversi approcci, metodi, strumenti e tecniche, la preferenza a uno essi di volta in volta dichiarata risponde al tentativo di rendere la ricerca sempre compatibile con le specificità dei contesti e delle situazioni educative analizzate, dei ruoli assunti dai protagonisti di tali situazioni e delle finalità che in esse si intendono perseguire.

In linea di massima, se si guarda all'evento educativo come ad un fenomeno in cui le azioni umane sono «inestricabilmente intrecciate con componenti interne (intenzioni, propositi, motivazioni) e con rapporti esterni (persone, ambienti, sistemi di comunicazione) che implicano interazioni sul piano dei significati, delle intenzioni, delle motivazioni»[54], allora la scelta non può non privilegiare metodologie qualitative[55], perché capaci, mediante un approccio ermeneutico, partecipativo e idiografico, di dare prova della irriducibile dinamicità e originalità delle situazioni educative che intendono analizzare. A questo proposito, si citano ancora le parole di Agazzi, secondo il quale ogni ricerca pedagogica che voglia cogliere la ricchezza delle componenti spirituali e personali di ciascuno e delle sue azioni non può prescindere dalla consapevolezza che «la spiritualità non accoglie misure, né costanza, né uniformità, per sé, o per sé sola; […] perché essa non è un essere definito e fermo, ma una vita in accrescimento che varia con gli stessi incrementi che l'esperienza, il vivere e l'attività vanno suscitandole»[56].

La strategia di ricerca ritenuta più rispondente a tali presupposti metodologici e più idonea alla ricerca in oggetto è lo «studio di caso», perché attenta a considerare un fenomeno in profondità, nella sua integralità e dinamicità, e, soprattutto, nel suo

[53] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 193.
[54] M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 57.
[55] S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 27.
[56] A. Agazzi, *Problemi interiori della «pedagogia sperimentale»*, in A.A. V.V., *La sperimentazione in pedagogia*, Atti del III convegno Scholè (Brescia, 6-9 settembre 1956), La Scuola, Brescia 1957, p. 187.

inevitabile legame con il contesto reale in cui si realizza[57]. Calata all'interno di questa indagine, tale strategia sembra poter rispondere, infatti, all'esigenza di comprendere le diverse situazioni educative osservate e analizzate cogliendo i suoi aspetti più taciti e nascosti, come, ad esempio, i significati che gli attori di una particolare situazione educativa, il «caso» appunto, attribuiscono alle esperienze che vivono.

I casi sono, quindi, «unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori […], con caratteristiche di unitarietà e di specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome»[58]. Le tecniche metodologiche da utilizzare nello studio di caso sono per lo più qualitative e idiografiche, perché in grado di rilevare quei dati che rimandano alla «ricostruzione storica degli eventi […] e allo studio approfondito del contesto ecologico in cui tali eventi si verificano […] e dal quale il caso sotto esame non può mai essere astratto»[59]. Nonostante non si escluda il ricorso a metodi quantitativi, in nome di quel «meticciamento» di metodi di cui parla la Mortari, nello specifico dei casi analizzati in questa sede si privilegeranno i metodi narrativi e attivi, poiché volti a veicolare credenze, conoscenze, valori, motivazioni, che insieme orientano le forme di azione e le relazioni di un determinato gruppo o contesto educativo.

Prima di entrare nel merito dei due studi di caso presi in esame in questa ricerca, appare doverosa un'ulteriore precisazione, riguardante questa volta il registro letterario che si sceglie di utilizzare in questo capitolo. Pur tentando di mantenere uno stile rigoroso, che, a partire da precise prospettive culturali e scientifiche, si pensa possa garantire la sistematicità dell'intero discorso, nel corso della successiva esposizione si privilegerà la scelta della prima persona singolare. In questo modo, si vorrebbe offrire al lettore la possibilità di assumere direttamente il punto di vista di chi ha condotto la ricerca e di comprendere che si tratta, sempre e comunque, di una prospettiva soggettiva, scaturita da specifici fattori storici e contestuali e sviluppata da un preciso e vincolante bagaglio di esperienze e conoscenze personali. Si tratta, cioè, di una prospettiva che non ha la pretesa di definire una volta per tutte un sistema di sapere normativo e prescrittivo, ma motivata semplicemente dalla speranza di fornire, tra le tante possibilità di risoluzione ai problemi educativi sollevati, una proposta teorica e progettuale valida o, comunque,

[57] Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 203- 205.
[58] R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 82.
[59] Ivi, p. 84.

ragionevole. Assumendo le azioni educative non solo come «oggetto di studio e di ricerca educativa», ma anche come azioni umane «direttamente agite e interpretate dagli attori del processo educativo», questa precisazione rimanda al delicato ruolo del ricercatore di fronte all'«urgenza che una nuova razionalità educativa, riflessiva e creativa a un tempo, tenga unite olisticamente le diverse posizioni di ricerca e si muova verso il principio della composizione unitaria di metodi diversi, alla ricerca di un paradigma unificatore»[60]. In questo senso, si condivide la posizione del pedagogista Giuseppe Flores d'Arcais quando, riferendosi proprio alla figura del ricercatore, sottolinea che «il trovarsi impegnati in prima persona non può condurre se non a soggettività e relatività: od a posizione di pseudo-sapere, in cui il 'vitale partecipativo' prende il posto del 'teoretico razionale'»[61].

6.3 Il primo «studio di caso»: la GAMeC e le sue proposte educative

Da un punto di vista cronologico, la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo rappresenta il primo contesto della mia ricerca empirica e, quindi, in termini metodologici, l'indagine svolta al suo interno è il primo «studio di caso».

Al fine di affrontare la descrizione e la rielaborazione dell'attività esplorativa assunta come parte integrante di questo lavoro, ritengo fondamentale concentrare l'attenzione sulla storia e sul mandato educativo di questa istituzione, a partire dalla consapevolezza che «ogni azione, una volta intrapresa, entra in un gioco di interazioni e retroazioni, in seno all'ambiente nel quale si effettua, che può distoglierla dai suoi fini e anche sfociare in un risultato contrario a quello previsto»[62]. Da questa prospettiva, ciò che caratterizza l'esperienza della ricerca risiede nella possibilità di attribuire ad essa una connotazione personale e di leggere il contesto dell'indagine come una realtà esistenziale concreta. Bateson ricorda, infatti, che la realtà della mappa non coincide con la realtà del territorio

[60] G. Sandrone, *La ricerca educativa, strumento indispensabile per il bisogno di innovazione nella scuola*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., pp. 31, 32, 33.
[61] F. d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 100.
[62] E. Morin, *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 62.

a cui la mappa stessa si riferisce[63]. Detto altrimenti, esiste una dimensione concreta dello spazio che ha a che fare con il significato che l'ambiente assume per le persone che lo vivono, e di cui fanno esperienza in relazione con gli altri. Di conseguenza, per espletare al meglio il mio ruolo di ricercatore, e, quindi, «per trovare il modo più adatto di raccogliere e analizzare i dati di quella precisa situazione», è stata necessaria una fase iniziale di «acclimatazione»[64], volta a definire quei tratti fondamentali per comprendere la situazione contestuale in cui mi dovevo inserire e che ora devo sottoporre ad analisi interpretativa.

La Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea del comune di Bergamo, inaugurata nel 1991 e ospitata negli spazi ristrutturati di un convento del XV secolo, situato di fronte all'Accademia Carrara, offre al pubblico una serie di opere permanenti che protrae all'età contemporanea le prestigiose presenze della Pinacoteca dell'Accademia. La GAMeC nasce ereditando dalla ottocentesca Accademia Carrara la secolare tradizione di donazioni del collezionismo cittadino, che inizia verso la fine del Settecento con la raccolta del conte Giacomo Carrara e prosegue fino ai giorni nostri con collezioni relative al Novecento, inizialmente conservate nei depositi e prive di senso organico. L'edificio della GAMeC, suddiviso in due padiglioni, l'uno per le collezioni permanenti, l'altro per le mostre temporanee, nasce, quindi, dalla necessità di ospitare uno spazio specifico per le opere d'arte contemporanea. In poco tempo, la galleria estende i suoi spazi espositivi e conservativi e ne adotta altri che diventano le nuove strutture ricettive del museo: gli uffici amministrativi, gli uffici dei servizi educativi, la biblioteca, la sala conferenze, chiamata *Spazio, parole e immagini*[65], ecc..

Attualmente la GAMeC ha un ruolo fondamentale nel sistema culturale e sociale di Bergamo, non solo perché «luogo della memoria», destinato all'acquisizione, alla conservazione e all'esposizione delle opere della città, ma anche perché «luogo della comunità», in cui ognuno può partecipare attivamente ad un'esperienza formativa. In realtà, questa duplice connotazione della Galleria è l'esito di un lungo processo storico e culturale, iniziato nel momento in cui le istituzioni museali europee avvertono l'esigenza di superare una visione aristocratica del museo, originata dalla stessa

[63] Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, cit.; cfr. S. Manghi, (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, cit..

[64] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 73, 75.

[65] Le informazioni sull'ente sono tratte da un'intervista somministrata alla Dott.ssa Giovanna Brambilla Ranise, Responsabile dei Servizi Educativi della GAMeC.

accezione etimologica del termine, che rimanda ad un contesto, definito il «Luogo delle Muse», esclusivamente conservativo ed espositivo e privo del legame con la vita reale del contesto sociale e culturale in cui si inserisce[66]. Il museo, per lungo tempo e sin dalle origini della sua istituzione, ha privilegiato, infatti, le funzioni di conservazione e di esposizione del patrimonio artistico e culturale del territorio, ponendosi come mero luogo di contemplazione e memoria. Tuttavia, lentamente, a partire dal Settecento, ed in modo più organico e strutturato nel Novecento, il museo ha cominciato a proporsi anche come centro di promozione e creazione culturale, rendendosi il più possibile comunicativo ed accessibile a tutti. Simile trasformazione diventa ancora più marcata nel secondo Novecento, e, quindi, nel periodo della massima diffusione delle nuove esigenze della cultura di massa e del tempo libero. Il museo, che inizia «a entrare in competizione con le altre offerte dell'industria del tempo libero», deve rispondere alle istanze di rinnovamento poste da un pubblico che non si accontenta più di «contemplare oggetti esposti nelle vetrine», perché interessato «ad una partecipazione attiva da cui si attende divertimento»[67].

Per concretizzare questo rinnovamento, la GAMeC, in linea con gli altri musei europei, ha dovuto connotarsi come istituzione educativa, concentrando le sue risorse sulle strategie espositive, sulla comunicazione, coinvolgendo attivamente i suoi visitatori[68] e assumendo un personale adeguatamente formato, rappresentato dagli operatori museali. Occupandosi di progettazione didattica, questi operatori afferiscono ai cosiddetti Servizi Educativi del museo, e cioè ad un dipartimento chiamato a predisporre «le strategie e le proposte al pubblico da parte del museo volte a favorire una fruizione sempre più consapevole, utilizzando strumenti e linguaggi adeguati alle differenti capacità ricettive e comunicative dei fruitori, considerati in un'ampia fascia che va dall'età scolare (e sempre più spesso anche prescolare) fino alla cosiddetta 'terza età'»[69]. I Servizi educativi sposano, dunque, la prospettiva dell'educazione permanente, offrendo la possibilità ad ogni persona di fruire, nell'arco dell'intera vita e per la propria formazione, delle proposte dell'istituzione museale.

---

[66] M. T. Balboni Brizza, *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e sul pubblico*, Jaca Book, Milano 2006, p. 25.
[67] Ibidem.
[68] Cfr. C. S. Bertuglia, S. Infusino, A. Stanghellini, *Il museo educativo*, Franco Angeli, Milano 2004.
[69] C. De Carli (a cura di), *"Education through Art". I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano 2003, p.87

Per questi motivi, i Servizi educativi, nati e cresciuti contemporaneamente alla GAMeC, operano in stretta collaborazione con la direzione del museo, soprattutto nella fase di allestimento delle mostre: l'apporto dei servizi educativi si concretizza nel definire la percorribilità della mostra e degli spazi, la coerenza espositiva delle opere, supportata dalla cura delle schede didascaliche, e nel fornire agli operatori museali le informazioni necessarie su quanto è esposto. Per formulare, predisporre e monitorare le proposte rivolte all'utenza cittadina e, in misura maggiore, all'utenza scolastica, i servizi educativi si avvalgono di uno *staff* di 70 professionisti dalle diverse competenze, non solo storico-artistiche, ma anche pedagogiche e didattiche La Dott.ssa Giovanna Brambilla Ranise tiene a sottolineare il cambiamento di qualifica e di denominazione di tali professionisti, che, da «operatori», diventano «educatori museali». Il termine «educatore», infatti, qualifica meglio il loro lavoro di progettazione didattica degli interventi e di verifica di ricaduta delle attività proposte. Il riferimento di queste figure professionali è il responsabile dei Servizi educativi, la Dott.ssa Brambilla Ranise appunto, che tra i diversi compiti, si occupa di progettare le iniziative e le attività che più rispondono alle esigenze del pubblico, di coordinare le attività degli operatori, di documentare e monitorare le proposte predisponendo gli strumenti adeguati, di collaborare con la direzione del museo, ecc.. Il responsabile dei Servizi educativi è, inoltre, «il referente privilegiato per il mondo della scuola e per gli altri soggetti che usufruiscono di servizi e di attività educative»[70].

Dalla descrizione dell'organizzazione della Galleria, si evincono le sue finalità principali, che, se da un lato, rimandano alla promozione della conoscenza e della lettura dell'arte contemporanea e delle opere in museo, dall'altro lato, si traducono in un'offerta formativa rivolta non solo all'utenza scolastica, rappresentata da studenti e insegnanti, ma anche ai disabili, alle famiglie, e, in generale, a tutti i cittadini di Bergamo e provincia. La prospettiva di fondo che guida le iniziative proposte sembra affine alle riflessioni dell'antropologo Marc Augé: «il mondo esiste ancora nella sua diversità. Ma questa ha poco a che vedere con il caleidoscopio illusorio del turismo. Forse uno dei nostri compiti più urgenti consiste nell'imparare di nuovo a viaggiare, eventualmente nelle nostre vicinanze, per imparare di nuovo a vedere»[71]. Definendo come «non-luoghi» le tipiche località del turismo contemporaneo, dove gli individui

[70] Ivi, p. 83.
[71] M. Augé, *Disneyland e altri non luoghi* (trad. it.), Bollati Boringheri, Torino 1999, p.12.

sono destinati a non riconoscere più né la propria identità culturale, né le proprie origini e la propria storia condivisa con gli altri, Augé invita a riscoprire, senza dover andare troppo lontano, la propria città, custode della storia collettiva e di migliaia di storie individuali.

Il museo, connotandosi come istituzione educativa non formale[72], si assume il compito di promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e artistico, sviluppando il senso di appartenenza, l'interesse, il rispetto, la consapevolezza della propria e dell'altrui cultura. All'interno di una prospettiva educativa permanente, il museo può proporsi come «servizio educativo che aiuta i singoli a ricostruire una propria sintesi personale e che sarà sempre una sintesi transitoria e aperta a nuovi cambiamenti, verso una sempre più responsabile conquista di sé. In questa nostra società caratterizzata da una eclisse di valori, il museo come luogo della memoria e della comunicazione può divenire l'occasione per instaurare percorsi educativi capaci di garantire un rapporto di continuità con il passato e di introduzione al futuro»[73].

Sulla base delle informazioni presentate, si può affermare che la GAMeC intende considerare le proprie opere come dei veri e propri pretesti a partire dai quali il museo diventa un luogo privilegiato in cui ognuno possa ritrovare se stesso e la propria origine sociale e culturale. «Ogni oggetto, ogni opera conservata nei musei è, infatti, un prodotto dell'attività umana inserito all'interno dei processi storici, economici, sociali, culturali, religiosi dei quali diviene documento e testimonianza. Il museo consente, così, di recuperare, attraverso lo studio dei suoi materiali e la storia delle sue collezioni, le

[72] I luoghi educativi e formativi, nei confronti dei quali devono essere riconosciute le rispettive specificità formative in ordine ai diversi fini educativi, vengono classificati in tre categorie: il sistema informale, costituito dalla vita sociale ordinaria, e privo di obiettivi intenzionalmente formativi; il sistema formale, inteso come sistema educativo di istruzione e formazione, istituito e strutturato dalla Repubblica, nel quale vigono norme codificate e rese pubbliche, che definiscono l'ordinamento scolastico, i tipi di scuole, i cammini formativi, gli esami, ecc.; il sistema non formale, rappresentato dalle istituzioni che intenzionalmente, anche se non in maniera esplicita e sistematica, si propongono come formative lungo l'intero arco di vita degli individui. La televisione e i giornali sono esempi di agenzia informale; la scuola è l'agenzia formale che persegue per le più giovani generazioni finalità prioritariamente cognitive e di socializzazione; la famiglia e i musei sono esempi di agenzie non formali: la prima è rivolta a finalità etiche ed affettive, il secondo è un'organizzazione con obiettivi di promozione e organizzazione di esperienze espressive e creative e di formazione permanente.

[73] M. L. De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in C. De Carli (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, Formazione, Casi di studio*, cit., p. 29.

relazioni che intercorrono tra le opere in esso conservate ed il contesto di appartenenza»[74].

L'organizzazione degli eventi espositivi, permanenti e temporanei, rappresenta per la GAMeC il punto di partenza per mettere in atto simile possibilità. La sezione destinata alle collezioni permanenti ospita ed espone un nucleo di opere dello scultore bergamasco Giacomo Manzù, la recente collezione Stucchi, che raccoglie soprattutto opere dell'arte informale, e la Raccolta Spajani, donata nel 1999 dal collezionista Gianfranco Spajani, che comprende maestri italiani del '900 (Balla, Boccioni, Campigli, de Chirico, De Pisis, Morandi, Savinio, ecc.), protagonisti degli anni del secondo dopoguerra (Baj, Dorazio, Adami, ecc.) e grandi firme della scena artistica internazionale (Hartung, Kandinskj, Matta, Richter, Sutherland). Le opere di queste collezioni, visitabili gratuitamente, sono state «selezionate e suddivise in itinerari che spaziano dai diversi utilizzi del colore, alla rappresentazione dello spazio, al linguaggio pittorico basato su linee e forme geometriche, sino ai significati simbolici dell'opera d'arte»[75]. Durante il periodo della mia ricerca, la sezione dedicata ai momenti espositivi a carattere temporaneo ha ospitato dal primo ottobre 2009 al 17 gennaio 2010 la seconda edizione di *Art in the Auditorium*, «un progetto nato da un'iniziativa della *Whitechapel Gallery* di Londra, e che vede la collaborazione di istituzioni internazionali presenti in Stati Uniti, Nuova Zelanda, Argentina, Turchia ed Europa. Come nella scorsa edizione di questa mostra – ospitata dalla GAMeC tra la fine del 2008 e l'inizio del 2009 – ciascuna istituzione è stata invitata a segnalare un artista del proprio Paese, e a presentare il suo lavoro attraverso una selezione di opere che vedono nell'uso dell'immagine in movimento il mezzo privilegiato. […] Anche in questa occasione si potranno vedere video, film e animazioni provenienti dai contesti culturali più diversi, così da ottenere una selezione di quello che è ormai un medium globale – il video, appunto – con cui gli artisti raccontano la propria e la nostra realtà dai quattro angoli del pianeta, usando linguaggi diversi come il documentario e la finzione, e registri che spaziano dalla poesia alla critica sociale»[76].

---

[74] C. Gabrielli, *Il museo e la scuola dell'autonomia*, in C. Gabrielli (a cura di), *Apprendere con il museo*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 108.

[75] Sezione didattica della GAMeC, (a cura di), *L'ABC dell'Arte Moderna*, Lubrina Editore, Bergamo 2001, p. 3.

[76] http://www.gamec.it/Mostre.aspx?Codice=MOS967

6.3.1 Il «Corso per mediatori museali» e il progetto «GAMeChristmas. Le storie dell'Arte»

Al fine di sviluppare un discorso pedagogico che, in una prospettiva permanente e interculturale, afferisca all'educazione per la persona umana attraverso l'educazione al patrimonio artistico-culturale, ciò che appare particolarmente proficuo per la mia ricerca è l'impegno dimostrato dai Servizi educativi del Museo nel crescente coinvolgimento alle proprie iniziative dei cittadini sia stranieri, sia italiani: le opere vengono concepite come codici di mediazione tra un'identità culturale e l'altra, la cui comprensione e interpretazione esige una partecipazione comunicativa che non si limiti semplicemente a considerare il contenuto informativo[77].

Il primo tentativo volto a rendere concreta simile partecipazione attraverso le opere d'arte custodite in Galleria risale al 2007, anno in cui per la prima volta il museo cerca di rispondere ai bisogni culturali dei migranti incontrati dall'istituzione nel corso di altre iniziative e all'urgenza non tanto di accoglierli come ospiti ma di coinvolgerli nelle attività culturali proposte dal Museo con un ruolo sempre più attivo[78]. In questa direzione, la responsabile dei servizi educativi della GAMeC, la Dott.ssa Brambilla Ranise, si fa promotrice di un «Corso per mediatori museali» destinato a persone adulte di nazionalità straniera, residenti a Bergamo e provincia, con una buona padronanza della lingua italiana e motivati non solo da possibili risvolti economici e professionali[79], ma anche dall'eventualità di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze. Creato sulla base di tali criteri, il gruppo è formato da «persone provenienti da Albania, Argentina, Bolivia, Bosnia, Brasile, Burkina Faso, Camerun, Cina Colombia, Costa d'Avorio, Cuba, Ecuador, Giappone, Iran, Istraele, Marocco, Pakistan, Perù, Repubblica Ceca, Repubblica Dominicana, Romania, Senegal, Svezia, Taiwan, Ungheria, Venezuela»[80].

---

[77] C. De Carli, *La ricerca e le sue intenzioni*, in C. De Carli (a cura di), "*Education through Art". I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, cit., p. 9.

[78] Cfr. G. Speziali, *Le Vie dei Canti. Il perCorso dei mediatori museali alla GAMeC di Bergamo*, in A. Maria Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 105; G. Brambilla Ranise, *Da 'ospitiDONOre' a 'mediatori museali': storia di una cittadinanza culturale*, in M. Bolla, A. Roncaccioli (a cura di), Il *museo come promotore di integrazione sociale e scambi culturali*, Comune di Verona-Direzione Musei d'Arte e Monumenti, Verona 2007.

[79] Al termine del Corso, tutti gli iscritti hanno conseguito il titolo di «Mediatore museale», diventando parte del gruppo degli educatori del Museo.

[80] G. Speziali, *Le Vie dei Canti. Il perCorso dei mediatori museali alla GAMeC di Bergamo*, in A. Maria Pecci, *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, cit., p. 107.

Sin dal principio, l'iniziativa si è rivelata un'esperienza di arricchimento reciproco non solo per i partecipanti del corso, ognuno alle prese con un confronto continuo tra quanto viene presentato come un contenuto da «imparare», la prospettiva originaria della cultura di provenienza e la propria personale esperienza di vita, segnata dalla migrazione. In realtà, anche i promotori del Corso si sono sentiti coinvolti in un continuo processo di «ri-significazione» dei contenuti affrontati. Emblematica, a questo proposito, la testimonianza di Giuliana Speziali, educatrice museale della GAMeC e docente del Corso: «È stata per noi una grande scoperta, perché abbiamo visto il nostro Museo con occhi diversi, con suggerimenti inconsueti e interpretazioni di grande ricchezza, che vogliamo restituire alle nostre guide, perché sicuramente rappresentano anche per loro una marcia in più»[81]. Per quanto riguarda i corsisti, la Speziali ricorda il loro impegno, una volta diventati mediatori museali, ad «allargare i loro orizzonti e ad approfondire le loro conoscenze. E man mano che studiavano, a loro volta si ponevano interrogativi o curiosità, in una circolarità di formazione che ha arricchito tutti. […] Un esempio: Manzù, scultore bergamasco, è molto amato in Giappone, dove ci sono dei musei con opere di questo artista. Ricevuta quest'informazione, le mediatrici giapponesi hanno cercato notizie nei siti della loro lingua, che poi hanno comunicato a tutti noi, allargando ulteriormente quella formazione 'circolare' di cui si è detto prima»[82].

La rielaborazione critica di questa esperienza dimostra, quindi, in quali termini un contenuto artistico o un'opera d'arte possano rivelarsi «[…] uno strumento capace di indagare mondi poco esplorati, accompagnare incontri inediti con sé e con l'altro da sé»[83]. In questo senso, il Corso della GAMeC è diventato un vero e proprio «itinerario di scoperta, ma soprattutto di comprensione e interpretazione dei modi di vivere l'altro, mai del tutto uguali, mai del tutto differenti»[84].

Poiché antecedente alla mia ricerca di dottorato, non ho potuto, ovviamente, seguire questa iniziativa sin dai suoi esordi e nel corso della sua effettiva implementazione. Per la ricostruzione della sua evoluzione mi sono avvalsa della documentazione a disposizione nell'ambito della letteratura specifica alle tematiche relative

[81] Ivi, p. 108.
[82] Ivi, pp. 109, 110.
[83] E. Ripamonti, *Animare interventi interculturali*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cit., p. 280.
[84] M. Santerini, *Comprendere e narrare l'immigrazione: percorsi interculturali*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cit., p. 32.

all'«educazione al patrimonio culturale e artistico» e di una serie di colloqui informali con la Dott.ssa Brambilla Ranise, con la quale ho avuto modo di lavorare in occasione di altre esperienze formative e professionali.

Ed è proprio nel corso di questi colloqui che la responsabile dei servizi educativi della GAMeC, a conoscenza del tema della mia ricerca, mi ha proposto di collaborare con il Museo per la documentazione di un percorso che, vedendo coinvolti proprio i Mediatori museali, rappresenta una delle iniziative affiliate al Corso appena descritto. Iniziata nel periodo delle feste natalizie del 2009 e conclusa alla fine di gennaio 2010, tale iniziativa, intitolata *GAMeChristmas. Le storie dell'Arte*, si è tradotta in una serie di incontri gratuiti che hanno coinvolto adulti, famiglie, bambini, migranti e disabili nella condivisione di un'esperienza capace di chiamare in causa quelli che ormai sono riconosciuti come i tre principi fondativi della filosofia del Museo: l'interculturalità, la creatività e l'accessibilità.

Inevitabile il mio interesse nei confronti di questo percorso, se si considera che quasi tutti gli incontri sono condotti proprio dai mediatori museali, ai quali è stato chiesto di selezionare una serie di opere della collezione permanente o della mostra *Art in The Auditorium* e di proporre, a partire dalle suggestioni emozionali e culturali evocate da tali opere, delle narrazioni in cui si possano intrecciare storie di vita, leggende e fiabe, riti e tradizioni, con l'intento di «far rivivere il sapere e il saper fare di culture un tempo distanti e oggi 'della porta accanto'»[85].

6.3.1.1 L'arte contemporanea raccontata dai migranti: il metodo narrativo e biografico

Al fine di descrivere questo progetto, molto simile a un percorso già realizzato a Torino nel 2008 presso due istituzioni museali, assumono un certo rilievo le parole che scrive Anna Maria Pecci a proposito dell'iniziativa piemontese: «ogni mediatore ha scelto uno o più oggetti delle collezioni museali sulla base del proprio sentire emozionale, cognitivo, culturale. È stato cioè libero di *relazionarsi* a quelle testimonianze materiali,

[85] A. Maria Pecci, *Musei e interpretazioni multivocali. La narrazione come strumento di mediazione dei patrimoni*, in A. M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, cit., p. 152.

non necessariamente provenienti dal suo stesso Paese o prodotte nel suo contesto culturale, che più di altre hanno evocato *legami* con la propria storia di vita, passata o presente, o con memorie e saperi incorporati, trasmessi di generazione in generazione e bagaglio/patrimonio imprescindibile del percorso migratorio, o che hanno stimolato un interesse specifico, trasformandosi in 'oggetto di studio'»[86].

Anche nel percorso proposto dalla GAMeC, i vari incontri a cui ho partecipato con il compito di produrre una loro documentazione scritta si sono rivelati profondamente diversi tra loro. Le ragioni di simile diversità sono riconducibili proprio ai principi sostenuti nel quadro epistemologico definito a fondamento dell'intera ricerca. Innanzitutto, la scelta delle opere da parte dei mediatori è personale e autobiografica, in quanto condizionata dall'unicità del sé personale di ognuno; in secondo luogo, riveste un ruolo decisivo anche l'influenza della specifica tradizione culturale di ogni mediatore.

L'intreccio tra queste due dimensioni è un tratto caratteristico soprattutto dell'adultità, che «ci fornisce un campione sempre rappresentativo della condizione umana nell'estrema diversità delle sue manifestazioni; un'esperienza che è il risultato di una pluralità di storie»[87]. La possibilità di cogliere le varie sfumature personali e culturali che assumono le «storie» proposte e, quindi, di apprezzare la loro estrema ricchezza, è strettamente correlata alla necessità di esplicitare le ragioni pedagogiche e didattiche sottese alla scelta della narrazione come veicolo di mediazione e condivisione tra saperi e prospettive diverse. Pertanto, prima di presentare le «storie» narrate dai mediatori della GAMeC, occorre concentrare l'attenzione su uno dei principali metodi dell'educazione degli adulti, l'approccio narrativo e biografico, inteso non solo come modalità di ricerca, ma anche come occasione educativa fondamentale[88] affinché ogni adulto possa valutare criticamente e condividere con altri le attribuzioni di significato date a situazioni, eventi, passaggi e svolte della propria storia. Questo metodo di ricerca e di educazione dà prova, infatti, della stretta connessione tra l'adulto, la sua soggettiva personalità e l'ambiente di vita in cui si snoda la sua esperienza. Si tratta, quindi, di un metodo di «ricerca partecipativa […], che rende meno netta la distinzione tra apprendimento e ricerca perché i soggetti esaminati fanno anche da ricercatori. […] La

[86] Ivi, p. 153.
[87] J. P. Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, PUF, Paris 1995, pp. 60-65.
[88] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 105.

ricerca partecipativa verrebbe di fatto a integrare l'utilizzo della dialettica critica per la validazione dell'apprendimento, come fase di un processo collettivo di azione»[89].

All'interno di questo processo, il metodo narrativo offre all'adulto la possibilità di affinare la sua educazione e, al tempo stesso, di sviluppare le possibilità di relazione con l'altro e con la realtà, dal momento che la narrazione non è mai un fatto individuale, ma è costantemente regolata da precisi sistemi culturali di interpretazione[90]. Detto altrimenti, lo strumento della narrazione è dimostrativo della continuità di azione e di pensiero tra l'educazione degli adulti e l'educazione interculturale, se si prende atto, tra l'altro, dell'idea bruneriana secondo la quale esiste in ogni cultura «una sorta di attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa»[91].

Assumendo tale principio come vero, allora la narrazione si dimostra per ogni persona, di qualsiasi origine culturale, un metodo adatto «per accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti»[92], rappresentati, ad esempio, dalle riflessioni scaturite dalla possibilità di interpretare in un determinato modo, piuttosto che in altro, una realtà, un'esperienza, o un oggetto culturale, come può essere un'opera d'arte. Riconoscere l'importanza del metodo narrativo nell'educazione degli adulti in un'ottica interculturale significa, quindi, affrontare nuovamente la questione dell'apparente dicotomia, o, come direbbe Agazzi, del «paradosso» tra personale e culturale, tra soggettivo e oggettivo.

A questo riguardo, Flores d'Arcais spiega che «la razionalità umana non si esplica soltanto nella forma del sillogismo […], bensì anche in quei modi dell'argomentare, che, come sono stati oggetto di studio, e di applicazione, nelle antiche scuole di retorica, […] così tornano oggi alla ribalta come criteri validi – gli unici, anzi – per una spiegazione degli oggetti propri delle scienze dell'uomo. Queste, mentre ritengono assurdo qualsiasi tentativo di svincolo dalla soggettività umana – l'uomo è pur sempre l'artefice, il soggetto del suo fare e del suo agire –, ammettono la impossibilità di porsi su quel medesimo ambito oggettivo che è proprio delle scienze della natura, e tuttavia riconoscono che, se scienza in qualche modo esse pretendono di essere, non è possibile non si faccia largo alla comunicazione intersoggettiva, e non ci si riferisca quindi a

[89] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp. 214, 215.
[90] Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni* , (trad. it.) Laterza, Roma-Bari 1986.
[91] J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit., p. 56.
[92] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 180.

qualcosa di oggettivo che esca dai limiti di alcuna monade»[93]. In altri termini, l'esperienza dell'argomentare e del narrare è sempre un'esperienza che pone chi racconta in relazione con qualcun altro che ascolta e interpreta ciò che viene raccontato. Affinché la narrazione personale sia efficace è necessario, dunque, quello che Bertagna ha definito un «codice comune di comunicabilità».

Flores d'Arcais continua il suo discorso riportando proprio l'esempio dell'opera d'arte, di fronte alla quale, inevitabilmente, «la diversità del gusto estetico comporta molteplicità – e diversità – di valutazione. Di fronte al mio 'mi è piaciuto', 'è di mio gusto', 'preferisco questo', sta il comportamento degli altri, diverso e divergente». Tuttavia, il pedagogista avverte che «se ci si ferma a questo livello non vi è alcuna possibilità di confronto, tanto meno di dialogo»[94]. Attraverso le parole di Flores d'Arcais è possibile comprendere l'efficacia comunicativa e dialogica, e quindi educativa, delle narrazioni dei mediatori della GAMeC, impegnati a «legittimare […] il proprio giudizio, la propria scelta, con adeguati elementi che possano essere obiettivamente considerati, che possano, cioè, diventare oggetto di un discorso interpersonale. Non si affermerà semplicemente che a me piace l'architettura romanica e non la gotica, la pittura rinascimentale veneta piuttosto che quella toscana, ma si cercheranno di individuare gli elementi ed i criteri che permettano la comunicazione – e quindi l'oggettivazione – del mio gusto e delle mie preferenze. Non si argomenta sul 'mi piace', bensì sulle giustificazioni che ciascuno è in condizioni di dare, a sostegno del suo *sì* o del suo *no*: solo codeste giustificazioni possono diventare oggetto di comparazione, di confronto, di giudizio critico, perché suscettibili di offrirsi in termini di discorsività»[95]. Le riflessioni di Flores d'Arcais rimandano inevitabilmente a ciò che si intende mostrare in questo lavoro: la maggior parte delle «storie» narrate dai mediatori museali della GAMeC, di cui si propongono di seguito alcuni casi esemplificativi, rappresentano, infatti, una reale concretizzazione di simile capacità argomentativa.

Da un punto di vista metodologico, va precisato che i racconti presentati sono l'esito di una selezione e di una trascrizione del materiale narrativo che ho raccolto con il

[93] G. Flores d'Arcais, *Pedagogia critica e pedagogia della persona*, in A.A. V.V., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, cit. p. 76.
[94] Ivi, pp. 76, 77.
[95] Ivi, pp. 77, 78.

supporto di un registratore audio. Tuttavia, la ricostruzione scritta di un racconto orale, per quanto avvenga nel tentativo di rispondere al criterio della fedeltà al testo[96] e alla stessa persona che si racconta, è sempre in qualche modo inficiata dalla prospettiva personale e culturale del ricercatore che si occupa della trascrizione. Come scrive Bruner, «la costruzione del Sé è potentemente influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di se stesso, ma dalle interpretazioni che gli altri propongono di questa sua versione. Un'anomalia, naturalmente, è che mentre il Sé è considerato (almeno nell'ideologia occidentale) come l'aspetto più 'privato' del nostro essere, in un'indagine attenta si scopre la sua forte negoziabilità, la sua alta sensibilità all'offerta sul mercato, non così aperto, del proprio gruppo di riferimento»[97]. Ciò significa che, probabilmente, anche l'esplorazione più rigorosa e sistematica di queste narrazioni[98] non avrebbe comunque portato ad una piena e certa loro comprensione. Possiamo inferire il senso di queste «storie», intese come l'esito di «azioni umane», a partire dalle parole e dai ragionamenti che sentiamo; oppure, possiamo riconoscerlo «per attestazione diretta» di chi racconta, o, ancora, possiamo attribuirglielo, comunque, ma nell'incertezza[99]. «In altri termini, – spiega Bertagna – anche con le metodologie teoreticamente più complete che possiamo mettere in campo non riusciremo mai a trovare negli altri le condizioni delle azioni umane, ma saremo sempre obbligati a inferirle dalle sue manifestazioni empiriche e ad attribuirgliele kantianamente per rispetto, a partire dal fatto che si è sicuri di possederle per sè»[100]. Nella ricerca pedagogica, il riferimento a tale principio presuppone la consapevolezza «di essere dotati di intenzionalità e *lógos* tra altri dotati delle stesse qualità piuttosto che tra altri che non le possiederebbero. Ma questa è, appunto, la differenza: non si riesce a saperlo, considerando e trattando l'uomo soltanto come un 'oggetto' del nostro scrutinio epistemico, ma, a partire dall'esperienza della nostra soggettività, considerandolo anche 'soggetto' e, soprattutto, trattandolo da

[96] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 181.
[97] J. Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, p. 134.
[98] Si pensi, ad esempio, al sistema di concettualizzazione proposto dalla *grounded theory*, che, attraverso un adattamento ricorsivo e costante alla interpretazione del materiale narrativo raccolto, risponde alla necessità di trovare un compromesso tra la «preoccupazione, antiriduttivistica e antisemplificatrice, di cogliere il fenomeno nella sua unicità» e la necessità di conferire scientificità alla procedura, L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 148, 165.
[99] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 319.
[100] Ivi, p. 320.

'soggetto'. Una specie di paradosso, vista la difficoltà di giungere ad un 'io' che non siamo noi»[101].

Alla luce di simili premesse, la stesura del materiale raccolto, così come viene presentato, corrisponde già di per sé alla sua analisi e rielaborazione, in quanto oggetto di una inevitabile e forse inconsapevole selezione di quegli aspetti del racconto che meglio avrebbero integrato e supportato la validità delle questioni sollecitate. Ciò, tuttavia, non esclude il mio impegno a mantenere una certa fedeltà al testo narrato, facendo ricorso alla cosiddetta «consensuale validazione»[102] delle interpretazioni, richiesta, in un momento successivo, direttamente ai mediatori museali della Galleria.

Maida Ziarati, iraniana e mediatrice museale della GAMeC, offre la prima narrazione che risponde alle suggestioni sollevate in ordine a tali iniziali criteri teorici e metodologi. A partire dalla visione della videoinstallazione *Harem*, realizzata dall'artista turca Inci Eviner e parte della mostra di video *Art in the Auditorium*, Maida invita 8 visitatori della mostra a scoprire una nuova concezione della condizione della donna nel mondo islamico, frutto di un processo storico complesso, e, per questo, non riducibile ad un unico modello culturale. Attraverso il suo racconto, ricco di riferimenti storici, Maida Ziarati assume il punto di vista dell'artista Inci Eviner, che, con la forza delle immagini e dei suoni del suo video, pone lo spettatore occidentale nelle condizioni di rivedere e modificare la propria visione della donna e della cultura araba, spesso deformata da falsi e assurdi pregiudizi, di cui il tema dell'*harem* è uno dei più diffusi bersagli.

> *«Che cosa vi viene in mente se pensate all'Harem? Sì, è vero, l'harem ricorda tutto ciò che voi avete appena evocato: l'Harem di Toulouse-Lautrec, un luogo romantico ed esotico o il luogo privilegiato per l'esercizio della forza maschile sulla donna.*
> *Io vi propongo ora una decostruzione di queste vostre idee sull'harem, che ben rappresentano il punto di vista occidentale, ma che costituiscono, in realtà, i frammenti di una visione più ampia e complessa della cultura araba, la cui comprensione non può prescindere dalla conoscenza dell'origine e dell'evoluzione nei secoli della condizione femminile e dell'harem, di cui la donna è protagonista indiscussa.*
> *In tempi lontani, l'harem rappresenta una costante culturale comune a molti popoli di tutto il mondo, dagli Aztechi ai Greci, dai Romani ai Turchi. In queste*

[101] Ibidem.
[102] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 182.

antiche civiltà, l'harem nasce come un luogo di protezione e di formazione, nel quale le donne che vi abitano vengono scelte dal sultano in base non solo al criterio della bellezza, ma anche dell'intelligenza. Ad esempio, l'harem turco non era solo luogo di cura del corpo femminile, ma anche di istruzione, di formazione professionale e di divertimento. In questo contesto culturale, l'harem assume un valore positivo, che demolisce gran parte degli stereotipi diffusi dalla cultura occidentale, riguardanti, ad esempio, l'idea della donna come mero oggetto sessuale o una visione dell'harem come luogo promiscuo, in cui la donna viene sottomessa e maltrattata dall'uomo.

Questa concezione negativa sulla condizione femminile deriva dalla diffusione dell'harem turco in Medio Oriente, in seguito all'invasione degli Ottomani. Tuttavia, gli arabi mutuano da questi ultimi l'idea di un harem completamente diverso da quello turco, in quanto espressione di un mondo dove la donna diventa totalmente succube dell'uomo, che ne viola i diritti fondamentali. In realtà, la vera storia dell'harem mi permette di sfatare un altro pregiudizio occidentale: questa evoluzione dell'harem non ha nulla a che vedere con i precetti religiosi dell'Islam, secondo i quali le donne e gli uomini hanno i medesimi diritti, ma rappresenta un evento prettamente culturale, la cui interpretazione è possibile solo attraverso una ricostruzione storica attenta alle caratteristiche peculiari di quella società.

Dal mio punto di vista, la possibilità di recuperare l'idea originaria dell'harem turco, liberata dalla gabbia dei pregiudizi ideologici e religiosi, permette di riscoprire una inedita visione della cultura araba, che negli ultimi anni, soprattutto nel mio paese, l'Iran, tende a considerare la figura della donna una irrinunciabile risorsa per la vita culturale e professionale della società».

L'esempio di questa «storia» rimanda ad un principio fondamentale per il discorso che si intende proporre, secondo il quale tutte le narrazioni si presentano, al tempo stesso, oggettive, poiché «comunicabili all'altro», soggettive, perché «appartengono pur sempre alla persona che le enuncia»[103], e, si potrebbe aggiungere, culturali, in quanto espressione di influenze inevitabilmente riferibili al retaggio sociale e culturale dal quale si proviene o nel quale avviene la narrazione. La «storia» di Maida Ziarati, volta a sfatare una serie di pregiudizi tipici del mondo occidentale[104], risponde, per chi l'ascolta, a quella funzione del racconto che consiste, secondo Bruner, nel «trovare uno stato intenzionale che mitighi o almeno renda comprensibile una deviazione rispetto a un modello di cultura canonico»[105]. Se è vero, come spiega Giuliano Minichiello, che «la narrazione è un modo non di rappresentare il mondo ma di produrre il mondo» attraverso le rappresentazioni, allora la narrazione di Maida mette il suo interlocutore

[103] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 78.
[104] M. Cohen-Emérique, *L'approccio interculturale nel lavoro con gli immigrati*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cit., p. 43.
[105] J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit., p. 59.

nelle condizioni di rivedere le proprie rappresentazioni sul mondo precedentemente prodotte e di aprirsi, quindi, a inedite narrazioni: «la narrazione produce rappresentazioni, le quali […], quando […] rivelano una interruzione del rapporto di familiarità con il mondo, aprono un vuoto, che reclama una nuova narrazione, un ristabilimento di senso»[106].

Eludendo la tentazione di classificare deterministicamente le persone in base a categorie culturali statiche, l'approccio narrativo fonda le basi per un dialogo reale tra persone, rendendole disponibili alla reciproca influenza e trasformazione. A partire dalle suggestioni emotive e culturali evocate da un'opera d'arte contemporanea, il racconto di Maida dimostra, cioè, che «il tesoro della narrazione a cui possiamo accedere comprende, ambiguamente, sia i 'resoconti dell'esperienza reale' sia ciò che offre un'immaginazione culturalmente modellata. […] I racconti – conclude Bruner – sono, dunque, strumenti particolarmente adatti per la negoziazione sociale»[107]. Il percorso narrativo diventa, pertanto, un percorso educativo nella misura in cui le differenze personali e culturali «vengono utilizzate per suscitare confronto e dibattito, nella tensione, tuttavia, a cercare convergenze e somiglianze, non a sottolineare la distanza»[108].

Sempre all'interno del percorso *GAMeChristmas. Le storie dell'Arte*, un altro mediatore museale della GAMeC offre una rilettura delle opere d'arte che costringe chi partecipa al suo intervento a scoprire che dietro le differenze personali, rappresentate dalle emozioni suscitate da determinate opere, si nasconde, in realtà, «l'universalità della condizione umana»[109], di cui è espressione l'esigenza di narrare il proprio passato per conferire «senso» alla vita presente e futura. Il termine «senso» rimanda, infatti, alla propensione tipica di ogni persona a cercare «significato», nel passato, e «direzione», nel presente e nel futuro; «senso» vuol dire cioè «capacità di dare un nome alle proprie esperienze ed esigenze, azioni e relazioni, entro un ordine più vasto che orienta il progetto del vivere e aiuta la valutazione dell'agire. 'Senso' vuol dire, perciò, anche provenienza da, e appartenenza a, una realtà più grande di sé entro cui si formulano

[106] G. Minichiello, *Le dinamiche dell'apprendimento: linee di una didattica dell'imprevisto*, in G. Minichiello (a cura di), *Autobiografia e didattica*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 139, 140.
[107] J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit., pp. 63, 64.
[108] M. Santerini, *Comprendere e narrare l'immigrazione: percorsi interculturali*, in M. Santerini e P. Reggio, *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cit., p. 36.
[109] Ibidem.

ipotesi, con cui si instaurano confronti, e anche conflitti, ma con cui si ha comunque riferimento e si è in comunicazione. In termini educativi, sono queste le funzioni dell'autorità e della tradizione, con le quali la libertà può porsi in relazione consapevole e attiva, e da cui può ricevere forma un'identità umana»[110].

Julio Aletrach, italo-argentino, a partire da un'attenta selezione di alcune opere delle collezioni permanenti del Museo, propone ad un gruppo di 19 visitatori una narrazione volta a ricostruire, da un punto di vista storico e culturale, il tema delle dittature in Argentina. In questo percorso, l'arte, per i significati profondi a cui rimanda e per le emozioni che suscita, diventa il veicolo attraverso il quale approfondire un tema doloroso e, per una serie di motivi, spesso ingiustamente dimenticato o addirittura ignorato.

> *«Oggi vi condurrò in una visita 'insolita' della Galleria: vorrei ripercorre con voi le tappe fondamentali legate all'origine, agli sviluppi e all'epilogo delle dittature in Argentina, accostando la presentazione delle opere scelte ad una lettura emotiva delle stesse, mirata alla comprensione dei retroscena di un argomento spesso percepito come complesso e controverso.*
> *L'opera che introduce il mio racconto è anche la prima opera della mostra* Art in the Audotorium, *dal titolo* Dead Forest*. L'artista Charly Nijensohn, di origine argentina, realizza questo video per sensibilizzare il pubblico alla riscoperta e alla salvaguardia del rapporto tra uomo e natura, spesso minacciato da interessi politici ed economici. Vorrei invitarvi a concentrare l'attenzione sulle emozioni che il video suscita: l'angoscia, la desolazione e la paura; ecco, si tratta di emozioni simili a quelle provate dai popoli i cui diritti vengono calpestati da un regime dittatoriale.*
> *Proseguiamo ora la visita nelle sale che ospitano le collezioni permanenti della GAMeC. La mostruosità della creatura ambigua dipinta da Sutherland nell'opera* St.Ismael I *mi fa pensare alla mostruosità delle dittature nel mondo, che diventano, come suggerisce il titolo di questo incontro, 'i nostri mostri', in quanto ormai parte integrante della storia e della cultura umane. Quest'opera mi permette di accennare alle ragioni che hanno portato, dal 1976 fino al 1982, all'affermazione della dittatura in Argentina, a partire dall'influenza della moglie di Peron nella fondazione dell'alleanza anti-comunista […]. Un'altra opera per me importante è quella di Hartung, catalogata con il nome in serie* T 1964-H 14*. I lampi del temporale rappresentati dall'artista mi ricordano la corrente elettrica e altri strumenti di tortura utilizzati dal regime. Questo particolare è per me doloroso, se ripenso alla mia vita e a quegli anni, in cui ero uno studente universitario. In quel periodo, studiavo proprio vicino ai luoghi in cui queste torture venivano inflitte ai cosiddetti 'desaparecidos', ignorando completamente ciò che stava succedendo.*

[110] A.A. V.V., *La sfida educativa,* cit., p. 5.

L'opera di Alberto Savinio, intitolata Passeggiatrice in riva al mare*, che rappresenta una donna dal volto di uno struzzo, riporta alla mia mente l'abilità della dittatura argentina di nascondere le atrocità commesse agli occhi della popolazione e dell'opinione pubblica. Ricordo, però, che non tutti ignoravano quanto stava succedendo: non posso non riferirmi al coraggio delle madri e delle nonne dei ragazzi argentini uccisi o scomparsi, che hanno cercato di mobilitare la massa popolare, rievocata dal dipinto* Senza titolo *di Tancredi, nell'organizzazione di movimenti clandestini volti a debellare la dittatura. Si trattava, tuttavia, di movimenti e riunioni sempre repressi con la violenza: i dissidenti nei confronti del regime sono diventati veri e propri bersagli, simili alla tela forata dall'artista argentino Fontana, o vittime di altre atrocità, che l'arte povera di Burri, di cui* Catrame *è un esempio, sembra poter rievocare.*
*Con l'ultima opera che vi propongo, la miniatura della sceneggiatura che Manzù curò per l'*Edipo re *di Stravinskj, vorrei concludere anche il mio racconto con la fine del regime dittatoriale, a cui ha contribuito la disfatta dell'Argentina contro gli inglesi nella guerra per la contesa delle isole Falkland. La sedia vuota che fa parte della miniatura è per me particolarmente suggestiva, perché mi fa pensare al trono vacante della dittatura, che, non senza difficoltà, ha ceduto il posto alla democrazia».*

All'interno di questa «storia», è ancora più evidente l'esigenza di attribuire un significato personale alle vicende storiche narrate: la loro rievocazione oggettiva e storica viene intrecciata, infatti, con il racconto del proprio vissuto. A sua volta, il racconto di sé e della propria vita tende a trasformare la narrazione in una autobiografia nel momento in cui gli eventi narrati non sono soltanto «strutturati in termini di canonicità culturale», ma anche quando contengono «qualcosa che li doti di *eccezionalità*»[111]. Secondo Bruner, infatti, se fossimo semplicemente «specchi della nostra cultura» e se, quindi, tutto fosse «dato», allora non ci sarebbe «alcuna individualità, alcun Sé moderno»[112]. Una «storia» presentata come «autobiografia» diventa, allora, un'occasione educativa fondamentale sia in una prospettiva pedagogica interculturale, sia in una prospettiva pedagogica che considera l'educazione in un'ottica permanente.

Nell'ambito della prima prospettiva, chi racconta «inizia un'avventura significativa sul piano esistenziale e allo stesso tempo espone a chi ascolta il suo racconto»[113], mettendosi in una relazione di reciprocità con quest'ultimo. La «storia» di Maida Ziarati e quella di Julio Aletrach pongono le basi per un dialogo interculturale e interpersonale

[111] J. Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, cit., p. 129.
[112] Ibidem.
[113] L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 181.

in cui l'arte diventa il pretesto per raccontarsi, per conoscersi e comprendersi. Se si assume ancora il punto di vista di Bruner, questi racconti, «violando l'aspettativa canonica», rispondono ad una delle caratteristiche fondamentali delle autobiografie, che riguarda la loro inevitabile originalità, ma, al tempo stesso, per «soddisfare il criterio della raccontabilità», rispondono ad una struttura comune che le renda «culturalmente comprensibili»[114].

Nel caso dell'educazione degli adulti, l'autobiografia ha un valore educativo nella misura in cui permette a ogni persona di scoprirsi continuamente «come protagonista di un fluire esistenziale che come tale è sempre incompiuto, riscrivibile, reinterpretabile. L'identificazione dei momenti e degli incontri che caratterizzano una biografia nella loro connessione possono anche evidenziare la molteplicità delle biografie che ci sostanziano ed è per questo che l'esperienza dell'ascolto e del racconto può produrre conoscenza e generare effetti trasformatori in coloro che la vivono. La persona, nell'incontro dialogico, si scopre capace di nuove forme di azione, di nuovi investimenti e stili relazionali: si apre così ad un tempo diverso da quello presente: è il tempo della possibilità, del cambiamento, dell'autotrasformabilità»[115].

Rielaborando la sua esperienza migratoria, Anita Gazner, mediatrice museale della GAMeC, racconta una «storia» che sembra riuscire a coniugare entrambe queste prospettive. Anita, ungherese, accompagna un gruppo di 10 visitatori all'interno di un percorso narrativo caratterizzato dalla ricerca di un intreccio tra le opere d'arte della collezione permanente della Galleria, alcuni elementi della biografia degli artisti e la propria storia di vita, segnata profondamente dal viaggio che l'ha condotta in Italia. Ogni opera d'arte viene presentata, dunque, ai visitatori mediante più livelli narrativi: uno prettamente storico e artistico, riferito sia agli elementi e alla composizione del quadro, sia alla corrente stilistica e culturale in cui si colloca l'artista, uno riferito alla vita di quest'ultimo, la cui conoscenza è considerata fondamentale per la comprensione dell'opera, e un ultimo livello narrativo, di tipo autobiografico, nel quale Anita dichiara le ragioni personali che l'hanno indotta a scegliere tale opera.

[114] J. Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, cit., p. 130.
[115] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 116.

«Prima di iniziare, vorrei chiarire lo scopo di questo incontro cercando di definire la figura del mediatore museale: il mio compito non è solo quello di avvicinare altri migranti all'arte, ma anche quello di condividere con persone, provenienti da culture diverse, la possibilità di interpretare le opere d'arte a partire dalla mia esperienza di vita e dalla mia cultura. Per questo motivo, ho scelto tra le opere della Galleria quelle più rappresentative della mia vita, trovando connessioni emotive e culturali tra quest'ultima, il soggetto rappresentato nei singoli quadri e la biografia degli artisti. Vorrei iniziare questo percorso dalla collezione Spajani, e in particolare dal dipinto Le uova sul libro *di Casorati: osservate le uova, simbolo della vita in ogni cultura del mondo, e la loro disposizione all'interno della natura morta. Guardate ora l'uovo più isolato dagli altri: attraverso questo particolare vorrei farvi capire le emozioni che ho provato in seguito alla mia migrazione in Italia, avvenuta circa 20 anni fa. Mi ricordo la profonda nostalgia, dovuta alla lontananza dai miei cari, e la paura di fronte alla necessità di cercare e percorrere da sola una nuova strada. Un altro elemento del quadro che mi ricorda questo periodo è rappresentato dal libro sul quale sono appoggiate le uova: ogni libro che ho letto è stato per me un compagno di vita nei momenti di solitudine; il libro è anche il simbolo dell'esperienza del mio viaggio, e cioè di un percorso che ha visto un inizio e una fine.*

In questa sala, altre due opere sono per me importanti: quella di De Chirico, Calco dall'antico con guanto in gomma*, e quella del fratello di De Chirico, Savinio. In esse, rispettivamente, il particolare del treno e quello del mare mi ricordano un aspetto che mette in relazione la mia vita con la vita dei due artisti, entrambe attraversate dalla necessità di viaggiare. Il viaggio rappresenta sempre una ricchezza, perché permette di scoprire e conoscere luoghi inaspettatamente carichi di fascino, come per me il mare, che ho visto per la prima volta a Trieste durante il mio viaggio verso l'Italia.*

Vi presento ora Omaggio floreale *di Enrico Baj: in questo quadro, l'atto di innaffiare di uno dei due personaggi mi ricorda la gioia di aver incontrato nel corso del mio cammino una persona coinvolgente e preziosa, in quanto capace di donarmi una nuova vita.*

Per quanto riguarda le sculture di Manzù, vorrei soffermarmi sull'importanza di ricostruire gli episodi più significativi della vita privata dell'artista, come ad esempio il viaggio in Oriente, per comprendere meglio la sua produzione artistica […].

Infine, vi invito ora a fare un esercizio di rilettura dell'arte simile a quello che vi ho appena proposto: in questa sala sono esposte le opere della collezione Stucchi; provate a dare un'interpretazione personale di questi quadri e del loro contenuto. Vi accorgerete di come la lettura delle opere contemporanee, spesso prive di riferimenti figurativi, sia profondamente influenzata dalle origini culturali e dalla storia di ognuno».

L'impegno di Anita a cercare una similitudine tra i particolari delle opere della Galleria e la sua vita rimanda a quell'«imparare attraverso le metafore» descritto da Jack Mezirow per sostenere un'educazione fondata sull'interpretazione personale della realtà

vissuta. Questo tipo di apprendimento permette di affrontare l'ignoto attraverso la rielaborazione di ciò che è già noto, e, quindi, di confrontare episodi, concetti, immagini collegandoli con gli schemi di significato di cui si è già in possesso[116]. In questo senso, infatti, le metafore a cui si riferisce Mezirow «si basano spesso sulla correlazione tra l'esperienza percepita e un riferimento noto»[117]. Nel racconto di Anita, tale correlazione è l'esito di un confronto tra ciò che fa parte della propria vita passata, l'immagine o l'informazione che sollecita allegoricamente il racconto dei propri ricordi e la scelta di quanto è possibile comunicare agli altri; questo perché, «naturalmente, le metafore che designano le caratteristiche associate a un evento o a un oggetto noto si focalizzano selettivamente su determinate caratteristiche e ignorano, o relegano in secondo piano, le altre»[118].

L'intreccio tra il racconto della propria vita, attraversata dell'esperienza traumatica della migrazione e arricchita dall'esperienza formativa del Corso della GAMeC, e la lettura «emotiva» delle opere del Museo rappresenta una costante anche nella «storia» di Biljana Dizdarevic, bosniaca e mediatrice museale della GAMeC. Biljana propone a 16 visitatori della Galleria un'innovativa interpretazione dei video e dei cortometraggi presenti nella mostra *Art in the Auditorium*, attraverso la rievocazione di costanti culturali universali che incrociano concetti spesso trascurati nel loro valore più profondo e spirituale, come quello di spazio naturale e antropico, o quello di memoria collettiva e storia personale.

> *«Questo percorso è per me più un incontro tra amici che una vera visita guidata. Esso è parte di una serie di iniziative della GAMeC che negli ultimi anni ha coinvolto nuove figure professionali, i mediatori museali, non solo per aprire le porte del museo ad un pubblico sempre più vasto ma anche per fare del museo stesso uno spazio di incontro e di scambio di riflessioni tra persone provenienti da culture diverse.*
> *I video che ho scelto si riferiscono a dei luoghi particolarmente significativi per gli artisti che li hanno realizzati. Vorrei invitarvi a riflettere sulle emozioni che questi video possono suscitare e ricordarvi che le suggestioni che evocano gli spazi di vita influenzano notevolmente la personalità e l'esistenza di ognuno.*
> *Il primo video che vi propongo è il suggestivo* Dead Forest (Storm) *dell'artista Charly Nijenson, che rappresenta in modo provocatorio la tensione esistente tra la natura incontaminata e la prepotenza, spesso distruttrice, dell'uomo.*

[116] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 82, 83.
[117] Ivi, p. 83.
[118] Ibidem.

Queste immagini mi ricordano la guerra che ha coinvolto da non molto tempo il mio paese: è facile per me immedesimarmi nella condizione degli indigeni che nel video fissano inermi la desolazione di un paesaggio che un tempo era per loro fonte di serenità e benessere. Attraverso questo video, posso rivivere quelle emozioni che ho provato quando, tornata a Sarajevo dopo la fine della guerra, mi sono imbattuta in un paesaggio del tutto trasformato, nel quale non esisteva più nulla di tutto ciò che in quel luogo aveva fatto parte integrante della mia vita. Solo guardando le rovine di una guerra ingiusta e inutile, mi sono resa conto del legame profondo esistente tra noi uomini e lo spazio in cui viviamo.

Il secondo video che vi presento è stato realizzato dall'artista Nova Paul e si intitola Pink and white Terraces: *le immagini che vedete sono ambientate in due città della Nuova Zelanda che, alla fine del 1800, sono state distrutte dalla violenta eruzione di un vulcano. Anche a proposito di questo tragico evento, vorrei riflettere sul tema dell'influenza del paesaggio nella vita di ogni uomo. Proprio quando si è privati di esso, per ragioni politiche ed economiche o per cause naturali, l'uomo è sempre spinto dalla necessità di ricercare e ricostruire nel paesaggio le tracce del proprio passato.*

L'ultimo cortometraggio è realizzato da un mio amico, un artista di Sarajevo. Il video è costituito da una sequenza di immagini di un luogo incontaminato che si trova nei Balcani. Ora propongo a ognuno di voi di osservare questi suggestivi paesaggi per riscoprire il profondo legame esistente tra l'uomo, la sua spiritualità e l'immensità della natura. Infatti, la visione delle immagini e l'ascolto dei suoni che le accompagnano rappresentano per l'artista un'occasione di raccoglimento personale, in cui ognuno è invitato a trovare la forza di reagire ai cambiamenti della vita, spesso brutali perché risultato di una guerra o inevitabili perché frutto di una catastrofe naturale».

A conclusione di questo percorso, dal quale emerge con evidenza tutta la ricchezza delle storie di vita dei migranti e del loro modo di rielaborare la realtà, appare significativo l'invito di Bruner a educare, sin da giovani, ad una sensibilità narrativa per «sentirsi a proprio agio nel mondo, sapendo dove collocarsi in una storia autodescrittiva»[119]. Questa esigenza, spiega lo psicologo americano, è resa ancora più evidente e difficile attualmente, a causa «dell'enorme aumento dei movimenti migratori»[120]. Ed è proprio leggendo nel discorso di Bruner la descrizione delle difficoltà di un ragazzino migrante che ci accorgiamo di quanto l'esperienza della migrazione sia ancora più traumatica per un adulto: «Non è facile, per quanto multiculturali possano essere le nostre intenzioni, aiutare un bambino di dieci anni a creare una storia che lo inserisca nel mondo […] se è stato trapiantato dal Vietnam alla San Fernando Valley, dall'Algeria a Lione,

[119] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 54.
[120] Ibidem.

dall'Anatolia a Dresda»[121]. Secondo Bruner, la soluzione risiede nella possibilità di «trovare un posto nel mondo». Simile operazione non comporta, tuttavia, soltanto l'«immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, di un lavoro o di amici», ma anche «un atto di immaginazione»[122]. Se, per Bruner, un buon esercizio di immaginazione, capace di «aprire al mondo della possibilità», è offerto dai romanzi e dalla narrativa, per noi è offerto, invece, dall'arte figurativa. Parafrasando le sue parole, le «storie» presentate in questa prima fase della presentazione della ricerca dimostrano che «se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato», allora il suo esercizio «richiede un lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla»[123].

Nell'attuale società multiculturale, in cui la perdita delle radici culturali e sociali è una condizione comune a molti, sembrano invertirsi i termini del discorso di Bruner: rispetto agli autoctoni, sono i migranti a mostrarsi più abili nella scoperta e nell'utilizzo delle potenzialità personali e culturali della narrazione. In seguito all'esperienza dispersiva e frammentaria della migrazione, di fronte all'urgenza di ritrovare se stessi e le ragioni esistenziali della propria vita, i migranti ascoltati attraverso queste narrazioni sembrano testimoniare quanto sostiene Paolo Virno e cioè che «gli stranieri sono sempre pensatori»: «non perché sappiano di biologia o di matematica superiore, ma perché fanno ricorso alle più essenziali categorie dell'intelletto astratto per parare i colpi del caso, per ripararsi dalla contingenza e dall'imprevisto»[124].

Per queste ragioni, le loro «storie» sono educative in quanto potenti strumenti di riflessione e di autoriflessione sia per chi narra, sia per chi è coinvolto nell'ascolto. Esse, infatti, in quanto narrazioni, devono sempre «invitare all'interpretazione. Perché lo scopo della narrativa non è quello di fotografare il mondo umano come lo vediamo nella nostra esperienza quotidiana […]. Essenzialmente una bella storia non è tanto una interpretazione o una spiegazione del mondo, quanto un invito a creare interpretazioni in un ambito che si avvicina a quello della vita reale»[125]. Grazie alle «storie» presentate, si scopre che i migranti sono particolarmente esperti in questo, forse più di coloro che

[121] Ibidem.
[122] Ibidem.
[123] Ivi, pp. 54, 55.
[124] P. Virno, *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, DeriveApprodi, Roma 2002, p. 27.
[125] J. Bruner, *Modelli del mondo, modelli delle menti*, in M. Ceruti, P. Fabbri, G. Giorello, L. Preta (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 90.

conducono la propria vita in uno stesso luogo o all'interno di un medesimo contesto culturale, e che, per questo motivo, sembrano apaticamente arresi di fronte al flusso quotidiano degli eventi e incapaci di cercare quel «senso della scoperta e della novità» che fonda l'esigenza di raccontare e raccontarsi.

Di fronte alle «storie» ascoltate e documentate, simili considerazioni, condizionate da un inevitabile confronto con il mio vissuto personale, hanno rappresentato un aspetto fondamentale per la ricerca, dando prova, concretamente, di quella circolarità tra teoria e prassi di cui si è scritto sopra. L'esperienza vissuta con i mediatori museali della GAMeC, infatti, si è rivelata fondamentale non solo sul piano personale, ma anche rispetto a questo lavoro, orientando l'intero discorso alla ricerca di un orizzonte epistemologico capace di rispondere a tale questione: nella società multiculturale, tra l'autoctono e il migrante, chi è davvero il «diverso»[126]?

6.4 Il secondo «studio di caso»: il FAI e il territorio per l'educazione

Negli ultimi decenni, i musei non sono le uniche istituzioni a prendersi cura, in un'ottica di valorizzazione e conservazione, del patrimonio culturale e artistico delle città italiane e, nel contempo, a coinvolgere i cittadini, in una prospettiva di educazione non formale e permanente, proponendo percorsi di conoscenza e di fruizione di tale patrimonio. Con i suoi numerosi beni ambientali e culturali e, soprattutto, grazie alla sua missione di sensibilizzazione della collettività ad un rapporto consapevole, rispettoso e attivo nei confronti di questi beni, il Fondo per l'Ambiente Italiano (FAI) contribuisce, insieme alle istituzioni museali, a diffondere una concezione dei siti culturali e artistici della città come luoghi di identità, in cui ognuno possa cioè riconoscersi. All'interno dell'ampio e ricco sito web dedicato a questa istituzione, si legge, infatti: «Promuovere in concreto una cultura di rispetto della natura, dell'arte, della storia e delle tradizioni d'Italia e tutelare un patrimonio che parte fondamentale delle nostre radici e della nostra identità. È questa la missione del FAI […], Fondazione nazionale senza scopo di lucro che dal 1975 ha salvato, restaurato e aperto al pubblico importanti testimonianze del

[126] Cfr. Capitolo secondo, paragrafo 2.2.

patrimonio artistico e naturalistico italiano»[127]. Guidato da questa missione e ispirato al modello del *National Trust* inglese, «il FAI opera per la gente e con la gente, con tutte quelle forze spontanee nelle quali molte persone civili si coagulano per uno scopo comune»[128]. I beni ambientali del FAI, come ville, case d'arte e palazzi, giardini storici, chiese e monasteri, ma anche parchi naturali e aree costiere, e il patrimonio culturale, naturalistico e artistico che questi beni conservano, rappresentano il fulcro di iniziative culturali volte a diffondere un sentimento di appartenenza comune alla storia e alla cultura italiane, alimentando il desiderio e l'impegno a mantenere vivo il rapporto con esse. A tale scopo, «il FAI opera su tutto il territorio nazionale attraverso la sede centrale di Milano e l'Ufficio di Roma, e grazie a una rete capillare di volontari in 112 Delegazioni guidate da 20 Direzioni Regionali»[129]. Simile organizzazione sembra così adeguarsi alla tendenza, sempre più diffusa nei paesi europei, di istituire rinnovate forme di partecipazione della società civile, chiamata ad assumersi nuove responsabilità in vista dei processi di decentramento dei poteri degli Stati: «una grande occasione, dunque, per iniziative che dichiarano di voler mobilitare le forze locali e consentire la partecipazione politica dell'intera comunità»[130].

Il FAI sembra uscire, quindi, dalle sue mura istituzionali per adottare una prospettiva sussidiaria, volta a coinvolgere direttamente i cittadini e a privilegiare i rapporti dinamici tra l'uomo, la società, la cultura e l'ambiente. Il patrimonio del FAI, caratterizzato da un intreccio tra paesaggio, urbano e rurale, comunità, beni culturali materiali e immateriali, si presenta non tanto come un insieme di isolati enti museali ma come un «ecomuseo», all'interno del quale la collezione diventa patrimonio in senso olistico, gli edifici che ospitano tale patrimonio diventano il territorio, e i visitatori che dall'esterno accedono al territorio diventano collettività, considerata parte integrante della sua eredità ambientale e culturale[131]. Questo aspetto è particolarmente evidente nel nostro paese, dove «il vero carattere distintivo del patrimonio culturale italiano, ciò che davvero ci fa unici, è il 'museo diffuso': da noi il museo esce dai suoi confini, si espande nelle piazze e nelle strade, si diffonde nelle campagne e sui monti, si pone in

[127] http://www.fondoambiente.it/chi-siamo.asp
[128] Ibidem.
[129] Ibidem.
[130] F. Karrer, S. Arnofi (a cura di), *Lo spazio europeo tra pianificazione e governante. Gli impatti territoriali e culturali delle politiche UE*, Alinea Editrice, Firenze 2003, p. 50.
[131] Cfr. H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, cit..

ogni piega del territorio. Il tessuto urbanistico delle città, gli scavi, i templi, le mura, le chiese, gli archi, le porte, i monumenti o anche un semplice capitello: non c'è ora della nostra giornata qualsiasi che non sia scandita dall'incontro con almeno una di queste o altre realtà storiche e artistiche»[132].

L'idea di «ecomuseo» di De Varine o di «museo diffuso» di Laneve invita alla «riscoperta» di un patrimonio artistico e culturale che non può essere sradicato dal luogo in cui nasce e si sviluppa, e quindi dal contesto urbano. Le conseguenze educative di questo discorso sembrano alimentare quell'ambito di studi che il pedagogista Mario Gennari ha definito «pedagogia della città e dei suoi beni estetici»[133]. Secondo tale prospettiva, ogni città, intesa come un intreccio di natura, persone e cose[134], con i suoi spazi pubblici e privati, con i suoi edifici storici e moderni, con i suoi punti di incontro ma anche di scontro e di esclusione, assume un ruolo fondamentale nella formazione dei suoi cittadini, connotandosi come «luogo dell'identità condivisa», nel quale ognuno può identificarsi, riconoscere se stesso e gli altri, la propria storia e cultura[135]. Come sottolinea Gennari, «una città che appartenga al cittadino è implicitamente una città in grado di educare. I suoi spazi sono testi educativi 'aperti'. I suoi luoghi sono ambiti di formazione. La città *educante*, massima espressione dell'utopia urbana, è di fatto pensabile come una grande aula in cui tutto riflette le 'volumetrie pedagogiche' della cittadinanza»[136].

Nel suo farsi ricco e variegato scenario dell'intera esistenza umana, lo spazio vissuto della città presenta, infatti, una fondamentale dimensione educativa, in quanto promotore di una fitta rete di relazioni, trasmissioni e cambiamenti culturali. Viceversa, «non vi è fisionomia che lo spazio educativo non possa assumere poiché non vi è esperienza educativa […] che non si spazializzi nell'immergersi, nell'elevarsi, nello sprofondarsi, nel dispiegarsi, nel ripiegarsi, nello sfuggire, nell'incappare,

[132] C. Laneve, *L'educazione ai Beni culturali,* in C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000, p. 34.
[133] Cfr. M. Gennari, *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995; M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bombiani, Milano 2007, pp. 251-256.
[134] A. Amin, N. Thrift, *Città. Ripensare la dimensione urbana* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2005, p. 19.
[135] M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 89.
[136] M. Gennari, *L'educazione estetica*, cit., p. 253; cfr. M. Gennari, *La città educante*, Sagep, Genova 1989.

nell'avvicinarsi, nel perdersi, nel ritrovarsi, ed in molte altre esperienze irrinunciabilmente ubiquitarie»[137].

Riscoprire e comprendere il valore culturale e, quindi, educativo, che è stato attribuito nel corso dei secoli agli spazi più importanti delle nostre città si rivela un'esigenza particolarmente avvertita soprattutto negli ultimi decenni, durante i quali l'uomo contemporaneo, in una situazione di crescente mobilità, tende a vivere sempre più frequentemente l'esperienza dello sradicamento dal proprio luogo di origine, così come un sentimento di estraneità nei confronti del luogo di accoglienza, e, addirittura, dello stesso luogo dove è cresciuto o vive da molto tempo. In questa prospettiva, «l'ancoraggio al territorio […] permette di rispondere alla crisi determinata dall'ambivalenza di molte delle appartenenze culturali contemporanee, sempre instabili e in discussione, e dall'assenza di un 'centro di gravità' in un mondo in rapido mutamento. […] Tutto questo ha come conseguenza rilevante una crescita della domanda di identità e quindi una maggiore attenzione di studiosi e amministratori verso il patrimonio locale come occasione che ne può permettere la costruzione»[138].

Dal canto loro, anche le città hanno risentito notevolmente dell'accelerazione di questa crisi, assumendo un assetto dalle fisionomie spesso inaspettate, di fronte alle quali gli stessi cittadini restano come passivi ed impotenti testimoni. In alcuni casi, le diverse comunità confluite nei quartieri delle città riconfigurano molti degli spazi urbani, diventati all'interno della città dei luoghi fortificati, delle vere e proprie «isole, difese, culturalmente e praticamente, tra cui il cittadino spaventato possa navigare lungo rotte protette»[139]; in altri casi, invece, i nuovi arrivati devono fare i conti con l'«impossibilità di appropriarsi della località – dalla quale pure hanno scarse possibilità di liberarsi per muoversi altrove – e di renderla accogliente e vivibile»[140].

Secondo molti sociologi e urbanisti contemporanei, questo scenario corrisponde ad una vera e propria «dissoluzione della città», che, definita «postmoderna» come la società che vi vive, appare dominata da «una situazione molto fluida ed incerta», in netto

[137] V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. XVIII.
[138] M. Maggi, *Ecomusei, musei del territorio, musei di identità*, in «Nuova Museologia», n. 4, giugno 2001, p. 9.
[139] G. Amendola, *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 185.
[140] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit., p. 22.

contrasto con «un passato ben noto e definito»[141]. Al di là delle numerose etichette e definizioni, è ormai certo che «questa città nuova è ben diversa dal passato e che segna, invece, un mutamento epocale della scena metropolitana»[142]. La scelta del termine «postmoderno» è dovuta soprattutto all'urgenza di evidenziare una corrispondenza biunivoca tra «le grandi trasformazioni dello spazio costruito, della città e dell'esperienza urbana» e i «grandi mutamenti sociali e culturali della società contemporanea. È nella città che si condensa, precipita e diventa visibile la grande trasformazione contemporanea»[143]. L'indeterminatezza e l'ambiguità della vita attuale trasformano la città in un luogo in cui regnano «il contingente, il frammentario, il relativo, il temporaneo […]. La città fondata su logiche di centralità spaziali, simboliche e culturali cede il passo alla città-collage o alla città-bricolage. […] Fratture e differenze non costituiscono più un patologia, una pausa o un'eccezione»[144]. Gli spazi della città presentano contorni indefiniti, «scoraggiano l'idea di 'insediarvisi', rendendo la colonizzazione o l'addomesticamento dello spazio praticamente impossibile»[145].

Tali spazi assumono le sembianze dei cosiddetti «nonluoghi», celebre espressione coniata da Augé per designare «uno spazio in cui colui che lo attraversa non può leggere nulla della sua identità (del suo rapporto con se stesso), né dei suoi rapporti con gli altri o, più in generale, dei rapporti tra gli uni e gli altri, né a fortiori della loro storia comune»[146]. Le conseguenze che la diffusione di questi «nonluoghi» ha sulla vita dei singoli e della collettività sono prova del fatto che la riconfigurazione della città non è un fenomeno solo «strutturale ma è, innanzitutto, culturale. Insieme alla città economica e fisica sta cambiando la città della gente»[147]. E ciò è ancora più evidente se si considera che la segregazione spaziale coincide con l'emarginazione delle persone e che questo processo porta ad un vero e proprio processo di ghettizzazione delle minoranze culturali rispetto al gruppo dominante e alle altre minoranze culturali. Sembra inevitabile, allora,

[141] G. Amendola, *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*, cit., p. 10.
[142] Ibidem.
[143] Ivi, p. 43.
[144] Ivi, p. 47.
[145] Z. Bauman, *Modernità liquida*, p. 113.
[146] M. Augé, *Disneyland e altri nonluoghi*, cit., p. 75; a titolo di esempio, l'autore identifica i «nonluoghi» con le autostrade, i centri commerciali, i parchi dei divertimenti, ecc.; si tratta di luoghi che, secondo Augé, «condannano […] l'individuo alla solitudine e all'anonimato proprio nella misura in cui questo 'paesaggio' si squalifica, perduto tra un passato senza traccia e un futuro senza forma», ibidem.
[147] Ivi, pp. 20, 21.

che «lungi dall'essere terreno di coltura dello spirito comunitario, le popolazioni locali sono piuttosto accozzaglie di entità prive di legami reciproci»[148].

Gli effetti più dannosi di simile situazione risiedono, per gran parte, in una progressiva perdita delle radici comunitarie e culturali e, quindi, dell'identità personale. Sentirsi parte di un territorio significa, infatti, rispettarlo e condividere con gli altri la sua storia, le sue espressioni culturali, in una parola sola la sua tradizione, nonché riconoscersi in essa e ammettere come questa rappresenti «una parte fondamentale» di «ciò che sono»[149]. Lo spiega bene la filosofa contemporanea Simone Weil, quando considera questo riconoscimento nei termini di una caratteristica tipica dell'uomo, e, per questo, irrinunciabile: «Il bisogno di avere radici è forse il più importante e il meno conosciuto dell'anima umana. Difficile definirlo. L'essere umano ha le sue radici nella concreta partecipazione, attiva e naturale all'esistenza di una comunità che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti dell'avvenire»[150].

La ri-assunzione e la conoscenza di queste radici e delle modalità attraverso le quali la città mostra se stessa nei suoi luoghi più significativi potrebbe apparire, allora, come una preziosa occasione di arricchimento personale per tutti i cittadini, in quanto abitanti di un medesimo territorio e in quanto appartenenti ad una medesima comunità. Pertanto, ciò che interessa recuperare e valorizzare non è la fisionomia della città per come appare ad uno sguardo superficiale, ma «l'esperienza urbana», vale a dire «la cultura della città, la psicologia dei suoi attori, l'antropologia dei suoi gruppi […]»[151]. Ecco che, da questo punto di vista, dalla città il discorso si rivolge inevitabilmente alla vita delle persone.

Ogni persona, di qualsiasi lingua e cultura, cresce e si rivela nell'appartenenza ad un gruppo e alimenta questa sua costitutiva dimensione sociale collaborando alla formazione e alla stabilità del proprio gruppo all'interno di uno spazio, al quale, insieme agli altri uomini, attribuisce una serie di significati simbolici, di carattere etico, sacro, artistico, economico, ecc..

In altri termini, l'umanità intera non vive solo nello spazio, ma esprime anche la profonda esigenza di riorganizzarlo, impegnandosi nei processi di collocazione e di simbolizzazione spaziale, vale a dire nella costante trasformazione delle sensazioni e

[148] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit., p. 28, 29.
[149] A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1988, p. 264.
[150] S. Weil, *La prima radice* (trad. it.), SE, Milano 1990, p. 49.
[151] G. Amendola, *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*, cit., p. 23.

delle esperienze in simboli culturali, necessari per dare un senso condiviso alla realtà circostante. Nel corso della sua evoluzione, l'umanità si è integrata all'interno dei luoghi occupati grazie ai suoi più elementari bisogni «del perimetro di sicurezza, del rifugio chiuso e dei ritmi socializzanti», maturati progressivamente nei sentimenti «di attaccamento allo spazio abitato e al ritmo della vita sociale. […] L'organizzazione dello spazio abitato è l'espressione simbolica di un comportamento completamente umano, e l'habitat, come simbolo concreto del sistema sociale, appare in tutti i gruppi umani conosciuti, e risponde a una triplice necessità: creare un ambiente efficiente dal punto di vista tecnico, fornire un inquadramento al sistema sociale, mettere ordine a partire da un punto dato nell'universo circostante»[152].

La dimensione comunitaria e il bisogno di conferire un significato culturale allo spazio vissuto costituiscono, pertanto, due costanti fondamentali nella vita dell'uomo, riscontrabili in ogni epoca storica e in ogni popolo. Se si segue la lezione di Heidegger, tali costanti rimandano a due qualità fondamentali dell'uomo: l'«essere con gli altri», espressione della propensione ad aver cura dei propri simili, che costituisce la struttura fondamentale di ogni possibile rapporto tra gli uomini, e l'«esserci nel mondo», che si manifesta nella cura di sé, delle cose e dello spazio, quest'ultimo considerato non come «un oggetto esterno né una esperienza interiore. Non ci sono – spiega Heidegger – gli uomini e inoltre lo spazio.[…] Io non sono mai solo qui come questo corpo incapsulato, ma sono là, cioè abbraccio e occupo lo spazio, e solo così posso anche percorrerlo»[153].

A partire da simili presupposti, è possibile affermare che, all'interno di ogni città, gli spazi non sono «il risultato di un modellamento operato da forze impersonali», ma rappresentano «un artefatto voluto, un costrutto umano», progettato e realizzato dalla società perché mosso da esigenze razionali e tecniche, ma anche perché animato da credenze, sentimenti, desideri e forze spesso inconsapevoli[154]. Efficace a questo riguardo l'esortazione di Simone Weil di «non privare nessun essere umano […] dei suoi beni relativi e confusi (casa, patria, tradizioni, cultura ecc.) che riscaldano e nutrono l'anima e senza i quali […] una vita 'umana' non è possibile»[155]. Depositario dell'eredità del passato, di beni materiali e di valori simbolici, storici e umani, lo spazio

[152] M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, cit., pp. 27-28.
[153] M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger (1954), *Saggi e discorsi* (trad. it.), Mursia Editore, Milano 1991, pp. 104, 105.
[154] J. Rykwert, *La seduzione del luogo, Storia e futuro della città* (trad. it.), Einaudi, Torino 2003, p. 5.
[155] S. Weil, *L'ombra e la grazia* (trad. it.), Bompiani, Milano 2002, p. 252.

vissuto accoglie in sé buona parte della ricchezza culturale di una comunità e delle persone che ne fanno parte. Per questa ragione, viene assunto da tale prospettiva con l'espressione di «patrimonio culturale»[156].

Se così motivato, l'invito a riscoprire la portata culturale di tale patrimonio non può non avere per qualsiasi persona un valore marcatamente educativo, come rivelano queste semplici ma eloquenti parole di Walter Benjamin: «non sapersi orientare in una città non vuol dire molto. Ma smarrirsi in essa come ci si smarrisce in una foresta, è una cosa tutta da imparare»[157]. La città rimanda, infatti, a una complessità di suoni, colori, immagini e rappresentazioni, linguaggi, norme e regole comportamentali, scienze e culture, che produce in chi la vive o la attraversa risonanze emotive e sensoriali, etiche e valoriali, cognitive e culturali profondamente educative, in quanto capaci di coinvolgere la totalità della sua persona.

6.4.1 Il «Corso per mediatori artistico-culturali» del FAI di Brescia

Il discorso appena delineato sul senso del valore educativo della città e dei suoi beni viene proposto come il quadro teorico entro il quale si possono comprendere le ragioni sottese all'istituzione del FAI e alle sue iniziative, assunte come il secondo «studio di caso» di questa ricerca. Le riflessioni che afferiscono a tale quadro introducono, inoltre, le motivazioni che hanno spinto la Delegazione del FAI di Brescia a considerare il patrimonio artistico e culturale della città lombarda come uno strumento per l'integrazione dei cittadini stranieri.

Già nella parte introduttiva di questo lavoro, ho definito la mia partecipazione alle Giornate di Primavera del FAI di Brescia come una delle esperienze più importanti per l'avvio della ricerca. Ora, a distanza di quasi tre anni, le suggestioni personali richiamate da quell'evento assumono una maggiore consistenza, perché supportate dall'impianto epistemologico presentato nei capitoli precedenti e perché arricchite dalle riflessioni emerse a proposito di un'altra iniziativa, diventata anch'essa parte fondamentale della ricerca empirica. Mi riferisco all'attivazione, nel gennaio del 2010, del «Corso per mediatori artistico-culturali» organizzato dall'Associazione Amici del

[156] Cfr. H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, cit..
[157] W. Benjamin, *Infanzia berlinese* (trad. it.), Einaudi, Torino 1973, p. 9.

FAI, in collaborazione con la Delegazione del FAI di Brescia e con il patrocinio dell'Assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione del Comune di Brescia. Ispirato al «Corso per mediatori museali» della GAMeC, tale Corso si propone di conferire un assetto più sistematico e duraturo all'esperienza, meramente occasionale, delle Giornate del FAI di cui si è parlato.

Nel caso del FAI, dal museo l'attenzione si sposta sulla città: il corso, infatti, intende fornire a un gruppo di migranti la preparazione artistico-culturale necessaria per accompagnare i propri connazionali nella visita della città e dei suoi beni artistici e culturali. Si presuppone, dunque, che tali beni si offrano come luoghi educativi volti ad innescare percorsi tematici capaci di incrementare la conoscenza da parte dei migranti dell'ambiente, della storia, dell'arte, delle tradizioni, degli aspetti socio-economici della cultura bresciana. Detto in termini sociologici, tale conoscenza può permettere ai migranti coinvolti di superare quel disagio culturale e linguistico, ma anche sociale e relazionale, causato dall'inserimento in un nuovo contesto socio-culturale, dalla rottura dei legami con la propria cultura d'origine e dalla difficoltà della società ospitante ad abbattere le barriere, per lo più culturali, che ostacolano una loro partecipazione attiva alla vita sociale e culturale italiana[158].

Orientato in questi termini, il Corso si è rivolto da gennaio a giugno ad un gruppo di 31 migranti residenti a Brescia e provincia, selezionati dagli organizzatori in base a un colloquio individuale e a una serie di criteri già utilizzati per il Corso della GAMeC: il possesso del permesso di soggiorno, la maggiore età e la buona conoscenza della lingua italiana, parlata e scritta. Le lezioni, a cadenza settimanale, hanno affrontato i principali periodi storici della città di Brescia e hanno approfondito le relative testimonianze artistiche e culturali. I docenti del Corso, specializzati in storia dell'arte, su questi temi hanno condotto in lingua italiana sia le lezioni frontali in aula, sia gli interventi nei luoghi introdotti a livello teorico dalle lezioni. Per ogni argomento trattato, i docenti hanno predisposto, inoltre, vari materiali di approfondimento, distribuiti nel corso delle lezioni come ulteriore approfondimento della tematiche affrontate.

[158] Cfr. F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri, La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1991; R. Sandell, *Misurarsi con la diversità e l'uguaglianza: il ruolo dei musei*, in S. Bodo, M. R. Cifarelli, *Quando la cultura fa la differenza, patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma 2006.

Al termine del percorso formativo, i corsisti hanno ricevuto l'attestato di Mediatore artistico-culturale direttamente dall'assessore alla Cultura e Pubblica Istruzione del Comune di Brescia. Attualmente, facendo tesoro dell'esperienza appena conclusa, continuano a coinvolgere i propri connazionali e amici in percorsi tematici volti alla conoscenza di Brescia e dei suoi luoghi culturali. In questo modo, l'esperienza del corso è diventata coestensiva alla vita di queste persone, impegnate a loro volta in un sempre maggiore coinvolgimento di altri migranti nella scoperta della città e dei bresciani. Il processo innescato dal corso continua, quindi, a rivelarsi formativo nella misura in cui risponde al desiderio dei migranti di rispettare e valorizzare il patrimonio della città sia scoprendone il significato, sia condividendo e ridefinendo quest'ultimo con altre persone originarie di altre culture. Rendere queste persone consapevoli della ricchezza artistico-culturale di Brescia significa sollecitare il loro impegno nella ricerca di chiavi di lettura della realtà che li circonda sempre più complesse e nel conseguente tentativo di conferire ad essa un significato nuovo. Il risultato di questo impegno non si riduce al mero apprendimento di un sapere teorico: la conoscenza del patrimonio artistico-culturale è finalizzata alla promozione di un «saper essere», che permette ai migranti di «dare significato a quanto conoscono e apprendono, inserirlo in un progetto di vita per il quale devono ricercare i propri orientamenti di comportamento e rispetto al quale devono operare le loro scelte di fondo e quelle della loro comunità territoriale»[159].

I partecipanti all'iniziativa del FAI danno prova dell'esistenza reale dei rapporti dinamici di cui si parlava tra le persone, considerate nella loro diversità e inesauribilità, e i luoghi simbolo della città, in grado di veicolare significati capaci di congiungere le differenze e di offrire i presupposti per un dialogo tra persone e culture diverse. Inoltre, queste persone testimoniano i vantaggi scaturiti dalla riscoperta del valore educativo del patrimonio culturale e artistico della città; ma, soprattutto, contribuiscono a legittimare i principi della prospettiva dell'educazione degli adulti, poiché testimoni della tensione trasformativa costitutiva di ogni persona che vive in questa città e delle possibilità di un'educazione che non significhi «soltanto conoscere un ambiente che già esiste, ma anche e soprattutto costruire, in maniera intenzionale, un ambiente che ancora non c'è e si desidera, di cui si avverte la necessità a livello comunitario. È un processo, questo,

[159] C. Laneve, *L'educazione ai Beni culturali,* in C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, cit., p. 37.

che pervade tutte le possibili e inimmaginabili fasi della vita, che considera gli individui come entità in continua crescita e trasformazione […]»[160].

6.4.2 Il questionario come strumento di rilevazione, di valutazione e di ricerca

Nelle premesse metodologiche che introducono questa ricerca, ho già dichiarato la mia preferenza nei confronti dei metodi qualitativi, in quanto ritenuti capaci di descrivere in profondità una situazione educativa e, soprattutto, di cogliere i significati che i suoi diversi attori vi attribuiscono[161]. A fondamento di tale scelta, ribadisco la diffusa convinzione secondo la quale i metodi quantitativi non bastano da soli a conoscere e comprendere la persona umana e le sue azioni educative, e, quindi, una realtà complessa, irriducibile al mero dato numerico[162]. Tuttavia, ho ipotizzato anche un eventuale «meticciamento» di metodi e di relativi strumenti; nel caso specifico dell'analisi del caso preso in esame, e cioè del «Corso per mediatori artistico-museali» del FAI, mettere in atto questo «meticciamento» implica l'adozione sia di una metodologia quantitativa sia di una metodologia qualitativa e l'assunzione di entrambe «non nella prospettiva dell'opposizione ma della complementarietà»[163].
All'interno di questa prospettiva, propongo, innanzitutto, la descrizione dei risultati dell'analisi quantitativa, in quanto destinati a «delimitare il campo in cui condurre l'analisi qualitativa», che in un momento successivo, esplorerà «i dettagli concreti» del caso considerato[164]. Pertanto, in questo lavoro mutuo il punto di vista di chi vede nella ricerca quantitativa la possibilità di «identificare rispetto ai problemi presi in esame, sulla base di disegni che consentono la replicabilità dell'esperienza e grazie all'analisi di gruppi significativi, norme, costanti, linee di tendenza: cioè elementi comuni e caratteri generali utili per definire parametri di riferimento che consentono di orientarsi nella

[160] E. Marescotti, *Educazione degli Adulti e Educazione Ambientale: all'insegna della trasformazione*, in L. Bellatalla, E. Marescotti, P. Russo, *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 79.
[161] C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca-azione: contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993, p. 13.
[162] Ivi, p. 24.
[163] Ibidem.
[164] Ivi, pp. 24, 25.

realtà educativa, di interpretare i processi in atto e di prefigurarne possibili sviluppi, di assumere decisioni fondate su riscontri empirici»[165].

Consapevole di tali presupposti metodologici, nella fase di progettazione del Corso, ho offerto agli organizzatori la mia collaborazione per la stesura di un questionario volto a lasciare traccia delle ricadute formative e della validità organizzativa e didattica del percorso realizzato. Nella progettazione di ogni percorso formativo, è ormai indiscussa, infatti, l'importanza di una fase valutativa, i cui risultati rappresentano un riferimento fondamentale per dare prova dell'esito dell'esperienza e della sua eventuale replicabilità. Contemporaneamente, il questionario si è dimostrato uno strumento prezioso anche per approfondire, nella prospettiva teorica e metodologica presentata, le tematiche più care alla mia ricerca, riguardanti l'educazione degli adulti in una prospettiva interculturale.

In vista di tale duplice proposito, ho somministrato il questionario a tutti i partecipanti del Corso. Infatti, «se l'obiettivo è la comprensione approfondita delle dinamiche caratterizzanti una data realtà educativa sarà necessario coinvolgere, per quanto possibile, *tutti* i soggetti che operano in quella data realtà»[166]. Preferisco considerare, però, questi ultimi non come il campione della mia ricerca, ossia come la parte rappresentativa di una popolazione più ampia, ma come i suoi destinatari.

Per quanto riguarda la costruzione e la stesura del questionario, ho assunto come primo riferimento un principio definito da Landsheere con queste parole: «il questionario per poter essere centrato sul soggetto, deve rispettarne il linguaggio, il sistema di riferimento e di valori, il livello di informazione; inoltre, le domande devono essere socialmente accettabili»[167]. Adottare tale principio anche per la mia ricerca ha richiesto lo svolgimento di «un'analisi preliminare»[168], e cioè la predisposizione di un *pretest* del questionario da rivolgere a «un gruppo ristretto di soggetti, in tutto e per tutto simili a quelli che saranno i soggetti della ricerca, allo scopo di calibrare il linguaggio con cui le domande sono formulate e verificarne la complessità»[169]. A tal fine, ho potuto contare sulla disponibilità di alcuni dei mediatori museali della GAMeC, che hanno corretto la

[165] E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 79.
[166] R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., pp. 185, 186.
[167] G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, cit., p. 88.
[168] E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., p. 119.
[169] R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 198.

bozza iniziale del questionario offrendomi preziosi suggerimenti. Grazie all'aiuto di queste persone, scelte non solo perché migranti ma anche perché esperte in mediazione culturale, e attraverso un procedimento che passa «dal globale al locale» e una conseguente «metodica scrematura di elementi», ho potuto eliminare quel materiale che si è rivelato superfluo rispetto agli obiettivi della ricerca[170]. Infatti, per scegliere gli aspetti da sondare mediante il questionario ho dovuto procedere all'individuazione dei suoi principali obiettivi, che si possono riassumere nei seguenti punti:

- offrire un quadro di conoscenza generale e strutturato sui corsisti e sugli aspetti della loro vita personale considerati rilevanti rispetto al Corso e alla scelta di frequentarlo;
- verificare l'adeguatezza delle proposte didattiche rispetto alle aspettative e alle esigenze dei corsisti;
- considerare e conoscere le loro opinioni in merito alle risorse didattiche utilizzate, all'organizzazione del percorso formativo e all'esperienza vissuta.
- permettere ai corsisti di esprimere un giudizio sugli elementi di forza e di criticità del Corso e di formulare eventuali suggerimenti in vista di una migliore proposta formativa.

Di fronte ad un oggetto di indagine così complesso, volto a raccogliere sia i dati numerici relativi alla composizione del gruppo e alle sue caratteristiche, sia le testimonianze dei corsisti in merito all'esperienza vissuta, ho pensato di predisporre due questionari, uno da presentare all'inizio e un altro alla fine del Corso. La somministrazione del questionario «in entrata» e la somministrazione del questionario «in uscita» si inseriscono, infatti, in due momenti particolari del percorso formativo, ciascuno espressione di aspetti altrettanto specifici: nel primo caso, l'attenzione è rivolta a dati generali e ad aspettative approssimative, che offrono agli organizzatori del Corso uno sguardo d'insieme rispetto alle caratteristiche e alle esigenze del gruppo dei corsisti; nel caso del questionario «in uscita», le opinioni sollecitate appaiono più puntuali e approfondite, perché rielaborate alla luce di un'esperienza già vissuta e nei confronti della quale i corsisti possono fornire una valutazione consapevole. Si tratta di rispondere in questo modo all'esigenza di «associare le opinioni, le prese di posizione», da sondare

[170] E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., p. 131.

necessariamente a corso concluso, «con le caratteristiche sociali e culturali delle persone che le hanno espresse»[171].

Inoltre, alla fine del percorso formativo, se, da un lato, la compilazione del secondo questionario ha rappresentato per i corsisti un importante momento di riflessione personale, dall'altro lato, la sua analisi, confrontata con i dati emersi dal questionario «in entrata», ha permesso agli organizzatori del corso di valutare l'esperienza appena conclusa e di ipotizzare i vantaggi di una sua eventuale prosecuzione.

6.4.2.1 Chi sono i partecipanti al corso?

Quasi tutte le domande del questionario «in entrata»[172] sono presentate in forma sia chiusa sia strutturata[173] e prevedono una o più alternative di risposta. La preferenza verso domande con risposte già prefissate e, quindi, più predisposte ad un'analisi quantitativa, soddisfa l'esigenza di pervenire ad un generale quadro descrittivo, che verrà poi approfondito nel secondo questionario, composto prevalentemente da domande aperte. Inoltre, va precisato che all'inizio del corso, quando non si conoscevano ancora i componenti del gruppo e la loro disponibilità a collaborare, la scelta delle domande chiuse sembrava la meno rischiosa, in quanto rispondere ad esse presupponeva un minore coinvolgimento di energie, sia in termini di tempo, sia in termini di risorse personali.

Soddisfatti tali requisiti, ai fini dell'analisi presentata si è ritenuto opportuno articolare il primo questionario in tre aree di indagine:

1- la prima (dalla domanda 1 alla domanda 15) è destinata a rilevare i dati socio-anagrafici dei corsisti con l'intento di conferire una maggiore sistematicità alle informazioni raccolte nel corso dei colloqui iniziali di selezione. Di quest'area fanno parte anche le domande relative al livello di formazione conseguito, alla professione e all'esperienza migratoria.

[171] M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2006, pp. 174, 175.
[172] Si veda l'Allegato A, in questo lavoro a p. 322.
[173] E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., pp. 121-125.

2- Quest'ultimo aspetto offre un motivo di connessione alla seconda area di analisi (dalla domanda 16 alla domanda 18), volta a richiedere a ogni corsista un'opinione sia sulla percezione della propria partecipazione alla vita sociale e culturale bresciana, sia sulle iniziative che, in generale, potrebbero favorirla.
3- Un'ultima area di indagine (dalla domanda 19 alla domanda 20) tenta di sondare le motivazioni legate alla scelta di frequentare il corso e le aspettative iniziali sull'esito del percorso e sui suoi risultati formativi e professionali.

Hanno compilato il primo questionario 27 persone, su un totale di 31corsisti. Da un punto di vista culturale, ma anche rispetto ai singoli aspetti socio-anagrafici e tematici toccati dal questionario, il gruppo con il quale ho lavorato si presenta molto eterogeneo. Di seguito, suddivisi per le aree presentate, si riportano i principali risultati del questionario, che, come si vedrà, danno prova di tale complessità e ricchezza.

Prima area di indagine. Dalle domande che fanno parte di questa sezione del questionario si evincono una serie di informazioni che riguardano le 27 persone che hanno risposto al questionario. Come è già stato sottolineato, i dati raccolti non si riferiscono ad un campione rappresentativo della popolazione dei migranti a Brescia. Tuttavia, è possibile riscontrare una serie di corrispondenze tra questi dati e quelli raccolti da una ricerca più ampia, condotta recentemente proprio sulla situazione migratoria di Brescia e provincia[174].

Innanzitutto, il 59% del gruppo è composto da donne e, in media, l'età si aggira tra i 24 e i 44 anni (in particolare, il 32% dei corsisti dichiara di avere un'età compresa tra i 25 e 34 anni e il 30% tra 35 e i 44 anni). Anche nel contesto cittadino e provinciale, «quella immigrata rimane una popolazione sostanzialmente giovane», definita «dinamica, vitale», e, quindi, considerata «un contributo importante anche sul piano della vitalità demografica, non solo sul piano economico»[175]. Nell'ambito più circoscritto del Corso, tale vitalità assume un valore significativo soprattutto sul piano culturale e sociale, confluendo nella disponibilità a proseguire il proprio percorso formativo per rispondere ad esigenze legate alla sfera personale e relazionale.

[174] Cfr. E. Besozzi (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2009*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
[175] G. Blangiardo, *L'immigrazione straniera: da un'analisi comparativa alle prospettive future*, in E. Besozzi (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2009*, cit., pp. 16, 18.

Rispetto al paese di provenienza, il gruppo si presenta alquanto eterogeneo: l'11% (3 persone su 27) proviene dal Senegal e un altro 11% dall'Ucraina. Le restanti percentuali corrispondono a valori pari al 7% (2 persone su 27) e al 4% (1 persona su 27): nel primo caso, si citano Paesi come la Bielorussia, la Russia, l'Italia, il Brasile, il Marocco, il Ghana; nel secondo caso, i singoli corsisti provengono dai seguenti paesi: Tunisia, Bulgaria, Romania, Costa d'Avorio, Albania, Israele, Pakistan, Stati Uniti, Sri Lanka. A simile varietà culturale corrisponde, innanzitutto, una grande varietà linguistica (21 corsisti affermano di saper parlare una terza lingua oltre alla lingua madre e all'italiano) e, in secondo luogo, l'adesione a fedi religiose diverse (il 37% dei corsisti è cristiano non cattolico, il 36% cattolico, mentre il 19% è musulmano; un corsista si dichiara agnostico, mentre un altro non risponde alla domanda). Rispetto agli altri dati, questo non presenta un riscontro nella popolazione immigrata bresciana, che, invece, si rivela «fortemente connotata in senso islamico»[176].

Per quanto concerne il livello di formazione raggiunto, il 49% di coloro che hanno risposto al questionario è laureato o si sta per laureare, mentre il 35% ha conseguito il diploma di scuola secondaria superiore. Infine, il 10% dichiara di aver frequentato un corso professionale di avviamento al lavoro. Le ragioni di questo dato si possono sicuramente ricondurre alle peculiarità del Corso del FAI, che richiedeva una buona conoscenza della lingua italiana e che, per i temi approfonditi, presupponeva interessi culturali spesso scaturiti da una pregressa preparazione personale. Anche nel più ampio contesto urbano e provinciale si riscontra una popolazione mediamente istruita. A tale proposito, si ipotizza che questo aspetto sia dovuto all'esistenza di «un processo di selezione alla partenza dei paesi d'origine: i soggetti che risultano più dinamici e informati è facile che si facciano maggiormente tentare dall'avventura dell'emigrazione o abbiano più riferimenti per affrontarla»[177].

Alquanto complesso si rivela il quadro relativo alle professioni svolte nel paese di origine: il 17% (5 corsisti su 27) studiava ancora, mentre il 13% (4 corsisti, tra cui sicuramente i 2 corsisti italiani) non risponde alla domanda. Le restanti percentuali si aggirano intorno al 7% (2 corsisti) e al 3% (1 corsista). Tra le professioni che

[176] Ivi, p. 19; si ricorda che tale discrepanza è più che legittima se si considera che il gruppo considerato, selezionato in maniera non casuale e numericamente insufficiente, non può rappresentare l'universo dei migranti di Brescia.
[177] Ibidem.

afferiscono al primo valore percentuale si ricorda: ingegnere, medico, commessa, insegnante, architetto e *design* d'interni, segretaria; insegnante di pianoforte, ufficiale militare, *PR-manager*, insegnante di danza, giornalista, commerciante, educatrice dell'area infanzia, *receptionist* di un albergo sono le professioni che corrispondono al valore del 3%.

Ancora più complesso appare il quadro relativo alle professioni esercitate attualmente dai corsisti interpellati, se si considera, inoltre, che la domanda relativa a questo aspetto del gruppo è aperta e consente di indicare anche più di una professione (infatti, molte persone dichiarano di avere due se non tre lavori): il 14% lavora in qualità di operaio o di operaio metalmeccanico; l'11% frequenta l'università, un altro 9% del gruppo svolge lavori di segretariato, amministrazione e contabilità, mentre il 6% è la percentuale che si riferisce sia a chi si presenta come operatore sociale sia a chi si occupa di mediazione linguistico-culturale. Di seguito, si elencano le altre professioni dichiarate da singoli corsisti: *speaker* presso una radio, infermiere professionale, *colf*, casalinga, insegnante di danza, dipendente della Provincia di Brescia, *copy writer*, insegnante di madrelingua francese, commessa, alesatore-tornitore, educatrice per la prima infanzia, restauratrice, agente di viaggi, imprenditore, insegnante, traduttore, cameriere, custode. In linea generale, comunque, «una buona quota di immigrati ha un lavoro a tempo indeterminato, anche se c'è ovviamente una presenza di precarietà […]»[178].

Per quanto riguarda la formazione avvenuta in Italia prima del Corso del FAI, il 63% del campione risponde di aver partecipato ad altri corsi di formazione. Tra i vari ambiti elencati a questo proposito, il 36% indica corsi per imparare la lingua italiana, il 26% corsi di formazione professionale, 16% corsi per diventare mediatore culturale, il 6% corsi di informatica; infine, il 10% dei corsisti risponde all'opzione «Altro»: di questi, uno scrive di un corso di teologia per catechisti, un altro di un corso per «*l'accoglienza ai volontari*» e un altro di un corso per diventare *bar tender*.

Per concludere il quadro delle informazioni relative alla prima area del questionario, si riportano di seguito i valori percentuali delle risposte alle domande sull'esperienza migratoria (ovviamente, i due corsisti italiani non rispondono). Per il 28% dei corsisti consultati, la possibilità di avere maggiori opportunità di impiego corrisponde alla principale ragione sottesa alla scelta di migrare. Per il 25% tale scelta è legata alla

[178] Ivi, p. 20.

necessità di raggiungere amici, coniugi e parenti; per il 18% ad esigenze di studio; per un altro 17% alla necessità di migliorare le proprie condizioni di vita. Si riducono al 4% (1 corsista per ciascuna risposta successiva) le percentuali rappresentative di coloro che tra le varie alternative di risposta alla domanda «per quale ragione principale è venuto in Italia?» scelgono: per avere maggiori libertà (politica, di culto, ecc.), per caso, per i valori, la storia e la cultura dell'Italia.

Inoltre, il 41% del campione dichiara di vivere in Italia da un lasso di tempo che va da 5 a 10 anni; il 26% da più di 10 anni, il 19% da 2 a 5 anni. Oltre ai due corsisti nati in Italia, che non rispondono, altri due scrivono di vivere in Italia da meno di due anni. In generale, la maggior parte dei corsisti che ha risposto al questionario risiede nel territorio bresciano da quando si è trasferita in Italia. Anche nella ricerca condotta sul campione complessivo dei migranti, si riscontra una solida «anzianità migratoria»: «quindi anche il passaggio alla cittadinanza, ove richiesto, avrebbe adeguate premesse, soprattutto se cambiasse la legge e si accorciassero i termini; ci sarebbe infatti una consistente quota di immigrati potenzialmente in grado di immettersi nel sistema della popolazione italiana, quindi con pieni diritti di cittadinanza, che andrebbero a corredare progetti di permanenza definitiva»[179].

A tale riguardo, all'ultima domanda di questa sezione («Quali pensa che siano i suoi progetti per il futuro?»), il 62% del campione interpellato risponde che ha intenzione di restare nel territorio bresciano per sempre; il 19% pensa di tornare nel proprio Paese di origine; solo il 4% vorrebbe trasferirsi in un altro Paese. Infine, il 15% (4 corsisti su 27, tra i quali i due italiani) non risponde. Di fronte al progredire di questo progressivo e intenzionale processo di radicamento nel territorio bresciano, si profila l'urgenza di rispondere con iniziative culturali che coinvolgano sempre più sia i migranti sia gli italiani e che favoriscano quel processo di conoscenza reciproca e, dunque, di rispetto, che fra qualche tempo diventerà l'inevitabile presupposto per una pacifica convivenza. Si tratta di un vero e proprio impegno educativo della società, grazie al quale «l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerati

[179] Ivi, p. 19.

come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva»[180].

Seconda area di indagine. Come già sottolineato sopra, a questi dati si ricollegano quelli relativi alle risposte fornite alle tre domande che fanno parte della successiva sezione del questionario «in entrata». Innanzitutto, il 55% dei migranti che partecipa al corso e che risponde a queste domande si definisce «totalmente» integrato nella città o nel paese in cui vive; il 37% (tale valore si riferisce anche alla risposta di un italiano) ha scelto l'opzione «un po'»; un migrante ha risposto «non so», mentre l'altro corsista italiano non ha risposto. Effettivamente, questo risultato presenta una corrispondenza anche a Brescia e provincia, dove la popolazione immigrata mostra un valore di integrazione buono e addirittura leggermente superiore alla media regionale. Sicuramente, le ragioni sottese a questa situazione sono da ricondursi a «condizioni strutturali come il lavoro, l'abitazione, l'accesso ai servizi, la conoscenza dell'italiano, le relazioni, il desiderio di partecipazione ecc. […]»[181].

La seconda domanda di questa sezione chiede ai corsisti di esprimere un'opinione in merito al settore sociale sul quale occorrerebbe lavorare per facilitare e/o migliorare l'integrazione dei migranti in Italia: il 33% ritiene si debba agire soprattutto nella formazione culturale (si ricorda che il Corso del FAI afferisce a questo settore); il 28% considera fondamentale potenziare le proposte relative alla formazione professionale e il 26% ritiene importante concentrare le energie per una vita comunitaria più partecipativa. Secondo il 9% dei corsisti, si dovrebbe lavorare nell'ambito delle autorità locali. Due corsisti scelgono, rispettivamente, la risposta «altro» e di non rispondere.

La terza domanda esamina la questione più in profondità, sollecitando ad assegnare un determinato livello di importanza ad una serie di iniziative volte a facilitare l'integrazione dei migranti. Se si concentra l'attenzione solo sui valori percentuali relativi alla scelta dell'alternativa «molto importante», presentata come l'opzione positiva posta all'estremo del *continuum* delle altre alternative, è possibile capire quali aspetti della questione sollevata assumono per i corsisti maggiore rilievo: il 37% del campione ritiene molto importante «*la proposta ai migranti di una formazione sulla*

[180] A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET Università, 2007, p. 91.

[181] E. Besozzi, *Introduzione* a E. Besozzi (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2009*, cit., p. 10.

storia e sulla cultura italiane», mentre solo il 19% attribuisce la stessa importanza ai corsi per il tempo libero e le attività creative; la percentuale sale al 56% quando ci si riferisce alla «*proposta ai migranti di corsi volti ad una formazione sulle diversità culturali, religiose, ecc*.» e scende nuovamente (al 41%) se la stessa proposta venisse rivolta solo agli italiani; ancora più alta (pari al 67%) è la percentuale di coloro che sostengono sia molto importante predisporre «*corsi intensivi di lingua italiana*». Il 44% ritiene molto importante «*rivolgere ai migranti corsi di formazione professionale*». Rispetto alla possibilità di coinvolgere in percorsi di formazione sia italiani sia stranieri, la percentuale dei corsisti che rispondono «molto importante» sale al 55%. Il valore relativo a tale risposta scende al 37% quando i corsisti si devono pronunciare in merito alla proposta di corsi nei quali i migranti siano parte attiva degli interventi (come, ad esempio, nella scelta dei contenuti).

Terza area di indagine. A completamento del quadro presentato, si riportano i dati riguardanti l'ultima parte del questionario, e cioè quella più specifica al Corso. Tra le varie ragioni che hanno spinto alcuni dei corsisti ad aderire a questa proposta formativa assume sicuramente un certo rilievo la pregressa partecipazione alle iniziative del FAI (del 30% di questi corsisti, molti hanno preso parte nel 2008 e nel 2009 alle Giornate di Primavera del FAI di Brescia, destinate ai migranti della città). Più nel dettaglio, alla domanda «Perché ha scelto questo corso?», i corsisti consultati hanno risposto, come richiesto dal questionario, scegliendo al massimo 3 risposte tra le alternative presentate (per questo motivo, le percentuali non si riferiscono al numero dei corsisti che hanno risposto, ma al numero delle alternative selezionate): è pari al 20% il valore percentuale che corrisponde sia alla risposta «*per approfondire il mio bagaglio di conoscenze*», sia alla risposta «*per accompagnare i miei connazionali alla conoscenza della cultura italiana e dei suoi beni artistici*». Il 18% delle risposte coincide all'opzione «*per maturare nuove competenze*», il 10% a quella «*per avere maggiori opportunità di lavoro*», il 9% all'alternativa «*per far conoscere la mia cultura e la mia storia agli esperti e ai corsisti*» e il 6% all'alternativa «*per conoscere nuove persone, instaurare nuove amicizie*». Una sola scelta ricade su ognuna delle seguenti tre risposte: «*per arrotondare il mio stipendio*», «*perché la sede e gli orari del corso sono adeguati alle mie esigenze*» e «*altro*»; in quest'ultimo caso, il corsista dichiara di voler aprire un'attività lavorativa legata a questo Corso.

6.4.2.2 "*Un'esperienza nuova è sempre positiva*"…

Mentre per il questionario iniziale la somministrazione e la raccolta degli elaborati sono avvenute nella medesima giornata, per la compilazione del questionario finale si è deciso di assegnare ai corsisti più tempo, dando loro la possibilità di rispondere a casa[182]. L'aver privilegiato domande aperte è la ragione principale di simile scelta: infatti, da un lato, questo tipo di domande concede a chi risponde una maggiore libertà, fondamentale soprattutto quando esse interrogano su argomentazioni, giudizi e consigli, che non si prestano ad essere ridotti ad una serie di alternative prefissate; dall'altro lato, però, rispondere a quesiti aperti richiede impegno, concentrazione e, quindi, tempi più dilatati.

A sua volta, la decisione di strutturare il questionario facendo ricorso prevalentemente a questo tipo di domande dipende dalle finalità principali della mia ricerca: in prima istanza, conferire consistenza all'idea del migrante adulto come persona umana, con tutte le caratteristiche che la rendono unica e irripetibile, indivisibile e sempre relazionalmente posta. In seconda istanza, mostrare che, nell'attuale società multiculturale, l'esistenza del migrante è emblematica rispetto ai principi fondamentali assunti a sostegno della prospettiva dell'educazione degli adulti; in questo senso, i migranti che hanno preso parte alla mia ricerca non «esprimono» soltanto delle esigenze culturali «speciali», ma «cercano e creano» attivamente occasioni di continuo arricchimento personale e culturale per tutti.

È evidente, quindi, che l'asettico quadro descritto nel paragrafo precedente e frutto dei risultati del questionario «in entrata» contribuisce ben poco a orientare la ricerca verso queste finalità. I dati riguardanti i partecipanti al Corso del FAI consistono, infatti, in informazioni che restano solo su un piano fenomenologico, e che, quindi, si rivelano incapaci di restituire, anche solo in parte, ciò che sfugge all'elaborazione matematica, vale a dire ciò che afferisce ad una dimensione metaempirica (metafisica)[183]. Detto altrimenti, i risultati del primo questionario dimostrano quanto sostiene la Mortari in merito ai problemi dell'approccio quantitativo-sperimentale: «il mondo umano non può essere compreso senza far riferimento ai sistemi di significati che gli esseri umani

[182] Per tale motivo, però, non tutti questionari sono stati restituiti per la tabulazione.
[183] G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 32.

elaborano e alle intenzioni che guidano la loro attività; ma i metodi quantitativi non si applicano a questi oggetti, cioè a 'intenzioni e significati'»[184].

La scelta di sondare più in profondità il punto di vista dei corsisti è sicuramente influenzata anche dal clima confidenziale e amichevole che, nel corso del tempo, si è creato non solo tra i corsisti, ma anche tra i corsisti e gli organizzatori del Corso, e che mi ha indotto a cambiare persino la formulazione delle domande del questionario, mediante l'adozione della meno formale seconda persona singolare. Inoltre, l'impegno dimostrato dai corsisti nell'affrontare l'intero percorso formativo ha smentito il dubbio iniziale sulla eventuale indisponibilità a rispondere a domande aperte. Per tali ragioni, ho proposto il questionario più come motivo ulteriore di partecipazione al loro successo che come semplice strumento di rilevazione e, per quanto riguarda la mia ricerca, più come strumento esplorativo e euristico che come strumento meramente descrittivo[185].

Alla luce di tali premesse, le domande del questionario «in uscita»[186] hanno cercato di sondare le ricadute personali e, soprattutto, formative e professionali del corso, l'aderenza delle sue proposte alle aspettative iniziali e, infine, hanno tentato di sollecitare suggerimenti e opinioni personali in vista di una eventuale ripetizione dell'iniziativa. Ammessa, dunque, la complessità delle questioni sollevate e l'impossibilità di pervenire ad una loro classificazione rigorosa, di seguito si riportano le risposte alle domande del questionario scelte, per esigenze di sintesi, sia come rappresentative della valutazione complessiva del corso, sia come orientative rispetto alle finalità della mia ricerca.

La prima domanda chiede ai corsisti di ricordare quali fossero le loro aspettative iniziali prima di frequentare il corso. Quasi tutti hanno concepito questa esperienza come un'occasione privilegiata per approfondire le proprie conoscenze sul patrimonio artistico-culturale di Brescia. All'interno delle risposte a questa e ad altre domande, molti corsisti utilizzano il verbo «*scoprire*», che denota l'esigenza di avvicinarsi a qualcosa di misterioso, il desiderio di guardare la realtà circostante per esserne meravigliati (ad esempio, Irina, una corsista russa, scrive: «*volevo scoprire il passato per capire meglio il presente*»). Simile propensione alla «scoperta» induce questi migranti a trovare in ciò che osservano particolari spesso impercettibili agli occhi degli

[184] L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 23.
[185] R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 199.
[186] Si veda l'Allegato B, in questo lavoro a p. 322.

italiani, divenuti ormai indifferenti o distratti nei confronti della bellezza che li circonda. Parafrasando le parole di Arnheim, è come se i migranti riuscissero a farsi «catturare» dalle opere d'arte e a cogliere «la presenza viva» di ciò che lo psicologo e lo storico d'arte tedesco definisce l'«essenza dell'esperienza umana»[187]. Detto ancora altrimenti, i migranti che ho conosciuto sono in grado di sovvertire lo scenario descritto da Ben Okri a proposito di noi uomini contemporanei e della nostra triste esistenza attraversata da «mortali abitudini»: «Non vediamo più il mondo. Abbiamo cessato di guardare. Non ci meravigliamo più della bellezza. Non prestiamo più l'attenzione. Non riusciamo veramente a ricordare l'ultima volta che abbiamo sperimentato l'eccitazione dell'ignoto»[188].

L'aspettativa di arricchire le proprie conoscenze è frequentemente accompagnata da un'altra aspettativa, che riguarda la dimensione delle relazioni umane: è così per Monica, brasiliana, per Iyas, israelo-palestinese, per Arlisa, albanese, che scrive della sua speranza iniziale «*di conoscere meglio Brescia e di riuscire a integrarsi con altre culture*», per Janaina, brasiliana, che si aspettava di conoscere altre persone che condividessero i suoi interessi e per Nelya, ucraina, che voleva «*scoprire i più bei posti di Brescia per poter visitarli con gli altri*». Emblematica anche la risposta di Chiara, italiana: «*la mia prima e unica aspettativa era di vivere un'esperienza arricchente dal punto di vista umano. Avevo il bisogno e il desiderio di mettermi alla prova in un'avventura diversa... Questo è avvenuto e direi che non potrei essere più soddisfatta di così*».

È difficile capire se tale aspettativa corrisponde davvero a quella iniziale[189] o se, invece, è influenzata dal clima profondamente amichevole di cui si parlava, alimentato dal desiderio dei corsisti di trascorrere insieme il proprio tempo libero anche dopo la fine del corso. Tuttavia, si può affermare con certezza che le relazioni umane significative instaurate nel gruppo sono state determinanti per il buon esito del percorso formativo. Alla luce del principio in base al quale ogni persona umana è caratterizzata, al contempo, da unicità e relazionalità, la De Natale precisa che «gli adulti non possono trovare occasioni di crescita e di cambiamento se non vivono relazioni interpersonali

[187] R. Arnheim, *Pensieri sull'educazione artistica*, cit., p. 93.
[188] B. Oki, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi*, cit., p.16.
[189] Nel questionario «in entrata», alla domanda n. 20, solo il 6% delle risposte riguarda l'alternativa «*per conoscere nuove persone, instaurare nuove amicizie*».

profonde e gratificanti, attraverso cui 'scoprire' o 'riscoprire' il senso della soggettiva dignità e del singolare valore della persona»[190].

Infatti, per l'86% dei corsisti che hanno risposto al questionario (19 su 22) il corso ha soddisfatto appieno tali aspettative: Monica, brasiliana, riflette sul proprio percorso sottolineando con le sue parole proprio questa caratteristica della persona umana, sempre in tensione tra la sua universalità e la sua peculiarità: «*ho conosciuto tantissime persone, carine, intelligenti, provenienti da tutto il mondo, ognuno con la sua storia*»; Iyas, israelo-palestinese, definisce quanto ha appreso dal Corso «*un bagaglio decisamente ricco socialmente e culturalmente*»; Arlisa, albanese, ritiene di «*conoscere meglio Brescia e i suoi abitanti, sia italiani sia stranieri*». Significative anche le riflessioni di Kristina, bulgara, che scrive: «*è un Corso che mi può aiutare sia nella scuola sia nella vita di tutti i giorni*». Quest'ultima affermazione rimanda ad un ulteriore e fondamentale aspetto dell'educazione degli adulti, teorizzato da Malcom S. Knowles: «gli adulti sono disposti ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per fronteggiare adeguatamente le situazioni della loro vita reale»[191]. La conoscenza della cultura italiana e bresciana attraverso le opere d'arte ha rappresentato per queste persone un traguardo importante perché ha arricchito sia il bagaglio culturale sia la vita personale di ognuno, portando a un nuovo modo di affrontare la propria vita e quella diversità che prima un po' preoccupava e che ora è diventata così familiare; a tale riguardo, si citano le parole di Mariya, ucraina: «*grazie al corso, mi sento diversa rispetto a prima, a quando avevo iniziato a frequentarlo. Guardo con occhi diversi molte cose, e non solo le cose culturali…*».

Molti corsisti si definiscono soddisfatti del corso anche sul piano delle conoscenze fornite sul patrimonio artistico-culturale di Brescia; a questo proposito, Hanna, bielorussa, ammette: «*sapevo poco e niente della cultura di Brescia, anche se vivo qui da sei anni… Comunque, cercherò di approfondire da sola alcuni temi*». I 3 corsisti (14%) che si dichiarano soddisfatti «*in parte*» del corso, precisano che l'itinerario formativo si è rivelato meno impegnativo di quanto pensassero. Le risposte di Hanna e degli altri corsisti danno prova di quel «desiderio di conoscere e di capire» che secondo

[190] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 204.
[191] M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., p. 79.

Maslow è riscontrabile in ogni uomo[192] e che rievoca il principio della continua educabilità della persona e della sua altrettanto continua propensione a scoprire aspetti sempre nuovi di sé, degli altri e della realtà circostante.

Rispetto agli argomenti affrontati dai docenti del corso, alla terza domanda si chiede ai corsisti quale tema avrebbe meritato una trattazione più approfondita. Le risposte a questa domanda sono molto diverse e, talvolta, composte dall'indicazione di più argomenti. Tale precisazione rimanda ancora una volta all'esigenza, molto diffusa tra i corsisti, di scoprire temi nuovi e di approfondire continuamente il proprio bagaglio di conoscenze. Infatti, solo pochi corsisti non rispondono o, comunque, ritengono soddisfacenti gli approfondimenti forniti. Cinque corsisti avrebbero voluto maggiori informazioni sui musei di Brescia e, in generale, sui Centri della cultura, perché definiti «*luoghi importanti per i cittadini bresciani*». Nella maggior parte delle risposte, la scelta ricade però sul tema delle chiese (appare significativo il fatto che quasi tutti i corsisti che si esprimono a questo riguardo sono di religione cristiana non cattolica e di religione musulmana). Infine, alcuni corsisti sostengono che ogni argomento meritasse in realtà una trattazione più approfondita.

I vari aspetti rilevati a proposito di queste riflessioni inducono a considerare anche ciò che spinge la maggior parte dei corsisti ad approfondire ulteriormente le conoscenze acquisite nel loro percorso formativo. Riflettendo sul fatto che l'attestato di «mediatore artistico-culturale» rilasciato al termine del corso non consente loro di esercitare una vera e propria professione[193], ma offre quel bagaglio di conoscenze necessario per accompagnare i propri amici e connazionali alla conoscenza di Brescia e del suo patrimonio, è possibile supporre che i corsisti siano stimolati non tanto da motivazioni estrinseche, legate alla possibilità di ottenere un «lavoro migliore, promozioni, aumenti salariali e simili», ma da «motivazioni più potenti», che secondo Knowles consistono in «pressioni interiori (il desiderio di maggiori soddisfazioni professionali, l'autostima, la qualità della vita e simili)»[194]. Di conseguenza, è il valore che ognuno attribuisce a una

[192] A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit., p. 102; in questo lavoro, cfr. capitolo terzo, paragrafo 3.2.1.

[193] Per evitare conflitti di interesse con quanti esercitano la professione di guida turistica della città, la Delegazione del FAI di Brescia ha provveduto a stipulare un accordo con l'associazione guide turistiche e con il Comune di Brescia, secondo il quale i mediatori artistico-culturali avrebbero condotto le visite guidate nella loro lingua madre.

[194] M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., p. 81.

situazione educativa al fine della propria maturazione e realizzazione personale, e non una serie di sollecitazioni esterne e contestuali, a determinare nell'adulto la possibilità di vivere esperienze positive, sia cognitivamente sia emotivamente[195].

Dalla domanda numero 4 alla domanda numero 6, l'opinione dei corsisti viene sollecitata a proposito di quella che sembra essere una delle esperienze più apprezzate del corso: la Giornata FAI di Primavera, nel 2010 realizzata presso il Castello di Brescia. In occasione di questa iniziativa, ai corsisti è stato chiesto di sperimentarsi in prima persona, mettendo alla prova il bagaglio di conoscenze appena acquisito per la conduzione di un gruppo di persone (connazionali o di altre culture) nella visita del Castello. Da un punto di vista didattico, l'iniziativa si è rivelata come una sorta di «compito in situazione», poiché destinata «a conferire un senso e un valore unitario» al percorso formativo intrapreso[196]. Il compito in situazione consiste, infatti, in una «situazione complessa e il più possibile autentica, reale, affrontando la quale lo studente manifesta le competenze personali sviluppate»; essa, inoltre, «coinvolge l'allievo nel produrre un risultato, nel fornire un esito funzionale, nel portare a termine un compito complesso, frutto del suo agire riflessivo che coniuga conoscenze ed abilità disciplinari plurime e risorse interne ed esterne»[197].

Tutti i corsisti considerano questa esperienza molto utile, per una serie di ragioni non riconducibili soltanto alla possibilità di mobilitare le proprie conoscenze in una situazione concreta, ma anche a motivi legati a un sentimento molto diffuso di responsabilità, che inevitabilmente ridefinisce la condizione di migrante, avvertita come un vero e proprio *status*. L'iniziativa offre ai corsisti la possibilità di rispondere ad un'esigenza esistenziale, che, in psicologia, Maslow definisce nei termini di un «bisogno di appartenenza» ad un gruppo sociale[198] e che, oggi, nell'ambito dell'educazione interculturale, Francesco Botturi chiama «richiesta di responsabilità»[199]. Secondo il filosofo, «non si tratta infatti solo di concedere spazio, ma anche di chiedere

[195] Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006, p. 29.
[196] G. Sandrone Boscarino, *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 328.
[197] Ivi, p. 329.
[198] A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit., p. 95.
[199] F. Botturi, *Identità, alterità e convivenza nelle società multiculturali*, in E. Besozzi (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2009*, cit., p. 85.

responsabilità di accesso come protagonisti che si assumono il gioco e non solo si attendono i risultati, magari solo quelli favorevoli del gioco»[200].

Ad esempio, Olesya, una corsista russa, scrive: «*è stato un momento importante perché abbiamo utilizzato tutto quello che abbiamo studiato… Mi sentivo come un professore, con la responsabilità di dover selezionare le informazioni e di dover attirare l'attenzione del pubblico*»; anche Grace, del Ghana, ha scritto una riflessione molto simile a quella di Olesya: «*mi sono sentita una persona responsabile che deve sapere le cose e riuscire a spiegarle in un'altra lingua, cercando di attirare l'attenzione della persona che mi sta davanti*». Sia Arlisa, albanese, sia Monica, brasiliana, scrivono di un'esperienza che ha loro permesso di superare una serie di difficoltà personali, scaturite soprattutto dalla paura di dover parlare in pubblico: Arlisa aggiunge che l'esperienza delle Giornate FAI le ha permesso di «*mettere in pratica*» ciò che aveva imparato, mentre Monica precisa: «*è stato bello fare da guida a degli italiani in un luogo che è sicuramente più loro che mio*». Dalle parole di Mohammed (Bangladesh), di Augustin (Senegal), di Abderrahim (Marocco), di Mariya (Ucraina) e di Alì (Tunisia) si evince un altrettanto condiviso e alquanto gratificante «*sentirsi utile*». Mohammed, ad esempio, scrive: «*mi sono sentito importante perché sono riuscito a coinvolgere molte persone della mia comunità in modo tale che anche loro potessero conoscere la storia di Brescia e dei bresciani*»; oppure, Mariya ammette: «*mi sento orgogliosa e felice perché posso fare qualcosa che prima neanche immaginavo di poter fare*»; e ancora, Abderrahim definisce l'esperienza come un'occasione per esercitare quella che chiama «*cittadinanza attiva*». Il corso sembra aver messo in moto quel processo di educazione al patrimonio di cui parla Cosimo Laneve; esso consta di quattro momenti, vale a dire la conoscenza-comprensione, il godimento, il riconoscimento e la tutela. In maniera più discorsiva, il pedagogista sostiene che «comprendere un Bene culturale spinge ad apprezzarlo e trarne godimento; così quanto più piace e quanto più stupisce tanto più induce a conoscerlo sempre di più. Ed ancora: quanto più lo si avverte come proprio e se ne riconosce l'appartenenza, tanto più ci si ritrova, lo si preserva e lo si difende»[201].

L'esperienza vissuta dai corsisti si è rivelata, quindi, un compito educativo complesso non solo perché ha richiesto a ognuno di mobilitare le conoscenze apprese, ma anche

[200] Ibidem.
[201] C. Laneve, *L'educazione ai Beni culturali,* in C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, cit., p. 35.

perché ha risvegliato paure, emozioni, stati d'animo. Detto altrimenti, le azioni dei corsisti per assolvere al compito assegnato sono, sì, l'esito di un ragionamento intellettuale, ma si collocano sempre al confine tra l'intellettuale, il fisico e l'emotivo. In questo senso, le loro riflessioni rimandano a un principio educativo fondamentale, in base al quale «nell'azione umana non c'è mai soltanto ragione ordinatoria, ma sempre tutto l'uomo: sentimento, sensazione, pulsione, intenzionalità, libertà, necessità, responsabilità, tempo, spazio, corporeità ecc.»[202].

Per concludere il quadro delle considerazioni dei corsisti in merito all'esperienza della Giornata FAI, si propongono le riflessioni di Chiara, poiché indicative del punto di vista degli italiani che hanno aderito a questa «insolita» iniziativa: «*è stato estremamente interessante osservare l'entusiasmo dei miei compagni di corso e l'entusiasmo delle persone in visita (soprattutto quelle italiane). Penso che l'effetto 'straniante' vissuto inizialmente dai bresciani di fronte ad una guida 'extracomunitaria' si sia poi trasformato in un'esperienza unica, arricchente e molto utile nell'abbattimento dei pregiudizi… L'aspetto che più mi ha colpito* – continua Chiara rispondendo alla quinta domanda – *è stato l'interesse e la disponibilità dei bresciani a provare un'esperienza 'nuova'. Anche quelli che, inizialmente, si sono mostrati più scettici, hanno poi proseguito la visita con entusiasmo…*». A questo riguardo, Iyas scrive una frase pronunciata da un «*anziano visitatore bresciano*»: «*credevamo di essere gli unici ad amare la nostra città!*»; anche Olesya cita le parole che le ha rivolto un signore bresciano: «*è una cosa bellissima che voi stranieri raccontiate nella nostra lingua la nostra storia, che neanche noi bresciani conosciamo*»; e, ancora, Simona, rumena, sostiene che «*molti adulti bresciani, pur essendo nati e vissuti a Brescia, non conoscevano tante informazioni presentate durante la visita*». In più punti, nelle riflessioni di questi migranti, si evince una velata critica nei confronti degli italiani, per i quali, scrive sempre Olesya, «*i luoghi d'arte non rappresentano luoghi della bellezza, da riscoprire; le persone passano davanti a questi luoghi ogni giorno, in fretta a causa del lavoro e del nuovo tempo della vita, e non riescono più ad apprezzarne la bellezza*». Queste parole richiamano le considerazioni di Laneve sull'incapacità dell'uomo contemporaneo di ricercare le proprie radici culturali e, a partire da queste, attribuire senso alla propria vita: «L'onda montante del *presentismo*, che si colora ora di

[202] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 330.

indifferenza ora di superficialità, e il ritmo incalzante del cambiamento inducono ad un oblio collettivo, per cui il passato ed i suoi miti sbiadiscono facilmente, si alimenta una progressiva ignoranza delle proprie radici ed i gruppi umani non si sentono più parte di una discendenza. […] Si parla così di una vita priva di riferimenti al passato, di perdita della continuità storica, di forte deficit del senso dell'identità nazionale»[203]. Secondo molti studiosi, tutto questo porta, inoltre, «non solo ad un impoverimento della vita sociale e comunitaria, ma anche ad uno svuotamento dell'esistenza, ad una vera e propria perdita per ogni senso del vivere»[204].

In altri casi, invece, per i corsisti l'esperienza di dover affrontare visitatori «più eruditi» ha rappresentato un'occasione privilegiata per approfondire ulteriormente le proprie conoscenze e per mettersi ancora più in gioco, dimostrando, secondo il mio punto di vista, quella costruttiva umiltà sottesa alla scelta di vivere, da adulti, un'esperienza di apprendimento. Si riportano, ad esempio, le parole di Vincent (USA): «*ho avuto l'occasione di condurre una visita con un archeologo inglese che voleva vedere il castello. È stato molto divertente, anche perché lui riusciva ad aggiungere certi aspetti frutto della sua formazione. Ma ancora più gratificante è stato il momento in cui ha voluto la mail del FAI per complimentarsi sulla giornata… E un po' questa cosa ha lusingato anche me*»; e ancora, si cita un'esperienza simile raccontata da Janaina, brasiliana: «*il primo gruppo che ho guidato conosceva benissimo la storia del Castello e quando io terminavo un argomento alcuni visitatori continuavano per ricordare ciò che io avevo dimenticato; questa cosa mi ha aiutato molto nella conduzione degli altri gruppi*».

Molti altri corsisti hanno considerato l'interesse e la curiosità dimostrate dai visitatori bresciani come l'aspetto che in questa occasione ha più colpito la loro attenzione: ad esempio, Kristina, bulgara, scrive: «*molti volevano sapere tutti i particolari della storia e ascoltavano con interesse… Molti hanno fatto delle domande su di noi, chiedendo, ad esempio, da dove veniamo o da quanto tempo siamo in Italia, quale lavoro facciamo o 'com'è nel nostro Paese'…*»; anche Augustin Diegane, senegalese, ricorda nella sua risposta questo particolare, riferendosi però ai suoi connazionali: «*le persone che hanno*

[203] C. Laneve, *Introduzione* a C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, cit., p. 7.
[204] Ibidem.

partecipato alle visite hanno dimostrato interesse, facendo domande e paragonando la loro cultura a quella bresciana. È stata per loro una grande scoperta».

Dalle riflessioni dei corsisti, emerge con tutta evidenza il successo dell'iniziativa del FAI di Brescia, diventata nel corso del tempo una proposta formativa che ha saputo dimostrare che i migranti rappresentano una vera e propria ricchezza, sempre tenaci di fronte alle difficoltà e sempre pronti a manifestare gioia, entusiasmo e meraviglia di fronte ad ogni novità o cambiamento, e, in una espressione, di fronte alla vita. Perché, scrive Kristina, «*un'esperienza nuova è sempre positiva!*». Il pensiero va a Dewey quando ci ricorda quella tendenza così preziosa per l'apprendimento, la curiosità, che spinge l'individuo «a stabilire nuovi contatti, a cercare nuovi oggetti», a gioire dell'esperienza e ad estenderne il campo[205].

L'educazione non può trascurare o ignorare simile entusiasmo; al suo cospetto, deve assumere come riferimento quella che Santomauro ha già definito «una nuova prospettiva pedagogica, che liberi l'uomo dall'illusione della sua compiutezza e proceda ad una relativizzazione dello stesso concetto di maturità, intendendola come capacità, mai pienamente acquisita, di cambiare e di accettare il cambiamento, di capitalizzare il passato e di muoversi liberamente verso un futuro inedito»[206]. Insieme alle riflessioni dei corsisti appena citate, l'affermazione di Kristina, diventata il «motto» di questo paragrafo, assume, pertanto, un rilievo particolare soprattutto agli occhi di chi sostiene una prospettiva pedagogica permanente e personalistica, che considera l'età adulta come «l'età del pieno vigore dell'esistenza, quello in cui la vita può essere vissuta con profondità e con rigore, in cui le forze creative fluiscono nel modo più immediato e il soggetto è pronto ad assumersi la responsabilità e a profondere tempo ed energie nelle proprie attività. Di fronte a questi caratteri dell'adultità, l'educazione dell'adulto ha il compito di destare in ciascuno, con la consapevolezza della propria condizione di libertà-responsabilità, la consapevolezza del dovere di affermarsi come centro di valorizzazione del mondo e di se stesso»[207]. Per fare questo, è fondamentale accompagnare ogni persona nel confronto con le coordinate culturali dell'ambiente in cui vive, affinché, mediante queste, possa interpretare il mondo, sé e gli altri, nella ricerca continua di un senso personale e autentico da conferire alla propria vita.

[205] J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 100.
[206] G. Santomauro, *Centri sociali di educazione permanente*, cit., p. 15.
[207] M. L. De Natale, S. Monno, *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per i docenti*, cit., p. 15.

Le considerazioni dei migranti di questo corso assumono rilievo, quindi, rispetto ai principi di un'educazione degli adulti pedagogicamente fondata sull'idea di una persona umana aperta al cambiamento e disposta, nell'ambiente in cui vive, ad imparare «a muoversi in maniera critica e costruttiva, per potersi poi incontrare con altre culture ed altri ambienti in piena libertà ed autonomia»[208]. A questo proposito, alla domanda «Che cosa diresti ad un tuo amico per convincerlo a frequentare un corso di questo tipo?», Chiara, italiana, risponde: «*gli chiederei se conosce davvero la città in cui vive e gli parlerei di quanto sia importante conoscere per amare e apprezzare. Lo inviterei, inoltre, a riflettere sulla sua visione dell'immigrazione e a 'metterla in discussione' attraverso un'esperienza come questa, capace di azzerare (o quasi) le visioni precedenti e ricrearne una nuova, più matura e migliore*». Anche Arlisa, albanese, propone una lettura simile delle opportunità offerte dal corso, attribuendo particolare importanza, dapprima, all'incontro tra culture diverse e, poi, inconsapevolmente, rivolgendo l'attenzione alle relazioni tra le singole persone, incontrate e conosciute in questa occasione: «*gli direi che questo corso è davvero utile per migliorare le proprie conoscenze e per essere a contatto con le diverse culture che vivono nella nostra città. Serve inoltre molto per rapportarsi con le altre persone*». Particolarmente efficace anche il messaggio di Mariya, ucraina, presentato nella forma di un vero e proprio *spot*: «*questo corso si rivolge a chi ha tempo, a chi ama l'arte, la cultura, la storia, ma anche a chi vuole sentirsi diverso nella sua vita quotidiana, a chi non vuole sentirsi solo 'extracomunitario', a chi non vuole solo fare bene il proprio lavoro di 'badante' o di 'domestica', e a chi vuole provare qualcosa di diverso, toccare il cielo e scoprire che la vita è meravigliosa!*». Nell'epoca del pluralismo e della complessità, di fronte alla «drastica diminuzione di interesse e curiosità verso il sapere e la conoscenza», di fronte ad una società «in cui tutto è fluido, provvisorio e parziale» e in cui «acquisire conoscenze culturali per molti cittadini sembra costituire un fardello, un peso […] piuttosto che un arricchimento», le parole di Mariya e degli altri corsisti permettono di capire che cosa significhi davvero «ricominciare dalla cultura […] e recuperare il suo secolare valore quale 'bene prezioso' a disposizione delle donne e degli uomini» e, soprattutto, quale fine possa avere la riscoperta e la promozione dell'«amore per il

[208] M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 174.

sapere e per la conoscenza»[209]. La continua ricerca di un equilibrio tra la conoscenza di un patrimonio culturale a disposizione di tutti e la possibilità di una sua rielaborazione personale induce a riconsiderare la cultura non come un concetto statico e omogeneo, ma come un processo dinamico capace di sostenere «criticità, possibilità del diverso, del pensare con la propria testa»[210] per giudicare, scegliere, agire in modo responsabile e corretto nel corso di un'esistenza ricca di gratificazioni e non solo di paure e delusioni.

L'ultima domanda del questionario che si considera in questa sede è così formulata: «In generale, ritieni che conoscere l'arte, la storia e la cultura del paese in cui vivi possa facilitare il processo di integrazione dei migranti? Perché?». Le risposte dei corsisti appaiono emblematiche anche rispetto a questo tema, dimostrando come la possibilità di fruire del patrimonio artistico e culturale della città possa costituire un'opportunità preziosa all'interno di una società sempre più frammentata dal rifiuto della conoscenza della diversità culturale e religiosa e dalla percezione di quest'ultima come fonte di contrasti e conflittualità, invece che di ricchezza. Abderrahim afferma che «*sicuramente, conoscere l'arte, la storia e la cultura del Paese in cui si vive alimenta il senso di appartenenza alla comunità e allontana l'isolamento. L'altro beneficio consiste nell'avvicinamento alle nuove generazioni e nella fondazione di una piattaforma culturale di un dialogo civile. Per cui l'integrazione diventa più facile e avviene in automatico*».

La risposta di Mariya all'ultima domanda considerata consiste in una vera e propria esortazione rivolta alla figura del migrante, o, forse, semplicemente, in un monologo con se stessa: «*non puoi vivere in un paese e non conoscere la sua lingua, la sua cultura e la sua storia. Non puoi vivere nell'isolamento, anche se continui a pensare che ritornerai a casa, nel tuo Paese. Non dobbiamo sprecare tempo solo per aspettare, dobbiamo far vedere che noi non siamo diversi dagli italiani*». Iyas, il corsista israelo-palestinese, rovescia il punto di vista di Mariya e attribuisce alla società italiana la responsabilità dell'integrazione dei migranti, proprio a partire dalla proposta di Corsi di questo genere, considerati «*il primo passo successivo all'apprendimento della lingua italiana. Farsi conoscere artisticamente e culturalmente* – spiega – *è un dovere italiano*

[209] A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, cit., pp. 70, 71.
[210] Ivi, p. 72.

verso la sua ricca storia culturale e artistica. I nuovi cittadini italiani devono, infatti, collaborare alla sua difesa, protezione e diffusione. L'integrazione è anche un processo di coinvolgimento nel proprio percorso storico e culturale». Tutto questo è possibile sia perché, come spiega Mohammed, bengalese, «*la conoscenza toglie le barriere invisibili dell'odio e della paura nei confronti del diverso*», sia perché, scrive Olesya, russa, «*tramite la conoscenza della cultura e della storia del paese in cui vivi puoi capire meglio le abitudini e le tradizioni*» e, quindi, perché, spiega Latifa, marocchina, «*puoi capire le persone*».

Anche nella risposta a questa domanda, le riflessioni di Chiara appaiono particolarmente rilevanti per capire quale possa essere il punto di vista di un italiano che ha vissuto l'esperienza offerta da un corso simile: «*prima di iniziare il corso, non avevo mai riflettuto su questo potere dell'arte. Quando ho scoperto l'iniziativa del FAI, mi sono chiesta 'ma perché un extracomunitario dovrebbe essere interessato ad un corso come questo?!?' Ho scoperto, lezione dopo lezione, che la conoscenza della città in cui si vive aiuta a sentirsi parte di essa e potenzia il senso di appartenenza ad una comunità. Studiare e analizzare insieme lo stesso argomento inoltre ha un potente 'effetto collante', annulla le differenze 'inutili' e rende preziose le altre. Penso che l'arte e la cultura possano essere importantissimi punti di dialogo tra concittadini di diversa provenienza*». A quest'ultimo particolare della risposta di Chiara si riferiscono anche altri corsisti, secondo i quali la conoscenza dell'altro e della sua cultura permette di conoscere meglio se stessi e di scoprire ciò che ci rende uguali e al tempo stesso diversi, in quanto persone umane: Irina, ad esempio, scrive che «*i migranti, conoscendo, riescono a paragonare, a confrontare o a trovare somiglianze nella cultura originaria, per capire così che siamo più simili che diversi*». Appare simile a questa concezione dell'arte come strumento di integrazione la posizione di Arlisa, che risponde con queste parole a questa domanda: «*Sì, penso che sia utile perché dimostri in un certo senso di avere qualcosa in comune con gli italiani e perché l'arte potrebbe essere semplicemente un argomento di conversazione*».

Ma come è possibile tutto questo? Come si può tradurre in termini didattici l'idea secondo la quale gli spazi urbani, custodi di un patrimonio culturale materiale e simbolico, possano essere considerati e adottati come spazi educativi, perché ricchi di

potenzialità culturali e perché pretesti per una educazione fondata sul dialogo interpersonale?

6.4.3 Un confronto sul tema della piazza attraverso il *cooperative learning*

Il tentativo di rispondere a questa domanda rappresenta l'ultima fase della ricerca empirica sul «Corso per mediatori artistico-museali» del FAI di Brescia. Essa si colloca a conclusione di un percorso iniziato con un primo momento descrittivo, volto a presentare il quadro generale del corso e dei suoi partecipanti, a cui ha fatto seguito un altro momento definito esplorativo e euristico, poiché attento a interpretare il significato che gli attori coinvolti nella ricerca attribuiscono all'esperienza formativa e a una serie di questioni legate alle tematiche di questo lavoro. Si presenta ora, in ultima istanza, una fase che assume una connotazione sperimentale, in quanto ideata per affrontare concretamente una delle finalità della ricerca sul campo: sperimentare alcune modalità didattiche attraverso le quali i contenuti del patrimonio artistico e culturale, espressione di valori definiti universali, possano veicolare i presupposti per un reale dialogo tra persone provenienti da culture diverse.

La possibilità di caratterizzare questa fase della ricerca nei termini di una vera e propria proposta didattica è strettamente correlata ad una serie di ragioni riconducibili, in primo luogo al corso e al suo impianto metodologico, e, in secondo luogo, alla mia ricerca e al suo fondamento epistemologico.

Nel primo caso, gli organizzatori del corso hanno avvertito l'esigenza di rompere la monotonia delle lezioni frontali, fondate su una comunicazione unilaterale e, quindi, poco interattive[211], e di coinvolgere maggiormente i corsisti, per permettere loro di esprimere opinioni e riflessioni in merito agli argomenti trattati e di presentarsi e parlare della propria storia e della propria cultura. Sin dalle prime lezioni, infatti, ogni docente è apparso piuttosto condizionato dalla tentazione di «utilizzare gli approcci che ha sperimentato personalmente all'università o alla scuola superiore; approcci che risultano spesso poco funzionali nei confronti degli adulti […]»[212]. Gli organizzatori del corso si

[211] Cfr. E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini Scientifica, Milano 2005, p. 155.
[212] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 1.

sono accorti di quanto potesse essere interessante e funzionale alternare, ad un metodo meramente trasmissivo, un metodo attivo, fondato sull'idea in base alla quale «le più ricche risorse per l'apprendimento risiedono negli stessi discenti adulti» e finalizzato a porre l'accento «sulle tecniche esperienziali, che attingono dall'esperienza dei discenti […]»[213].

In secondo luogo, nel caso della mia ricerca, la proposta di un approccio didattico alternativo alle lezioni frontali si è mostrata come un'occasione preziosa per sperimentare, mediante un'attività rivolta ai corsisti, i metodi privilegiati dall'educazione degli adulti e dall'educazione interculturale, considerati non solo come metodi educativi ma anche come metodi di ricerca[214], orientati nel mio lavoro a conferire una consistenza empirica al quadro epistemologico presentato. Alla luce della già citata circolarità tra teoria e prassi, la scelta dell'impianto metodologico del mio intervento e degli strumenti didattici utilizzati non può prescindere, infatti, da una ridefinizione del quadro teorico. A sua volta, quest'ultimo viene adottato in questa sede non solo come fondamento di questa fase della ricerca, ma anche come sfondo tematico a partire dal quale impostare il mio intervento e condurre un lavoro che coinvolga direttamente i corsisti affinché possano sentirsi parte attiva del percorso di educazione al patrimonio artistico e culturale proposto dal corso.

Innanzitutto, occorre ricordare che l'assunto fondamentale che supporta tale educazione in una società multiculturale risiede nella consapevolezza del carattere costantemente dinamico della cultura, come si è visto, negli ultimi anni messo ancora più in evidenza dall'incremento dei flussi migratori. Ammettendo l'inevitabile gioco di parole, il patrimonio culturale di ogni città viene concepito, quindi, come «luogo di cultura», non solo perché «spazio *di per sé* culturale», ma anche perché «luogo dove *si fa* cultura. […] Per cui una città che *non sa* fare cultura si rivelerà anche una città che *non è* immediatamente leggibile quale spazio culturale»[215].

Il primo riferimento di tale concezione, letta in questa sede in chiave interculturale, è rappresentato da Gennari e dalla sua idea innovativa della città come laboratorio semiotico, dove ognuno impara a parlare, a comunicare e a dialogare, attribuendo una

[213] M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., pp. 78, 79.
[214] Cfr. M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 105.
[215] M. Gennari, *Semantica della città e educazione*, cit, pp. 32-33.

serie di significati alle componenti segniche degli spazi in cui vive e, soprattutto, delle opere d'arte in essi presenti. Nella città, ogni cittadino, per sentirsi appieno parte integrante della comunità, «deve esercitare la propria percezione, deve educarsi a guardare per scoprire, deve apprendere le regole di lettura e scrittura del testo urbano»[216]. Secondo questa prospettiva, all'interno di tale «testo urbano», ogni opera d'arte è, infatti, espressione di una cultura, i cui elementi possono essere condivisi e conosciuti, ma anche decostruiti e arricchiti di altri significati.

Nell'ambito di una rilettura personalistica dell'educazione, constatare questa particolarità nelle opere culturali della città significa recuperare i principi dell'educazione estetica, pensata nell'arco della formazione continua e integrale dell'uomo. Appare efficace a questo riguardo l'esperienza di «un uomo che cammina libero nelle sue strade con una coscienza sia pure imperfetta della sua natura di anima e corpo, *e che* voltando quell'angolo, per gli stimoli che gli può provocare, incontra il cosmo e questo si rispecchia nella sua interiorità. Così pure molti anni dopo, il colore di un fiore, l'impatto di un odore, le note di una canzone evocano entro le corde nascoste della persona stimoli e idee che riaffiorano nel momento in cui si percorre quello stesso angolo di strada, danno la misura della profondità della persona umana e del rapporto che si costruisce tra la sensibilità del suo corpo, la corporeità del suo ambiente e parti della sua anima»[217].

Pertanto, «nel decifrare la città moderna – spiega Gennari – e nel penetrare i significati occorre avvalersi di una pedagogia, di una semiotica e di un'ermeneutica dello spazio personale, abitativo e sociale. Ma lo spazio e la sua struttura prossemica rinviano ad altre culture, in una tessitura di tradizione e tecnologia, di realtà e immaginario, di frammenti e archetipi»[218]. Nella città, dunque, il cittadino «deve esercitare la propria percezione, deve educarsi a guardare per scoprire, deve apprendere le regole di lettura e scrittura del testo urbano»[219]. Da questo punto di vista, la forma e la modalità di fruizione dello spazio sono concepiti come un importante strumento di educazione: «L'uso antropico e umano dello spazio è strumentale ed espressivo, funzionale e simbolico, cognitivo ed emotivo; interiorizzando l'ordine spaziale, che il suo gruppo di

[216] M. Gennari, *L'educazione estetica*, cit., p. 254.
[217] L. Urbani, *Habitat*, Sellerio, Palermo 2003, p. 360.
[218] M. Gennari, *L'educazione estetica*, cit., p. 254.
[219] Ibidem.

appartenenza ha storicamente costruito, l'individuo interiorizza l'ordine sociale e contemporaneamente la struttura cognitiva ed etica, che ordinerà la sua vita psichica e corporea»[220].

Se si adotta ancora il punto di vista di Gennari, che considera i beni estetici della città un testo da leggere e interpretare, l'approccio narrativo assume inevitabilmente un ruolo di primo piano. Secondo Gennari, questo processo di lettura e interpretazione della città e delle sue opere può realizzarsi, infatti, solo attraverso una comunicazione e una «cooperazione interpretativa»[221] tra persone che fanno del luogo in cui vivono uno spazio ricco di significati e valori condivisi. A sua volta, la stessa comunicazione, come insegna Watzlawick, non può avvenire senza la condivisione non solo di un contenuto, quale può essere il patrimonio artistico e culturale di una città, ma anche di una relazione, instaurata tra persone disponibili a condividere la conoscenza e la comprensione di tale contenuto[222]. Tuttavia, nella nostra società multiculturale, comunicazione e «cooperazione interpretativa», ingredienti fondamentali per la ricerca pedagogica e la pratica educativa, svelano, nel loro attuarsi tra persone appartenenti a culture diverse, una serie di malintesi e incomprensioni. Questo perché ogni cultura è un sistema di valori non solo espliciti e chiari a tutti, ma anche impliciti, frutto, cioè, di significati intersoggettivi socialmente costruiti attraverso asserzioni metaforiche, modelli taciti di comportamento, leggende, ecc., il cui portato culturale viene appreso e capito in maniera intuitiva e inconsapevole da coloro che provengono da una medesima cultura. La conoscenza e la comprensione del «testo urbano» concepito da Gennari richiedono, quindi, una comunicazione fondata sulla condivisione di significati e valori culturali, che potrebbero apparire indecifrabili agli occhi di coloro che non fanno parte della cultura di cui tali significati sono espressione. Pertanto, in ogni relazione umana, affinché la comunicazione possa essere considerata efficace è fondamentale non solo l'apertura all'altro, ma anche la conoscenza e la comprensione della sua persona e della sua cultura. In questo senso, la comunicazione, facendo uso del linguaggio, non è fine a se stessa ma è strumentale sia alla relazione con l'altro, sia alla possibilità di migliorare, insieme all'altro, il mondo. Questo per due ragioni fondamentali: la prima afferisce alla

[220] M. Archetti, *Lo spazio ritrovato, Antropologia della contemporaneità*, cit., pp. 67, 68.
[221] M. Gennari, *L'educazione estetica*, cit., p. 282.
[222] Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* (trad. it.), Astrolabio, Roma 1971.

specificità della parola, che rappresenta «una vera e propria attività produttiva del pensiero stesso, della sua capacità di spiegare, comprendere, cambiare le cose della realtà mentre le spiega, le comprende, le cambia»[223]; la seconda, al principio della relazionalità umana, in nome del quale la persona che si rivolge all'altro con la parola «è tale se e per l'altro, e viceversa»[224].

In questo lavoro, la piazza è scelta come caso esemplificativo di tale prospettiva, in quanto snodo fondamentale della città e in quanto spazio di connessione tra i beni artistici e culturali e le persone; la piazza non solo evoca la testimonianza della storia di una città, ma è anche luogo di incontro, di dialogo e di condivisione di significati. La piazza assume valore formativo, poiché luogo di educazione funzionale, ma anche luogo a disposizione di ogni cittadino perché possa frequentarlo con altri cittadini. Nel caso della mia ricerca e del mio intervento, l'approfondimento del tema della piazza è proposto come un pretesto per «definire uno spazio in cui i soggetti portatori di un'identità culturale diversa da quella del paese ospitante possano mettere a confronto le loro rispettive posizioni in modo pacifico e soprattutto possano giungere al consenso intorno ai limiti entro cui mantenerle […]»[225]. Detto altrimenti, si tratta, utilizzando le parole di Bauman, di ridare vita a uno spazio, metaforicamente rappresentato dalla piazza, «che la gente possa condividere in qualità di persone pubbliche: senza essere spinti, pressati o indotti a togliere la maschera e 'lasciarsi andare', 'esprimersi', mostrare i propri veri sentimenti e confessare i loro intimi pensieri, sogni, timori»[226].

Come già precisato all'inizio di questo discorso, per il mio intervento ho scelto un approccio metodologico compatibile non solo con questo tema e con ciò che simbolicamente esprime, ma anche con una precisa concezione dell'apprendimento, secondo la quale «apprendere significa utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente»[227]. Simile definizione rimanda anche al pensiero di Rogers e al suo concetto di «apprendimento significativo», basato, cioè, sull'esperienza e

[223] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 6.
[224] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica,* cit., p. 284.
[225] S. Zamagni, *Migrazioni e multiculturalità*, in C. Vigna, S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. 240.
[226] Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. 105.
[227] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 18.

capace di sollecitare gli «interessi vitali» del soggetto che apprende[228]. Per i migranti del corso, tutto questo si potrebbe tradurre in un invito a riscoprire, a partire da un determinato tema, le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori[229] pregressi che incidono sull'interpretazione degli argomenti trattati a lezione. In questo senso, la comprensione della piazza, o di qualsiasi altro bene artistico-culturale, «implica una risposta da parte del soggetto, la costruzione di raffronti, il richiamo costante alla propria esperienza che va integrandosi con l'apporto di contenuti nuovi. […] Compito dell'educazione è quello di favorire nel singolo fruitore la personale iniziativa interpretativa, sviluppandone l'attenzione, potenziandone le attitudini alla ricerca, incoraggiandone la capacità di fare congetture, di formulare ipotesi, di sapersi esporre al rischio, anche se calcolato, del pronunciarsi sulla significazione»[230]. Occorre, inoltre, precisare che simile interpretazione personale dell'oggetto culturale, all'origine del processo apprenditivo, non avviene in solitudine, ma sempre all'interno di un contesto educativo composto da altre persone impegnate nella medesima operazione: «Nessun soggetto […] può apprendere in maniera significativa o da solo o in un esclusivo rapporto duale con il docente. Lo può fare soltanto inserito in una serie di relazioni sociali: i compagni, la famiglia, gli amici del quartiere, la società nella sua accezione più ampia»[231]. Infatti, ciò che conta è che l'apprendimento avvenga all'interno di «un ambiente socio-affettivo ricco di umanità e di relazioni interpersonali improntate sul rispetto e sulla fiducia reciproca»[232].

Alla luce di tale concezione dell'apprendimento e in vista del tema da affrontare, ho scelto di proporre ai corsisti un lavoro di gruppo impostato sui principi metodologici del *cooperative learning*. Le strategie di apprendimento cooperativo rappresentano, infatti, una valida risorsa sia per l'educazione degli adulti sia per l'educazione interculturale, in quanto propongono percorsi educativi stimolanti e sociali, volti all'apprendimento di un contenuto e, contemporaneamente, «alla valorizzazione della variabile rapporto

[228] C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 8; cfr. in questo lavoro, il capitolo quarto, paragrafo 4.2.2.
[229] Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, cit. p. 19.
[230] C. Laneve, *L'educazione ai Beni culturali,* in C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, cit., p. 25.
[231] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p.166.
[232] L. D'Alonzo, *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002, p. 95.

interpersonale nell'apprendimento»[233]. Tale metodo intende promuovere forme di cooperazione fondate sul senso di responsabilità individuale e di gruppo e sulla partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo per svolgere un compito che non richieda attività di tipo compilativo o esecutivo, ma che presupponga un percorso di ricerca al quale ogni persona possa contribuire in maniera originale. Da questo punto di vista, il *cooperative learning* appare particolarmente adeguato a valorizzare la dimensione della specificità di ognuno nella misura in cui sollecita ogni membro del gruppo «a riconoscere e comprendere i differenti approcci al mondo, ad apprendere la loro relatività, ad ascoltare in modo serio e rispettoso gli altri e se stessi»[234]. Di conseguenza, i principi fondamentali del *cooperative learning* ben si raccordano con le finalità dell'educazione interculturale, «che postula menti aperte al dialogo, al confronto dialettico, alla reciproca influenza e al reciproco cambiamento dei punti di vista»[235] e con i principi della prospettiva dell'educazione degli adulti, secondo la quale «l'elemento del dialogo si configura […] come l'asse portante per la promozione di una reale partecipazione, sia in quanto veicolo di espressione e di comunicazione, sia in quanto strumento di chiarificazione e di responsabilizzazione, sia come struttura metodologica capace di aderire ai bisogni di ciascuno […]»[236].

Questa, dunque, la proposta del mio intervento, che vorrebbe fare dell'educazione al patrimonio artistico e culturale un'occasione di dialogo tra persone appartenenti a culture diverse: dopo aver definito e condiviso il valore simbolico che la piazza assume per gli italiani, guardare alla specificità della propria cultura e alle caratteristiche peculiari della propria città di provenienza, cercando in queste tutta una serie di spazi destinati a realizzare il momento dell'incontro e dello scambio culturale.

Inizialmente, nella fase di progettazione dell'intervento, ho dovuto predisporre una traccia di lavoro che potesse rispondere a questo intento e al tempo stesso adeguarsi il più possibile ad un gruppo eterogeneo da un punto di vista non solo culturale, ma anche formativo e professionale. Osservando il gruppo nel corso delle lezioni precedenti, ho rilevato, inoltre, tempi di attenzione e concentrazione molto prolungati, nonostante l'ora

[233] M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, Las, Roma 2006, p. 14.
[234] F. Gobbo, *Introduzione* a F. Gobbo (a cura di), *Il cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, p. 8.
[235] A. Agosti, *La didattica per l'intercultura: necessità di una riprogettazione pedagogica*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p. 302.
[236] M. L. De Natale, S. Monno, *Educare gli adulti. Nuove competenze operative dei docenti*, cit., p. 27.

serale e il carico della fatica di un'intera giornata lavorativa. In realtà, gli organizzatori del corso, colpiti anche loro da questo aspetto, mi hanno spiegato che la maggior parte dei corsisti ha studiato nel proprio paese d'origine soltanto con lezioni di tipo frontale. Questa situazione mi ha ricordato un episodio raccontato da Knowles a proposito di un seminario che ha tenuto in Brasile sui principi dell'apprendimento degli adulti e sulla loro applicazione alle molteplici situazioni educative. Nel corso dei vari incontri, il seminario prevedeva il coinvolgimento attivo dei partecipanti nell'affrontare i diversi compiti assegnati. Tuttavia, racconta Knowles, «era chiaro dall'espressione dei loro volti che qualcosa non andava»[237]. Il direttore del corso in cui si inseriva il seminario gli ha spiegato, infatti, che coloro che provengono da una cultura mediterranea «sono addestrati ad ascoltare attentamente la lezione e a essere deferenti. Il nostro timore – continua il direttore rivolgendosi a Knowles – è che se manteniamo il progetto così com'è, dando ai partecipanti tutta questa responsabilità e non facendo lezioni frontali, […] non ritornerà nessuno»[238]. In realtà Knowles si accorge che la resistenza dei partecipanti al corso era soltanto legata all'esigenza di abituarsi ad una modalità didattica a cui non erano sicuramente abituati, ma che negli incontri successivi si è dimostrata alquanto proficua per le finalità dell'intervento.

Per quanto riguarda il corso del FAI, di fronte al rischio di una sola lezione con un metodo attivo, totalmente diversa dalle lezioni a cui i corsisti sono stati abituati, ho ritenuto opportuno scegliere, tra i vari approcci del *cooperative learnig*, quello più «strutturato», impiegato, infatti, come modalità di avviamento dei primi passi del lavoro di gruppo vero e proprio. Mi riferisco allo *Structural Approach* di Kagan e Kagan e in particolare alla variante del *Round Table* o *Giro di tavolo*[239]. Secondo questo modello, il formatore può organizzare l'attività nei gruppi assegnando una «struttura» da seguire, e cioè una sequenza di azioni ritenute compatibili con i principi del modello e necessarie per raggiungere lo scopo dell'attività[240].

---

[237] M. S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, cit., p. 39.
[238] Ivi, pp. 39, 41.
[239] Il materiale somministrato durante questa attività è riportato nelle pp. 324, 325, 326 di questo lavoro (Allegati C, D, E).
[240] S. Kagan, & M. Kagan, *The Structural Approach: Six key to cooperative*, in S. Sharan, Handbook of *Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport, CT 1994; cfr. M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, cit., p. 14.

Con l'aiuto degli organizzatori e dei docenti, ho creato sei gruppi composti da cinque membri ciascuno. In questa fase, ho evitato intenzionalmente la composizione spontanea dei gruppi per privilegiare, invece, una loro prestabilita formazione eterogenea, soprattutto in base alle provenienze culturali. Dopo una breve presentazione delle ragioni del mio intervento, ho spiegato ai corsisti che lo scopo dell'attività sarebbe consistito nel rispondere, mediante una discussione all'interno di ogni gruppo, a due questioni principali:

1) Come vivi e percepisci la piazza italiana?
2) C'è un luogo nel tuo paese che corrisponde alle caratteristiche e al valore della piazza italiana?

Per rispondere a tali questioni, i corsisti hanno dovuto rispettare la seguente «struttura», all'interno della quale ho stabilito un elenco di azioni e regole, che ho poi distribuito ad ogni gruppo:

- ad ogni gruppo consegno due fogli, uno per ogni questione;
- ognuno scrive una risposta a turno (il foglio ruoterà intorno al tavolo);
- una volta completata la risposta, il foglio viene piegato per impedirne la visione del compagno successivo e per evitare che quest'ultimo venga influenzato dalla risposta del compagno precedente;
- quando tutti i membri del gruppo avranno espresso il proprio pensiero, il foglio viene aperto e si discutono le risposte nel gruppo;
- il *Round table* si conclude con un elaborato di gruppo;
- al termine, ci sarà una restituzione finale in plenaria, nel corso della quale un rappresentante del gruppo esporrà in sintesi le riflessioni che sono emerse nel lavoro.

Sulla scorta di queste indicazioni, ogni membro del gruppo è invitato a scrivere pensieri, suggestioni ed esperienze prima di conoscere il punto di vista degli altri. In un secondo momento, i partecipanti all'attività possono riflettere consapevolmente sul loro contributo alla luce dei commenti dei compagni, constatando come le osservazioni di questi ultimi li abbiano aiutati a capire meglio le proprie esperienze, in quanto simili o differenti[241].

[241] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 183, 184.

All'interno dei singoli gruppi, ognuno si è impegnato seriamente e con entusiasmo, partecipando attivamente all'attività. Tra i membri dei gruppi si è creato un rapporto costruttivo e di «interdipendenza positiva»[242], che ha permesso di aiutarsi reciprocamente di fronte alle difficoltà linguistiche, di incoraggiare chi ha dimostrato più titubanza nel raccontarsi e di mostrare nei confronti di ognuno un ascolto attivo e non giudicante.

Per quanto riguarda le questioni sollecitate, nel corso dell'attività la riscoperta del valore originario della piazza, intesa come spazio collettivo in cui la comunità cittadina possa riconoscersi, ha suggerito una serie di suggestioni che ha coinvolto ogni corsista nella ricerca comparata di analogie, differenze e contaminazioni reciproche. Detto altrimenti, il lavoro di gruppo ha permesso ai corsisti di conferire alle informazioni fornite sulla cultura e sulla storia italiane[243], di cui la piazza è un palcoscenico privilegiato, una forma e un valore personale, e cioè di incrociare queste informazioni con le esperienze e le conoscenze pregresse, legate alla storia e all'identità culturale di ognuno. In questo senso, precisa Bertagna, «non basta che quanto si insegna sia capito concettualmente, né che serva come regola da applicare a situazioni nuove ed impreviste: è necessario che sia anche considerato valore, cioè sia percepito come qualcosa la cui assenza rende, tutto sommato, la nostra vita meno nostra e meno degna di essere vissuta»[244].

Ad esempio, nella discussione avviata in merito alla prima questione, per molti corsisti il tema della piazza italiana è diventato un «valore» nel momento in cui ha sollecitato la condivisione con i propri compagni dei ricordi legati alla propria esperienza migratoria, nel corso della quale la piazza è ricordata come uno dei primi luoghi di accoglienza in Italia. Questo tema viene affrontato, quindi, sia per il suo significato originario, sia per il significato che assume per chi l'ha vista e vissuta per la prima volta: è così ricordata come uno spazio «*strano*», «*diverso dai luoghi del mio Paese*», ma anche uno spazio «*dove ti senti accolto*», ecc.. Per altri, invece, la piazza è vista come un riferimento per

[242] Cfr. M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, cit., pp. 58-63; cfr. D. W. Johnson, & R. T. Johnson, *Cooperative Learning lesson structures*, Interaction Book Company, Edina, MN 1991.

[243] Va specificato che il mio intervento è successivo ad una lezione frontale riguardante proprio le piazze di Brescia e italiane.

[244] G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, cit., p.166; cfr. D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 1978.

incontrarsi con gli amici ma anche come un luogo che desta «*meraviglia*», perché in essa «*il tempo si è fermato*» ed è possibile «*respirarne la storia*».

Nel corso della discussione all'interno dei gruppi, la seconda questione si è rivelata una sorta di «tema generatore», che, recuperando la definizione freiriana, da una connotazione generale e universale ha assunto variazioni sempre più particolari, sdoppiandosi in altri temi da affrontare[245]. Coloro che provengono dai paesi dell'est, di matrice comunista, precisano che la piazza ha solo una funzione pubblica, legata alle manifestazioni politiche. In Brasile, le piazze rievocano la storia coloniale del paese, poiché al loro interno venivano puniti gli schiavi, mentre a Filadelfia, negli Stati Uniti, le piazze servono soltanto «*per unire grandi strade, nonostante negli ultimi tempi siano chiamate con i nomi delle più famose piazze italiane*». Chi proviene dal Marocco racconta che le piazze esistono perché rappresentano un lascito dell'impero romano; nonostante la loro origine non sia legata alla cultura araba, le piazze marocchine «*hanno tutte le caratteristiche della piazza italiana; in più, ogni sera, si esibiscono delle persone che hanno il compito di narrare la storia della cultura araba. Per noi, quindi, questo luogo è molto importante*». Anche i corsisti del Senegal ricordano questa particolarità delle loro piazze: «*da noi le piazze sono in realtà i portici dei negozi e i piazzali del mercato. Qui si esibiscono delle persone che fanno il giro dei negozi e con il loro tamburo raccontano e cantano ai clienti dei negozi la storia del paese*». In Bangladesh, spiega un altro corsista, «*la piazza non ha le stesse caratteristiche architettoniche, eppure assume lo stesso valore che un tempo attribuivano gli italiani alle loro piazze: è il luogo degli incontri politici, è un luogo di preghiera, oppure è il luogo del 'bazar', dove ci si incontra, si beve, si mangia insieme…*».

I corsisti hanno approfondito la conoscenza reciproca scoprendo nel tema della piazza, e in particolare nella sua funzione e nelle sue caratteristiche, «un archetipo costante all'orizzonte delle città»[246], poiché espressione dell'esigenza comune a tutti gli uomini e a tutte le culture di conferire allo spazio di vita un significato culturale e di cercare al suo interno dei luoghi in cui condividere con altri uomini tale significato e in cui gestire gli interessi dell'intera comunità. Tutto questo dimostra che ciò che fonda l'educazione degli adulti in una prospettiva interculturale «[…] è la gestione coordinata di un

[245] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (trad. it.), EGA Editore, Torino 2002, pp. 94, 95.
[246] M. Romano, *L'estetica della città europea*, Einaudi, Torino 2005, p. 79.

significato, la costruzione di un mondo comune, che non preesiste alla relazione da cui viene istituito»[247] .

L'approfondimento sull'origine e sull'evoluzione storica di una parte significativa del patrimonio culturale e artistico di una città italiana, come può essere la piazza, presuppone, di solito, la conoscenza della cultura europea, che può presentare, però, pochi elementi in comune con le culture del resto del mondo. Se si sposa, tuttavia, la prospettiva personalistica, in base alla quale il dialogo interculturale può avvenire a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione di ognuno come persona umana, è inevitabile riconoscere anche in questa ricostruzione storica un principio comune a tutte le culture, nonché fondamentale per l'organizzazione della struttura urbana di tutte le città del mondo: una comunità non è veramente tale se le mancano le occasioni e gli spazi per vivere in relazione con gli altri e per maturare il sentimento di appartenenza ad un gruppo. Tale principio supera ogni particolarismo culturale in quanto categoria che accomuna l'intera umanità, anche se a partire da forme espressive completamente diverse. In questo senso, la piazza, in quanto opera d'arte, oltre ad essere una mera «oggettivazione del bello», rappresenta, altresì, un'«oggettivazione di valori civili, religiosi, sociali, politici che costituiscono il passato, fondano il presente e preparano il futuro. I valori oggettivati non sono dunque solo estetici (la bellezza), ma anche morali e civili, ed essi devono essere tutelati in un contesto educativo che valorizzi la responsabilità individuale e collettiva»[248].

In un percorso educativo di questo tipo, affinché uno spazio nato e costruito per una certa comunità possa essere percepito e pensato come proprio anche da persone che appartengono a culture e religioni diverse, le differenze personali e culturali diventano il punto di partenza per un confronto che non alimenti la distanza, ma che, invece, possa indurre tutti a individuare, dietro tali differenze, una serie di convergenze e somiglianze valoriali, fondative di un dialogo rispettoso della specificità e della libertà di ogni persona e della sua maturazione personale e autentica.

[247] G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, cit., p. 184.
[248] D. Nardelli, *La tutela: per l'educazione alla responsabilità*, in C. Laneve (a cura di), *Pedagogia e didattica dei Beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, cit., p. 89.

Conclusioni

«E c'è qualcosa di terribilmente bello ed epocale in quelli che sotto la stella della speranza hanno intrapreso la scalata delle sette montagne delle loro difficoltà verso i nuovi destini. Poiché con la loro pazienza e con il loro egualitario trionfo possono insegnarci come ricominciare a vivere e ad amare, e forse possono dare a tutti noi la possibilità di inaugurare la prima civiltà veramente universale nella storia dei tempi memorabili e immemorabili»[1]. Con queste parole, il poeta nigeriano Ben Okri auspica la rinascita di un uomo nuovo, che con «umiltà e passione può imparare dal mondo e insegnare al mondo a imparare da lui»[2].

L'immagine evocata sembra ben rappresentare, a mio avviso, l'ultimo ed intrinseco tassello dell'esplorazione pedagogica presentata, il punto di arrivo di un percorso che, sin dal suo titolo, mi ha indotto a proporre l'adulto migrante come figura paradigmatica di un uomo contemporaneo costantemente impegnato nella tensione verso sempre migliori possibilità esistenziali, verso più elevati gradi di comprensione del passato, del presente e di un avvenire carico di futuro[3].

All'interno di questo percorso, simile proposta è nata dalla necessità di rispondere ad una serie di questioni. Si è trattato, in primo luogo, di affrontare il complesso problema che, sin dall'inizio, ha orientato il mio lavoro: in quale modo la pedagogia può legittimare la correlazione tra l'educazione degli adulti, l'educazione interculturale e l'educazione estetica e all'arte? E come può rendere concreta tale correlazione, se si riconosce il suo duplice mandato di scienza teorica e di scienza pratico-progettuale?

Per poter rispondere a questi interrogativi, ho dovuto prima affrontare un'altra questione, fondativa di ogni teoria e pratica educativa: chi è davvero il destinatario della mia ricerca? Chi è l'adulto? E, soprattutto, chi è l'adulto migrante?

Di fronte a queste sollecitazioni, la ricerca empirica si è rivelata determinante per eludere il rischio di descrivere il migrante solo in base a ciò che di lui appare e, quindi, in base alla sua evidente diversità fisica, religiosa e culturale; conoscere i migranti che sono diventati i protagonisti della mia ricerca, dialogare con loro e scoprire le storie di ognuno, mi ha permesso di superare l'idea che queste persone siano membri indistinti di

[1] B. Okri, *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi*, cit., p. 131.
[2] Ivi, pp. 129, 130.
[3] Cfr. J. Le Goff, *Storia e memoria* (trad. it.), Laterza, Bari 1983.

una categoria generale, etichettata dai *media* con espressioni che alimentano paure e pregiudizi spesso privi di una reale connessione con la realtà. È stata, questa, un'occasione preziosa per maturare ciò che Guardini ha definito «una disponibilità per la dimensione qualitativa» di ogni persona, completamente diversa da «quella puramente quantitativa; una disponibilità per diversità del tutto peculiari, a differenza dell'affinità o della omogeneità formalistica»[4]. Continuando con le parole di Guardini, questa disponibilità si è tradotta in «una particolare apertura» per il migrante, «per la sua essenza e per le conseguenze della sua accettazione». Senza tale «apertura», il mio sguardo sarebbe rimasto «cieco e il giudizio prevenuto»[5].

Da questa consapevolezza ha origine la scelta di intrecciare i richiami di un preciso sfondo epistemologico, rappresentato dal Personalismo pedagogico, e di declinarli nella conduzione di una ricerca teoretica ed empirica che consideri l'adulto migrante come un esempio a cui l'uomo contemporaneo può guardare per riscoprire la ricchezza delle proprie radici culturali e per trarre da queste il senso della propria esistenza e della relazione con l'altro. Il Personalismo pedagogico e la sua prospettiva antropologica offre, infatti, una risposta precisa a tutte le questioni sollecitate, prospettando la possibilità di un'educazione come percorso di costruzione continua dell'identità personale, nel corso del quale la fruizione consapevole dell'arte diventa un'occasione preziosa per assumere comportamenti corretti, solidali, liberi e responsabili nei confronti di se stessi, degli altri e della più ampia società.

La possibilità di avvicinarsi ad un'opera d'arte e ai valori che esprime permette ad ogni uomo, indipendentemente dalla sua estrazione sociale, di «raccogliersi, imparare, penetrare, esercitarsi»[6]. Secondo Guardini, la fruizione dell'arte, infatti, non può essere condizionata «da privilegi di censo o di posizione sociale, ma dalle qualità dell'occhio, dalla forza dello spirito e della vita del cuore. Uno che sia cresciuto in tutte le possibilità formative e culturali può essere cieco verso la vera opera d'arte; un altro invece, a cui la difficoltà dell'esistenza non ha concesso né agi né stimoli, può possedere la più viva sensibilità artistica»[7].

[4] R. Guardini, *Persona e personalità*, cit., p. 52.
[5] Ibidem.
[6] Ibidem.
[7] R. Guardini, *Il significato dell'esistenza*, cit., pp. 31, 32.

Si potrebbe dire, altrimenti, che se l'arte venisse percepita come «un semplice divertimento» e come «un'occupazione per ore oziose»[8], non avrebbe alcun valore educativo, in quanto la sua fruizione non sarebbe motivata dall'esigenza di rielaborare personalmente l'opera d'arte con l'intento di migliorare se stessi, di attivare le proprie forze spirituali e morali, la propria sensibilità e creatività.

Secondo questa prospettiva, il patrimonio culturale e artistico dell'umanità assume per l'adulto una connotazione educativa se è l'adulto stesso a manifestare intenzionalmente la volontà di rendere la conoscenza di tale patrimonio davvero personale. Per questo, possiamo affermare che «anche i prodotti più alti dello spirito umano […] se non diventano 'personali', capiti dalla mente di ciascuno, aventi senso per la vita di ciascuno, occasioni per migliorare le proprie capacità di ragionare, giudicare, apprezzare, gustare, lavorare, amare, agire bene ecc., risultano 'oggetti' distaccati e muti, incapaci di fecondità, di suscitare nuove energie e nuovi orizzonti, inutili non solo a e per sé, ma a tutti»[9].

Sulla scorta di queste note conclusive, si profila la proposta di una pratica e di una ricerca educativa che aiuti ogni persona «a collocarsi nel suo tempo, nel suo mondo», e, quindi, che sia disponibile «a scegliere, a valutare, a esprimersi, a comunicare, ad accrescere col suo patrimonio di originalità il patrimonio dell'umanità»[10]. Degli sviluppi ulteriori di questa ricerca è possibile immaginare solo i contorni, rinunciando alla prospettiva di un suo esito deterministicamente certo. «Se questo viene escluso […] è *per* il convincimento legato a quella dimensione della singolarità e della irripetibilità della persona, onde qualsiasi ricerca ritorna sempre a rifarsi, così anzi rispondendo alla natura, anzi alla storia, dello stesso progresso scientifico. E come altrimenti potrebbe essere, se la persona è sempre ed ovunque un 'nuovo' che, per il suo stesso esistere, cioè *essere nel*, ristruttura inevitabilmente quell'orizzonte di cui viene a far parte?»[11].

[8] Ivi, pp. 31.
[9] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 366, 367.
[10] M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, cit., p. 10.
[11] G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, cit., p. 50

Allegato A

Il questionario «in entrata»

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
Dottorato in Scienze Pedagogiche

1° CORSO DI FORMAZIONE PER MEDIATORI ARTISTICO-CULTURALI

ANNO 2010

QUESTIONARIO INIZIALE RIVOLTO AI CORSISTI

Il seguente questionario è rivolto ai partecipanti al Corso per mediatori culturali organizzato dal FAI di Brescia.
Il questionario prevede tre tipologie di risposta. In alcuni casi è necessario rispondere sì o no, in altri apporre una crocetta sulla risposta che corrisponde al Suo punto di vista. Sono state formulate, infine, alcune domande aperte che Le permettono di esprimersi più liberamente e in modo più preciso e dettagliato.
Le Sue riflessioni serviranno, inoltre, per rendere i percorsi formativi proposti sempre più aderenti alle esigenze dei partecipanti.
Si ringrazia per la Sua gentile collaborazione.

1) Genere:

- ☐ maschio
- ☐ femmina

2) Età:

- ☐ 15 – 24
- ☐ 25 – 34
- ☐ 35 – 44
- ☐ 45 – 54
- ☐ 55 – 64
- ☐ 65 +

3) Nazionalità:

……

4) Paese d'origine:

……

5) Religione:

- ☐ cattolica
- ☐ cristiana non cattolica
- ☐ musulmana
- ☐ induista
- ☐ buddista
- ☐ ebraica
- ☐ Altro (*specificare*) ……

6) Prima lingua parlata:

……

7) Altre lingue parlate:

……

8) Livello di studi:

- ☐ Scuola primaria
- ☐ Scuola secondaria inferiore
- ☐ Corsi professionali di avviamento al lavoro
- ☐ Scuola secondaria superiore
- ☐ Laurea
- ☐ Formazione post-laurea
- ☐ Altro (*specificare*) ……

9) Quale professione svolgeva nel suo Paese d'origine?

……

10) Quale professione svolge qui in Italia?

……

11) Ha già frequentato altri corsi di formazione?

- □ Sì
- □ No

Se sì, in quale ambito?

- □ Informatica
- □ Lingua italiana
- □ Altre lingue
- □ Mediazione interculturale
- □ Formazione professionale
- □ Cultura locale
- □ Altro (*specificare*) ……

12) Per quale ragione principale è venuto in Italia?

- □ per avere maggiori opportunità di impiego
- □ per avere migliori condizioni di vita
- □ per avere maggiori libertà (politica, di culto, ecc..)
- □ per studiare
- □ per raggiungere amici e parenti
- □ per caso
- □ per i valori, la storia e la cultura di questo paese
- □ ci sono nato
- □ Altro (s*pecificare*) ……

13) Da quanto tempo vive in Italia?

- □ da meno di 2 anni
- □ da 2 a 5 anni
- □ da 5 a 10 anni
- □ da più di 10 anni
- □ ci sono nato

14) Da quanto tempo vive nel territorio bresciano?

- □ da meno di 2 anni
- □ da 2 a 5 anni
- □ da 5 a 10 anni
- □ da più di 10 anni
- □ ci sono nato

15) Quali pensa che siano i suoi progetti per il futuro?

- □ Penso di restare in Italia per sempre, ma di cambiare città
- □ Penso di restare nel territorio bresciano per sempre
- □ Penso di trasferirmi in un altro paese
- □ Penso di tornare nel mio paese d'origine

16) In generale, si sente integrato nella città o nel paese in cui vive?

- □ Totalmente
- □ Un po'
- □ Non so

17) In quale settore ritiene sia importante lavorare per facilitare e/o migliorare l'integrazione dei migranti?

- □ Nella formazione professionale
- □ Nella ricerca degli alloggi
- □ Nella formazione culturale
- □ Nella vita comunitaria
- □ Nell'ambito delle autorità locali
- □ Altro (*specificare*) ……

18) Quale livello di importanza assegna alle seguenti azioni al fine di facilitare l'integrazione dei migranti?

	Per niente importante	Poco importante	Importante	Molto importante
La proposta ai migranti di una mirata formazione sulla storia e sulla cultura italiana				
La proposta ai migranti di corsi volti ad una formazione più approfondita sulle diversità linguistica, religiosa, culturale, ecc..				
L'organizzazione di corsi intensivi di lingua italiana				
L'organizzazione di corsi di formazione professionale				
La proposta agli italiani di corsi volti ad una formazione sulle diversità linguistica, religiosa, culturale, ecc..				
L'organizzazione di corsi e/o progetti culturali che coinvolgano sia italiani sia stranieri				
La proposta di corsi e/o progetti culturali dove i migranti siano parte attiva degli interventi, ad esempio mediante la scelta dei contenuti				
La proposta di corsi per il tempo libero e/o per attività creative				
Altro (specificare) …… ……				

19) Ha già partecipato alle iniziative del Fai degli ultimi due anni?

- ☐ Sì
- ☐ No

Se sì, in quale/i occasione/i?

……..……

20) Perché ha scelto questo corso? (*Si prega di scegliere al massimo 3 risposte*)

- ☐ per avere maggiori opportunità di lavoro
- ☐ per interesse per gli argomenti trattati
- ☐ per approfondire il mio bagaglio di conoscenze
- ☐ per maturare nuove competenze professionali
- ☐ per curiosità
- ☐ per arrotondare il mio stipendio
- ☐ per far conoscere i valori della mia cultura e della mia storia agli esperti e agli altri corsisti
- ☐ perché la sede e gli orari del corso sono adeguati alle mie esigenze
- ☐ per conoscere nuove persone e per instaurare nuove amicizie
- ☐ per accompagnare i miei connazionali alla conoscenza della cultura italiana e dei suoi beni artistici
- ☐ altro (*specificare*) ……

Grazie per la collaborazione

Allegato B

Il questionario «in uscita»

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
Dottorato in Scienze Pedagogiche

1° CORSO DI FORMAZIONE PER MEDIATORI ARTISTICO-CULTURALI

ANNO 2010

QUESTIONARIO FINALE RIVOLTO AI CORSISTI

Il seguente questionario è rivolto ai partecipanti al Corso per mediatori culturali organizzato dal FAI di Brescia.
Il questionario prevede tre tipologie di risposta. In alcuni casi è necessario rispondere sì o no, in altri apporre una crocetta sulla risposta che corrisponde al tuo punto di vista. Sono state formulate, infine, alcune domande aperte che permettono di esprimerti più liberamente e in modo più preciso e dettagliato.
Le tue riflessioni serviranno, inoltre, per rendere i percorsi formativi proposti sempre più aderenti alle esigenze dei partecipanti.
Si ringrazia per la tua gentile collaborazione.

Nome …….. **Cognome** …….

1) Quando hai deciso di frequentare questo Corso, quali erano le tue aspettative iniziali?.....
……

2) Il Corso ha soddisfatto le tue aspettative iniziali?

- ☐ Sì
  Perché? .....
  ……
- ☐ In parte
  Perché? ……
  ……
- ☐ No
  Perché? ……
  ……

3) Secondo te, quale tra le diverse attività o i vari argomenti proposti avrebbero meritato una trattazione più approfondita e/o più tempo? Perché?
……
……

4) È stato utile provare a sperimentarti come guida e mediatore culturale durante la Giornata Fai di Primavera 2010?

- ☐ Sì

Perché? Come ti sei sentito in questo ruolo?
……
……

 In parte

Perché? Come ti sei sentito in questo ruolo?

……
……..

 No

Perché? Come ti sei sentito in questo ruolo?

……
……..

5) Che cosa ha attirato la tua attenzione in questa occasione? C'è un episodio, una persona o una richiesta che ti ha colpito in modo particolare?

……
……
……

6) Le persone che hanno partecipato alle visite hanno dimostrato interesse o curiosità, hanno fatto domande, hanno voluto approfondire più alcune cose e meno altre…?

……
……
……

7) Che cosa diresti ad un tuo amico per convincerlo a frequentare un Corso di questo tipo?

……
……
……

8) In generale, ritieni che conoscere l'arte, la storia e la cultura del paese in cui vivi possa facilitare il processo di integrazione dei migranti? Perché?

……
……
……

9) Indica alcuni aspetti positivi del Corso, fornendo una motivazione:

……
……
…..

10) Indica alcuni aspetti negativi del Corso, fornendo una motivazione:

……
……
……

11) Hai suggerimenti, critiche o proposte da fare?

……
……
……

Grazie per la collaborazione

Allegato C

Il *Round Table:* le azioni e le regole

IL "ROUND TABLE"

LE REGOLE

- Pongo 2 questioni che possono avere più risposte possibili
- Ad ogni gruppo consegno due fogli, uno per ogni questione
- Ognuno scrive una risposta (concetti, emozioni suscitate dalla questione) a turno (il foglio ruoterà intorno al tavolo)
- Una volta completata la risposta, il foglio viene piegato per impedirne la visione del compagno successivo.
- Quando tutti i membri del gruppo avranno espresso il proprio pensiero, il foglio viene aperto e si discutono le risposte nel gruppo
- Il "Round table" si conclude con un elaborato di gruppo
- Al termine, ci sarà una restituzione finale in plenaria

I RUOLI

All'interno di ogni gruppo si assegnano i seguenti ruoli:

- Un membro controllerà che non si vada fuori tema
- Un membro controllerà il tempo
- Un membro controllerà che tutti abbiano la parola
- Un membro si occuperà della restituzione finale in plenaria

Allegato D

Il *Round Table:* le due questioni

Prima questione:

COME VIVI E PERCEPISCI LA PIAZZA ITALIANA?

Se pensi alla parola “Piazza” cosa ti viene in mente? Ripensa all’ultima volta che sei stato in una piazza… Cosa hai osservato? Cosa ti ha colpito?....

Individuare:

- Affinità rispetto a come la percepisce un italiano
- Differenze rispetto a come la percepisce un italiano

Seconda questione:

C’E’ UN LUOGO NEL TUO PAESE CHE CORRISPONDE ALLE CARATTERISTICHE E AL VALORE DELLA PIAZZA ITALIANA?

Individuare:

- Affinità rispetto alla piazza italiana
- Differenze rispetto alla piazza italiana

Allegato E

Il *Round Table:* la griglia per le risposte

GRUPPO ……

QUESTIONE N. …..

Nome – nazionalità ……
Nome – Nazionalità ……..
Nome – Nazionalità ……..
Nome – Nazionalità ……
Nome – Nazionalità ……
Nome – Nazionalità ……

Bibliografia

A.A. V.V., *Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1952.

A.A. V.V., *L'educazione estetica*, Atti del V Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1958.

A.A. V.V., *L'educazione sociale*, Atti del VII convegno di Scholé – Centro di Studi pedagogici fra docenti universitari cristiani, La Scuola, Brescia 1962.

A.A. V.V., *La mia pedagogia*, Padova, Liviana 1972.

A.A. V.V., *Pedagogia tra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano 1979.

A.A. V.V., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992.

A.A. V.V., *Arte dal 1900. Modernismo, Antimodernismo, Postmodernismo*, Zanichelli, Milano 2006.

A.A.V.V., *Educazione degli adulti: il punto della situazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», Transeuropa, Massa 2008, N°11.

A.A. V.V., *La sfida educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009.

A.A.V.V., *Educazione degli adulti: creatività e innovazione*, in «Lifelong Lifewide Learning», Transeuropa, Massa 2009, N°14.

Acone G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1995.

Adorno T. W., *Dialettica negativa* (trad. it.), Einaudi, Torino 1975.

Agazzi A., *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1951.

Agazzi A., *Teoreticità universale e determinazione psicologica e storica della pedagogia*, in A.A. V.V., *Il problema pedagogico*, Atti del X convegno del Centro di Studi Filosofici, Morcelliana, Brescia 1955.

Agazzi A., *Problemi interiori della «pedagogia sperimentale»*, in A.A. V.V., *La sperimentazione in pedagogia*, Atti del III convegno Scholè (Brescia, 6-9 settembre 1956), La Scuola, Brescia 1957.

Agazzi A., *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano 1975.

Agazzi A., *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985.

Agazzi A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1987.

Albarea R., *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Morelli Editore, Verona 1990.

Amendola G., *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1997.

Amin A., Thrift N., *Città. Ripensare la dimensione urbana* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2005.

Anders G. *L'uomo è antiquato* (trad. it.), vol. I, Il Saggiatore, Milano 1963.

Archetti M., *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002.

Aristotele, *Metafisica,* (trad. a cura di C. A. Viano), Utet, Torino 1974.

Aristotele, *Etica nicomachea* (trad. a cura di C. Mazzarelli), Rusconi, Milano 1994.

Arnheim R., *Verso una psicologia dell'arte* (trad. it.), Einaudi, Torino 1969.

Arnheim R., *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1987.

Arnheim R., *Pensieri sull'educazione artistica* (trad. it.), Aesthetica, Palermo 2007.

Ascenzi A., *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Augé M., *Disneyland e altri non luoghi* (trad. it.), Bollati Boringheri, Torino 1999.

Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 1978.

Balboni Brizza M. T., *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e sul pubblico*, Jaca Book, Milano 2006.

Baldacci M., *Una scuola a misura dell'alunno. Qualità dell'istruzione e processo formativo,* Utet, Torino 2002.

Barthes R., *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino 1988.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (trad. it.), Adelphi, Milano 1976.

Bateson G., *Mente e natura* (trad. it.), Adelphi Edizioni, Milano 1984.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (trad. it.), Laterza, Roma-Bari 1998.

Bauman Z., *Le società della gratificazione istantanea in culture differenti: Europa e Nord America*, in «Concilium», 35 (1999).

Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 2000.

Bauman Z., *Modernità liquida* (trad. it.), Laterza, Roma-Bari 2002.

Becker H. S., *I mondi dell'arte* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2004.

Benjamin W., *Infanzia berlinese* (trad. it.), Einaudi, Torino 1973.

Bernardi U., *La nuova insalatiera etnica*, Franco Angeli, Milano 2000.

Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.

Bertagna G., Govi S., Pavone M., *Pof. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001.

Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

Bertagna G., *Introduzione. Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, Franco Angeli, Milano 2004.

Bertagna G., *Modernità epistemologica della pedagogia generale e principi di pedagogia generale*, in Minichiello G. (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. L'epistemologia pedagogica. Stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 2006.

Bertagna G., *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

Bertin G. M., *Educazione al «cambiamento»*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

Bertuglia C. S., Infusino S., Stanghellini A., *Il museo educativo*, Franco Angeli, Milano 2004.

Besozzi E. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMiB 2009*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

Bettetini G., Giaccardi C., Aroldi P., *Identità, comunicazione e società multiculturale*, in Cesareo V. (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

Bisogni M. M., *L'approccio centrato sulla persona. Attualità del metodo rogersiano nell'educazione e nel counseling*, Franco Angeli, Milano 1983.

Blanchot M., *Infinito intrattenimento* (trad. it.), Einaudi, Torino 1977.

Bodo S., Da Milano C., *Le politiche di inclusione sociale in Italia e in Europa*, in Trimarchi M., Barbieri P. (a cura di), *Strategie e politiche per l'accesso alla cultura*, Formez, Roma 2007.

Borghesi M., *Romano Guardini. Dialettica e antropologia*, Edizioni Studium, Roma 1990.

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008.

Boutinet J. P., *Psychologie de la vie adulte*, PUF, Paris 1995.

Brambilla Ranise G., *Da 'ospitiDONOre' a 'mediatori museali': storia di una cittadinanza culturale*, in Bolla M., Roncaccioli A. (a cura di), Il *museo come promotore di integrazione sociale e scambi culturali*, Comune di Verona-Direzione Musei d'Arte e Monumenti, Verona 2007.

Branchesi L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando Editore, Roma 2006.

Bruner J. S., *Lo sviluppo cognitivo* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1968.

Bruner J. S., *Il pensiero: strategie e categorie* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1969.

Bruner J. S., *Psicologia della conoscenza* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1976.

Bruner J., *La mente a più dimensioni* (trad. it.), Laterza, Roma-Bari 1986.

Bruner J., *La ricerca del significato* (trad. it.), Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Bruner J., *Modelli del mondo, modelli delle menti*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L. (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari 1994.

Bruner J., *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in Liverta Sempio O. e Marchetti A., *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.

Bruner J. S., *La cultura dell'educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1997.

Bruner J. S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (trad. it.), Editori Laterza, Roma-Bari 2002.

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi* (trad. it.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

Callari Galli M., Pompeo F., *Contributi antropologici per l'educazione interculturale*, Roma TRE, Roma 2002.

Cannarozzo G., *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007.

Cannarozzo G. (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009.

Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2006.

Casula C. F., Azara L., *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005.

Ceruti M., *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano 1989, p. 206.

Chelli M., *Storia dell'arte. Dall'Impressionismo alla Transavanguardia*, Edup, Roma 2007.

Chenaux P., *Umanesimo integrale di Jacques Maritain* (trad. it.), Jaca Book, Milano 2005.

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.

Chiosso G. (a cura di) *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2009.

Chiosso G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009.

Comoglio M., Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, LAS, Roma 2006.

Conseil de l'Europe, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolerance, de civisme et d'integration sociale, Actes*, Editions du Conseil de l'Europe, Bruxelles 1998.

Consiglio d'Europa, *Piano d'azione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, Art. 5, Varsavia, 16-17 maggio 2005.

Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

Dal Lago A., *Non-persone, L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.

d'Alonzo L., *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002.

Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999.

Danese A., *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, Città Nuova editrice, Roma 1984.

Danese A. (a cura di), *La questione personalista . Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, Città Nuova Editrice, Roma 1986.

De Carli C. (a cura di), "*Education through Art*", Mazzotta, Milano 2003.

De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca in educazione* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 1973.

De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977.

De Natale M. L., *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig Pedagogista e Educatore Danese*, Bulzoni Editore, Roma 1980.

De Natale M. L., *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.

De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.

De Natale M. L., *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

De Natale M. L., *Il ruolo educativo del museo*, in De Carli C. (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, Formazione. Casi di studio*, Mazzotta, Milano 2007.

De Natale M. L., Monno S., *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per i docenti*, Armando, Roma 2007.

De Natale M. L. (a cura di), *Apprendere ed educarsi per tutta la vita: strumenti di studio e di ricerca*, Università Cattolica del Sacro Cuore – Diritto allo studio, Milano 2008.

De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale* (trad. it.), Clueb, Bologna 2005.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 2005.

Derrida J., Stiegler B., *Ecografie della televisione* (trad. it.), Cortina Raffello, Milano 1997.

Derrida, *Questione dello straniero: venuto da fuori*, in A. Dufourmantelle, *J. Derrida. Sull'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche* (trad. it.), Baldini&Castoldi, Milano 2000.

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 2000.

Di Agresti C., *L'educatore professionale, elementi per un profilo*, in A.A. V.V., *La dimensione delle reti nella progettazione degli interventi*, 1994, n. 1 del periodico di

formazione «Integrazione nei servizi socio-sanitari, Documentazioni interprofessionali nei servizi socio-sanitari», Roma, p. 13.

Di Sante C., *L'io ospitale*, Edizioni Lavoro, Roma 2001.

Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.

Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano.

E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini Scientifica, Milano 2005, p. 155.

Egeström Y., *Learning by expanding*, Orienta-Konsulit Oy, Helsinki 1987.

Erikson E. H., *Aspetti di una nuova identità* (trad. it.), Editore Armando Armando, Roma 1975.

Erikson E. H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1993.

Etzioni A. (con Gross E.), *Organizzazioni e società* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1987.

F. Gobbo (a cura di), *Il cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*, Edizioni Unicopli, Milano 2010.

Faure E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Unesco, Parigi 1972, ed. it. Armando, Roma 1973.

Fiorelli F. D. G., *L'identità tra individuo e società. Erik H. Erikson e gli studi su io, sé e identità*, Armando Editore, Roma 2007.

Flores d'Arcais G., *L'arte come risonanza umana*, in A.A. V.V. *Estetica*, Atti del VII Convegno di studi filosofici cristiani tra professori universitari – Gallarate – 1951, Editoria Liviana, Padova 1952.

Flores d'Arcais G., *Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia*, in «Rassegna di Pedagogia», 1954, n. 2-3.

Flores d'Arcais G., *Alcune questioni sulla educazione estetica*, Liviana Editrice, Padova 1954.

Flores d'Arcais G., *La pedagogia di Luigi Stefanini*, in A.A. V.V., *Scritti in onore di Luigi Stefanini*, Liviana, Padova 1960.

Flores d'Arcais G., *Ricerca pedagogica e filosofia*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La ricerca pedagogica*, Editori Laterza, Bari 1964.

Flores d'Arcais G., *La pedagogia nel nostro tempo*, in «Pedagogia e Vita», XXIV, N° 1.

Flores d'Arcais G., *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

Flores d'Arcais G., *Dal «logos» al «dialogo». Sessant'anni di pedagogia in Italia*, La Scuola, Brescia 1993.

Flores d'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi* (trad. it.), EGA Editore, Torino 2002.

Frye N., *Cultura e miti del nostro tempo* (trad. it.), Rizzoli, Milano 1969.

Gabrielli C., *Il museo e la scuola dell'autonomia*, in Gabrielli C. (a cura di), *Apprendere con il museo*, Franco Angeli, Milano 2001.

Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.

Gardner H., *Formae mentis* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1987.

Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (trad. it.), Feltrinelli Editore, Milano 1993.

Gardner H., *Intelligenze multiple* (trad. it.), Anabasi, Milano 1994.

Gardner H., *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, Intervento effettuato al Congresso annuale dell'America Educational Research Association, Chicago (Illinois), 21 aprile 2003.

Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

Geertz C., *Interpretazione di culture* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1987.

Geertz C., *Opere e vite* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1990.

Geertz C., *Antropologia interpretativa* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2001.

Gennari M., *La città educante*, Sagep, Genova 1989.

Gennari M., *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995.

Gennari M., *L'educazione estetica*, Bombiani, Milano 2007.

Gerl H. B., *Romano Guardini. La vita e l'opera* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1988.

Giddens A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 2000.

Giovanni Paolo II, *Dialogo tra le culture per una civiltà dell'amore e della pace*, Messaggio del Santo Padre per la celebrazione della XXXIV Giornata mondiale della pace, 1 gennaio 2001.

Gnocchi C., *Restaurazione della persona umana*, La Scuola, Brescia 1948.

Guardini R., *La fine dell'epoca moderna* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1954.

Guardini R., *Scritti filosofici* (trad. it.), vol. II, Fabbri, Milano 1964.

Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1987.

Guardini R., *Le età della vita* (trad. it.), Vita e Pensiero, Milano 1992.

Guardini R., *L'opera d'arte* (trad. it.), Morelliana, Brescia 1998.

Guardini R., *Persona e personalità* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 2006.

Guardini R., *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto vivente*, in Guardini R., *Opera omnia* (trad. it.), vol. I, Morcelliana, Brescia 2007.

Hamburger F., *Erziehung und Sozialarbeit im Migrationsprozeß*, in Gorzidi J., Müller H.M. (a cura di), *Handbuch zur Interkulturellen Arbeit*, Word University service, Institut für Sozialforschung, Wiesbaden-Mainz 1993.

Heidegger M. (1954), *Saggi e discorsi* (trad. it.), Mursia Editore, Milano 1991.

Huberman A. M. (1974), *Gli adulti imparano?* (trad. it.), Centro Grafico s.r.l., Milano 1984.

Icomos, *Carta di Ename per l'interpretazione dei siti del patrimonio culturale,* principi 1 e 3

Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. XVIII.

Kagan S., & Kagan M., *The Structural Approach: Six key to cooperative*, in Sharan S., Handbook of *Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport, CT 1994.[1] Johnson D. W., & Johnson R. T., *Cooperative Learning lesson structures*, Interaction Book Company, Edina, MN 1991.

Karrer F., Arnofi S. (a cura di), *Lo spazio europeo tra pianificazione e governante. Gli impatti territoriali e culturali delle politiche UE*, Alinea Editrice, Firenze 2003.

Khan N., *The Road to Interculturalisme: tracking the arts in a changing word*, Comedia, Londra, 2006.

Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

Knowles M. S., E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 2008.

Kumar K., *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna* (trad. it.), Einaudi, Torino 2000.

Laberthonnière L., *Teoria dell'educazione* (1901), in L. Laberthonnière, *Saggi di filosofia religiosa*, Las, Roma 1993.

Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969.

Laneve C. (a cura di), *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.

Laneve C., *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.

Laporta R., *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

Laporta R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (trad. it.), Erikson, Gardolo (Tn) 2006.

Le Goff J., *Storia e memoria* (trad. it.), Laterza, Bari 1983.

Lévi-Strauss C. (1952), *Razza e storia e altri studi di antropologia* (trad. it.), Einaudi, Torino 1975.

Lévi-Strauss C., *Razza e cultura* (trad. it.), Einaudi, Torino 2001.

Lizzola I., Tarchini V., *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Edizioni Unicopli, Milano 2006.

Longo G. O., *Homo technologicus*, Meltemi, Roma 2001.

Lorenzetto A., *La scoperta dell'adulto*, Editore Armando Armando, Roma 1966.

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.

Lyotard J. F. (1979), *La condizione postmoderna* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1998.

Macchietti S. S., *Pedagogia del Personalismo italiano*, Città Nuova Editrice, Roma 1982.

MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1988.

Maggi M., *Ecomusei, musei del territorio, musei di identità*, in «Nuova Museologia», n. 4, giugno 2001, pp. 9-11.

Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.

Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

Marchetti A. (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

Marescotti E., *Educazione degli Adulti e Educazione Ambientale: all'insegna della trasformazione*, in Bellatalla L., Marescotti E., Russo P., *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2004.

Maria Bernardis A., *Pedagogia al museo o pedagogia del museo?*, in «Rassegna di Pedagogia», Fabrizio Serra Editore, Pisa 2007.

Maritain J., *L'educazione al bivio* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1947.

Maritain J., *Umanesimo integrale* (trad. it.), Editrice Studium, Roma 1949.

Maritain J., *Cristianesimo e democrazia* (trad. it.), Edizioni Comunità, Milano 1951.

Maritain J., *L'educazione della persona* (trad. it.), La Scuola, Brescia 1962.

Maritain J., *I diritti dell'uomo e la legge naturale* (trad. it.), Vita e Pensiero, Milano 1977.

Maritain J., *Che cosa è l'uomo. Discorso su la città fraterna*, in Dicleio R. (a cura di), *Uomo, Amore, felicità*, Bulgarini, Firenze 1981.

Maritain J., *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1983.

Maritain J., *La persona e il bene comune* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1990.

Maritain J., *Education at the Crossroads* (1943), in J. Maritain, *Ouvres Complètes*, Editions Saint Paul, Paris 1986-2000, vol. VII.

Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004.

Maslow A. H., *Verso una psicologia dell'essere* (trad. it.), Astrolabio, Roma 1971.

Maslow A. H., *Motivazione e personalità* (trad. it.), Armando Editore, Roma 1995.

Massaro G., *Ermeneutica critica della cultura e animazione socio-culturale*, in Massaro G. (a cura di), *Per un impegno di animazione socio-culturale*, Cacucci Editore, Bari 1978.

Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione* (trad. it.), Marsilio, Venezia 1988.

Mazzetti R., *Dalla funzione vicariante alla funzione costitutiva nella istruzione degli adulti*, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, Napoli 1963.

Meirieu P., *La choix d'éduquer*, ESF, Paris 1991.

Melchiorre V., *Essere persona*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Officine Grafiche, Novara 2007.

Melucci A., *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il saggiatore, Milano 2000.

Mencarelli M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, La Scuola, Brescia 1964.

Mencarelli M., *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia 1972.

Mencarelli M., *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973.

Mencarelli M., *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1975.

Mencarelli M., *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977.

Mencarelli M. (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, Tipo-Stampa S.T.M., Città di Castello 1982.

Mencarelli M., *Educazione permanente Democrazia Creazione culturale*, in Mencarelli M., Richmond W. K., Suchodolski B., *Educazione permanente e democrazia*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1983.

Mencarelli M., *Gaetano Santomauro e la pedagogia in situazione*, in «Scuola Italiana Moderna», n° 12, marzo 1984, pp. 10-12.

Mencarelli M., *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche*, Università degli studi di Siena, Facolta di Magistero di Arezzo, Arezzo 1986.

Merleau-Ponty M., *L'occhio e lo spirito* (trad. it.), Se, Milano 1989.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

Mincu M. E., *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta communitarian*, SEI, Torino 2007.

Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.

Minichiello G. (a cura di), *Autobiografia e didattica*, La Scuola, Brescia 2003.

Montecucco L., *I contesti filosofici della scienza*, La Scuola, Brescia 1997.

Moravia S., *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, Feltrinelli Editore, Milano 1999.

Morin E., *Epistémologie de la complexité*, in Atias C., Le Moine J. L. (a cura di) *Edgar Morin. Science et conscience de la complexité*, Librairie de l'Université, Aix-en-Provence 1974.

Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1994.

Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

Mounier E., *Che cos'è il personalismo?* (trad. it.), Einaudi, Torino 1948.

Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria* (trad. it.), Comunità, Milano 1955.

Mounier E., *Personalismo e cristianesimo* (trad. it.), Ecumenica, Bari 1977.

Mounier E., *Il personalismo* (trad. it.), Ave, Roma 2006.

Musaio M., *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e pensiero, Milano 2001.

Mustacchi C., *Ogni uomo è un artista*, Meltemi, Roma 1999.

Negri L., *L'antropologia di Romano Guardini*, Edizioni Universitarie Jaca, Milano 1989.

Nietzsche F. (1986), *Al di là del bene e del male. Preludio di una filosofia dell'avvenire*, in *Opere* (trad. it.), Adelphi, Milano 1972, vol. VI, 2.

Okri B., *La tigre nella bocca del diamante. Saggi, paradossi, aforismi* (trad. it.), Minimum fax, Roma 2000.

Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.

Pagani C., *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009.

Pagano R., *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008.

Parlamento e Consiglio europei, *Decisione n° 1983/2006/CE relativa all'Anno europeo del dialogo interculturale*, (2008), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea n° 412, p. 45.

Pavan A., (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di un'applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.

Pecci A. M. (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Franco Angeli, Milano 2009.

Pellerey M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Las, Roma 1998.

Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 2002.

Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

Perotti A., *La via obbligata all'interculturalità*, Emi, Bologna 1994.

Pervin L. A., John O. P., *La scienza della personalità* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

Petracchi G., *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

Piaget J., *Logique et connnaissance scientifique*, in «Encyclopédie de la Pléiade», Gallimard, Paris 1967.

Piaget J. (1970), *L'epistemologia genetica* (trad. it.), Editori Laterza, Roma 2000.

Pizzi F., *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

Portera A. (a cura di*), Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Portera A., *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in Portera A., Böhm W., Secco L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttiv*i, UTET Università, 2007.

Postman N., *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, Knopf, New York 1992.

Prini P., *Umanesimo programmatico*, Armando, Roma 1965.

Reale G., Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, La Scuola, Brescia 1986.

Remoti S., *Report, Interculture map Piemonte*, in *Interculture map Piemonte e Liguria*, Edizioni Lai Momo, Bologna 2007.

Remotti F., *Contro le identità*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Ricoeur P., *Préface* à *Histoire et Verité*, Seuil, Paris 1955.

Ricoeur P., *Le temps raconté*, in «Revue de Métaphysique et de Morale», N° 4 (1984).

Ricoeur P., *Sé come un altro* (trad. it.), Jaca Book, Milano 1993.

Ricoeur P., *La persona* (trad. it.), Morcelliana, Brescia 1997.

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento* (trad. it.), Giunti Barbera, Firenze 1981.

Romano M., *L'estetica della città europea*, Einaudi, Torino 2005.

Russo F., *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, Armando Editore, Roma 2003.

Rykwert J., *La seduzione del luogo. Storia e futuro della città* (trad. it.), Einaudi, Torino 2003.

Sandel M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1994.

Sandell R., *Misurarsi con la diversità e l'uguaglianza: il ruolo dei musei*, in Bodo S., Cifarelli M. R., *Quando la cultura fa la differenza, patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma 2006.

Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

Sandrone Boscarino G., *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica*, in Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.

Sandrone G. (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 2010.

Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1979.

Santelli Beccegato L., *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.

Santelli Beccegato L. (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari 2003.

Santerini M., Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Edizioni Unicopli, Milano 2007.

Santomauro G., *Civiltà ed Educazione nel Mondo contadino meridionale*, Liviana Editrice, Padova 1958.

Santomauro G., *Il senso di una pedagogia impegnata*, Parte Prima, Edizioni Universitarie Milella, Lecce 1964.

Santomauro G., *Per una pedagogia in situazione. Orientamento critico*, La Scuola, Brescia 1967.

Santomauro G., *Modelli educativi nella sociologia teorica*, Città Nuova editrice, Roma 1969.

Santomauro G., *Centri sociali di educazione permanente. Ricerca sperimentale*, a cura del M.P.I e della 1ª Cattedra di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Bari, La Stamperia, Bitetto (Bari) 1975.

Santomauro G., *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, Gregoriana Editrice, Padova 1981.

Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986.

Schiller J. C. F. (1795), *L'educazione estetica dell'uomo. Una serie di lettere* (trad. a cura di G. Boffi), Rusconi, Milano 1998.

Scola A., *Una nuova laicità*, Marsilio, Venezia 2007.

Scurati C., Zanniello G. (a cura di), *La ricerca-azione: contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

Secco L., *L'intercultura come problema pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 6, La Scuola, Brescia 1992.

Sezione didattica della GAMeC, (a cura di), *L'ABC dell'Arte Moderna*, Lubrina Editore, Bergamo 2001.

Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa* (trad. it.), Carocci, Roma 2004.

Simmel G., *Lo straniero* (trad. it.), Il Segnalibro, Torino 2006.

Simone V., *Memorie delle città plurali. Principi e pratiche dell'Ecomuseo Urbano di Torino*, in Grasseni C. (a cura di), *Ecomuseo*logie. *Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*, Guaraldi, Rimini 2010.

Sini C., *La mente e il corpo. Lezioni universitarie*, Cuem, Milano 1998.

Spaemann R., *Persone. Sulla differenza tra 'qualcosa' e 'qualcuno'* (trad. it.), Laterza, Bari 2005.

Stefanini L., *Personalismo sociale*, Editrice Studium, Roma 1952.

Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale* (trad. it.), Armando, Roma 1964.

Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri, La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1991.

Teige K., *Surrealismo. Realismo socialista. Irrealismo 1934-1951* (trad. it.), Einaudi Editore, Torino 1982.

Thibon G., *La scala di Giacobbe* (trad. it.), Ave, Roma 1947.

Thompson J. B., *Mezzi i comunicazione e modernità* (trad. it.), Il Mulino, Bologna 1998.

Touraine A., *Faux et vrais problèmes*, in A.A. V.V., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Éditions La Découverte, Paris 1997.

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* (trad. it.), Il Saggiatore, Milano 1998.

Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.

Tylor E. B. (1871), *Il concetto di cultura* (trad. it.), Einaudi, Torino 1983.

Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Unesco, Parigi 1972.

Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003.

Urbani L., *Habitat*, Sellerio, Palermo 2003.

Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio. Convegno internazionale Firenze, 23-27 Maggio 1978*, Le Monnier, Firenze 1979.

Vico G., *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Led, Milano 1997.

Vigna C., Zamagni S. (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Villa G. C. F. (a cura di), *Palazzo Chiericati. Cinquanta capolavori dal Trecento al Cinquecento*, Arti Grafiche Amilcare Pizzi, Cinisello Balsamo, Milano 2004.

Viotto P., *Introduzione a Maritain*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.

Virno P., *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, DeriveApprodi, Roma 2002.

Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (trad. it.), Giunti-Barbera, Firenze 1974.

Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D.D. (trad. it.), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

Weil S., *La prima radice* (trad. it.), SE, Milano 1990.

Weil S., *L'ombra e la grazia* (trad. it.), Bompiani, Milano 2002.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Wojnar I., *Estetica e pedagogia* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 1970.

Wojnar I., *Importanza dell'educazione estetica nell'educazione degli adulti*, in Sartor R. F. (a cura di), *Incontri pedagogici*, Liviana Editrice, Padova 1991.

Sitografia

COMMISSIONE EUROPEA. L'unione europea in Italia
http://ec.europa.eu/italia/finanziamenti/programmi/istruzione_cultura/10ff22b6d38_it.

International association of educating cities
http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do

GAMeC
http://www.gamec.it/

FAI
http://www.fondoambiente.it/chi-siamo.asp

Fondazione ISMU – Heritage and Interculture
http://fondazione.ismu.org/patrimonioeintercultura/index.php

Indice

Introduzione…… p. 3

CAPITOLO PRIMO

Educazione degli adulti, patrimonio culturale e integrazione sociale: esperienze, ragioni e prospettive per una ricerca pedagogica……. p. 11

1.1 Il primo «incidente critico»: i migranti, protagonisti delle Giornate di Primavera del FAI di Brescia……..… p. 12

1.2 I convegni sull'educazione al patrimonio culturale e artistico in un'ottica interculturale: le prime suggestioni pedagogiche …… p. 16

1.3 L'educazione al patrimonio culturale per lo sviluppo dell'umanità: brevi cenni allo scenario politico ed istituzionale ……..…….. p. 24

1.4 Dalle prime ipotesi di lavoro alla definizione di un percorso di ricerca Pedagogica …….. p. 31

CAPITOLO SECONDO

***La persona adulta nella società contemporanea: quale educazione?*..... p. 39**

2.1 Il problema di partenza: dissolvenza della società *versus* fiducia nell'uomo?..... p. 39

2.2 L'uomo e l'«altro» nella società multiculturale: chi è davvero il «diverso»? …. p. 46

2.3 Dal dialogo interculturale al dialogo interpersonale attraverso il primato della persona ……..…….. p. 51

2.4 Persona umana, cultura e educazione come elementi fondanti della prospettiva pedagogica ……. p. 58

2.5 Educazione permanente, educazione interculturale e educazione al patrimonio culturale, ovvero educazione per la persona adulta …….….. p. 62

2.6 Ragioni pedagogiche che fondano l'educazione per la persona adulta ……..…. p. 65

CAPITOLO TERZO

***Lo scenario culturale e pedagogico dell'Europa del XX secolo: l'educazione per la persona umana come educazione all'incontro e come educazione estetica* ……... p. 71**

3.1 L'idea di «persona umana»: oltre il materialismo, lo spiritualismo e l'individualismo

……...……. p. 71
3.2 La pedagogia e l'arte tra le «culture della crisi» ……. p. 76
3.3 Lo sfondo culturale delle «culture della crisi»: l'esempio delle avanguardie artistiche ……. p. 81
3.4 Dalle «culture della crisi» alla «crisi della civiltà»: il Personalismo tra filosofia e educazione per la persona …….. p. 85
3.4.1 Emmanuel Mounier: la vita personale come «incarnazione, vocazione e comunione» ……. p. 90
3.4.2 L'educazione permanente nella prospettiva pedagogica e estetica di Jacques Maritain …… p. 95
3.4.3 L'«essere-persona» in Romano Guardini: l'apertura all'altro, l'educazione dell'uomo adulto e la fruizione dell'opera d'arte ……..……. p. 103
3.4.4 Paul Ricoeur e il «ritorno della persona» come identità narrativa …. p. 112
3.5 L'antropologia della persona umana e le ragioni di una prospettiva laica ….…p. 118

CAPITOLO QUARTO

Complessità e dinamicità del concetto di persona nelle scienze dell'uomo ….… **p. 127**
4.1 Le scienze dell'uomo: la specificità del discorso pedagogico e dell'azione educativa …….. p. 127
4.2 L'epistemologia tra vita, cognizione e cultura …….. p. 130
4.3 Alla scoperta dell'uomo e della mente: il punto di vista della psicologia …… p. 137
4.3.1 La psicologia dell'educazione: l'uomo tra sviluppo e apprendimento……..
……..……. p. 139
4.3.2 La prospettiva umanistica e fenomenologica: l'uomo del cambiamento nella società contemporanea…….……... p. 149
4.3.3 La psicologia dell'arco della vita: le peculiarità dell'età adulta ….… p. 156
4.4 Alla scoperta dell'uomo e delle identità culturali: dal punto di vista dell'antropologia culturale alla prospettiva pedagogica …….…. p. 165

CAPITOLO QUINTO

Nuove sfide per il personalismo pedagogico italiano: dal personalismo cristiano ad una pedagogia per la persona adulta …… **p. 173**

5.1 Il personalismo pedagogico italiano tra tradizione e innovazione ……..……. p. 173
5.2 La pedagogia per la persona di fronte ai «problemi emergenti» …….. p. 181
5.2.1 L'educazione per la persona umana come life-long learning: *educazione per il lavoro versus educazione alla vita?* ……... p. 186
5.2.2 L'educazione per la persona adulta come «educazione totale» …….. p. 193
5.2.3 L'educazione per la persona adulta come educazione al pluralismo culturale …….. p. 200
5.2.4 L'educazione per la persona adulta, promotrice della creatività personale e culturale …….. p. 208
5.2.5 L'educazione per la persona adulta attraverso l'educazione estetica e il patrimonio culturale …… p. 220

CAPITOLO SESTO

Dalla ricerca teoretica alla ricerca sul campo: azioni educative attraverso l'arte ... ……..……. **p. 231**
6.1 Educazione interculturale e educazione degli adulti attraverso l'arte: il rilancio dello sfondo teorico …….. p. 232
6.2 La realizzazione della ricerca empirica: alcune premesse metodologiche …… p. 238
6.3 Il primo «studio di caso»: la GAMeC e le sue proposte educative ……..….. p. 246
6.3.1 Il «Corso per mediatori museali» e il progetto «GAMeChristmas. Le storie dell'Arte» ……. p. 252
6.3.1.1 L'arte contemporanea raccontata dai migranti: il metodo narrativo e biografico …… p. 254
6.4 Il secondo «studio di caso»: il FAI e il territorio per l'educazione ……..….. p. 269
6.4.1 Il «Corso per mediatori artistico-culturali» del FAI di Brescia …….. p. 276
6.4.2 Il questionario come strumento di rilevazione, di valutazione e di ricerca ……. p. 279
6.4.2.1 Chi sono i partecipanti al corso?..... p. 282
6.4.2.2 "Un'esperienza nuova è sempre positiva" ……..…….. p. 289
6.4.3 Un confronto sul tema della piazza attraverso il cooperative learning ……. ……. p. 302

Conclusioni ……...…….. **p. 315**
Allegato A. Il questionario «in entrata» …….. p. 319
Allegato B. Il questionario «in uscita» ……. p. 322
Allegato C. Il *Round table*: le azioni e le regole …….. p. 324
Allegato D. Il *Round table*: le due questioni …… p. 325
Allegato E. *Round table*: la griglia per le risposte …….. p. 326
Bibliografia ……. p. 327
***Indice* ……... p. 345**