

L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica

Maria Giovanna Fantoli

Abstract

The article, following the suggestions of an essay by T. S. Eliot entitled *Notes for a definition of culture*, seeks to answer two questions about the idea of culture. First of all, it's important to argue if there is, in the many meanings of this important concept, one more appropriate to the educational aim, after having examined various perspectives from Humanities and Philosophy. Secondly, it's important to realize what is the specific idea of culture from the pedagogical point of view. The reasoning is done by combining theoretical approach with historical approach and valuing how much the *communis opinio* can help us clarify these issues. Therefore, through a route that derives elements of reflection from ancient Greece, Christianity and Modern Age, the article proposes a meaning of culture like the manifestation, in a personal and unique lifestyle, of "who" a person is, of the overall self-conception and world-conception he or she is gradually maturing in the course of his or her existence.

Il problema intellettuale che questo studio intende affrontare e per il quale vorrebbe offrire qualche spunto di riflessione si presenta complesso e rilevante. Si potrebbe formularlo così: fra le tante accezioni del termine 'cultura' come sono, per esempio, quelle attribuite ad esso dal senso comune e dai media oppure, su un altro livello, dalla letteratura accademica nella quale confluiscono gli apporti di numerosi saperi, dalle scienze umane alle scienze dell'educazione, quale di queste accezioni risulterebbe congruente con le preoccupazioni e le finalità di tipo pedagogico? E ancora, quale è lo specifico dell'idea di cultura, formulato appunto dalla pedagogia, riconoscibile in particolare all'origine del suo stesso formarsi?

Per tentare di rispondere alle due questioni, individuando quanto meno alcuni punti fondamentali, si vorrebbe condurre un ragionamento di tipo teoretico al quale, però, si aggiungono considerazioni ricavate dalla storia dei mutamenti occorsi al concetto di cultura. In sostanza, dopo avere preliminarmente messo in evidenza quali significati si riscontrano presso la *communis opinio*, si intende procedere con un *excursus* storico che, a grandi linee, colga il momento iniziale della vicenda semantica del termine e i successivi cambiamenti verificatisi nel corso del tempo. In tal modo dovrebbero emergere gli snodi concettuali più rilevanti per trattare l'argomento in oggetto. Infine, combinando l'approccio teoretico con quello diacronico ci si aspetta di riconoscere la valenza prettamente pedagogica che definisce la prospettiva complessiva con la quale si esamina il problema.

In premessa occorre chiedersi se il termine cultura, qualunque sia l'ambito di significati che si assume di considerare, rientri *tout court* fra gli interessi della pedagogia, della storia dell'educazione e della storia della scuola e quali nessi esistano fra cultura e educazione. Può esistere l'una senza l'altra?

La tesi, subito dichiarata, che si vuole qui argomentare è che, entro un certo orizzonte filosofico rappresentato dalla antropologia personalista e teologica dell'uomo come *imago Dei*, cultura ed educazione *convertuntur*. Infatti assumendo la cultura come una dimensione fondamentale dell'esistenza e l'educazione 'come un dato di fatto' per cui «ogni uomo educa, nel senso attivo di educarsi e di dare educazione, e nel senso passivo di riceverla»¹, allora si può ragionevolmente pensare che le due realtà possano sovrapporsi. Tuttavia la loro convergenza è da intendersi nei termini di un compito e di una responsabilità sempre da rinnovare, proprio in quanto uomini. Del resto consultando anche solo velocemente l'etimo delle due parole per cui 'cultura' ha la radice dal verbo *colere* (*colo, is, colui, colere*) con il significato di 'coltivare', 'prendersi cura di', e educazione da *educare* (*educō, as avi atum, are*) con i significati di 'allevare', 'nutrire', 'far crescere', oppure anche da *educere* (*educō, is, duxi, ductum, ere*) nel senso di 'condurre', 'guidare qualcuno da..a', non risulterebbe fra di esse una certa assonanza di significati? In entrambi i casi si tratterebbe di coltivare l'umanità che è in noi affinché sempre più pienamente si sappia rendere ragione di chi siamo e della speranza che ci costituisce. Cioè si sappia dare conto della tensione a migliorare il proprio rapporto con la realtà, con se stessi e con gli altri.

Per avvicinarsi al problema in modo graduale si potrebbe considerare ciò che mediamente si ritiene essere cultura. Parrebbe, a uno sguardo molto generale, che il senso comune attribuisca valore di persona colta a colui o colei che possiede un certo numero di conoscenze, meglio se queste abbracciano vari settori del sapere, che ha un percorso scolastico di tutto rispetto, comprendente certamente la scuola secondaria di secondo grado e l'università, che è anche capace di mostrarsi brillante nella conversazione e competente nell'azione poiché quanto ha studiato e appreso, in un certo qual modo, è entrato a far parte della sua vita. Su questo punto Thomas Stearn Eliot sarebbe probabilmente d'accordo poiché anche per lui il termine può riguardare 'parecchi e distinte qualità', tuttavia, egli conclude, «la perfezione in una qualsiasi di esse, ad esclusione delle altre non può conferire cultura ad alcuno»². L'illustre poeta sottolinea cioè il valore della sintesi fra aspetti diversi che separati non avrebbero lo stesso valore.

Tornando alle espressioni comuni, generalmente il termine cultura è accompagnato da aggettivi che dovrebbero qualificarlo meglio per cui si parla di 'vasta cultura', 'cultura tecnica' (o scientifica o umanistica), 'cultura di buon livello', e altre analoghe, nello sforzo di comprendere meglio un oggetto che altrimenti risulta un po' indefinibile e difficilmente misurabile. È come se della cultura si vedessero, di fatto, solo gli effetti e le manifestazioni esteriori, mai la sostanza della cosa. C'è anche un altro elemento che, a parere di chi scrive,

¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 6.

² Thomas Stearn Eliot, *Appunti per una definizione della cultura* (1948), tr. it. Giorgio Manganelli, Bompiani, Milano 1952, p. 21. Il volume raccoglie un primo studio con il medesimo titolo pubblicato nei tre numeri successivi di 'The New English Weekly', poi confluiti in un unico articolo dal titolo: *Cultural Forces in 'Human Order'*. Il secondo capitolo del libro è il rifacimento di un articolo pubblicato in 'The New English Review'. In appendice è riportato il testo di tre radio-conversazioni indirizzate alla Germania e poi raccolte e pubblicate con il titolo di *Die Einheit der Europaischen Kultur*.

risulta interessante: quasi mai si attribuisce l'aggettivo 'colto' a ragazzi o giovani studenti, più spesso esso è una caratteristica dell'uomo adulto. Ciò farebbe pensare che non sia propriamente la scuola, o per lo meno non solo e non immediatamente la scuola, a fornire questo misterioso viatico per il cammino della vita. A confermare l'ipotesi appena formulata sta il fatto che si possono trovare persone colte anche senza un grado elevato di istruzione. Se mi è concesso riferirmi a un ricordo personale, posso dire che la mia nonna – nei primi anni del Novecento aveva fatto solo fino 'alla terza' – era, ai miei occhi di ragazzina, molto colta. Se si accostano all'immagine di questa bianca vecchietta i due contadini, ritratti da Jean-Francois Millet, in piedi a recitare l'Angelus, dopo avere lasciato la loro quotidiana fatica nel quadro intitolato appunto 'L'Angelus'³, si può, con una certa legittimità, affermare che anche i due umili personaggi siano colti? Il loro contegno, la densità del gesto compiuto, la concentrazione del loro essere presenti nella preghiera che stanno recitando corrispondono a una intensità di vita alla quale dare la qualificazione di cultura?

Dunque, da questa veloce ricognizione nell'ambito del senso comune risulterebbero dati abbastanza contrastanti: da un lato, emergerebbe il legame con contenuti che si fanno o si fanno fare; dall'altro la cultura apparterebbe a dimensioni profonde della persona, che, pur presenti già nella giovinezza, verrebbero però arricchite dal tempo e dall'esperienza. In sintesi si potrebbe forse dire che la cultura attiene a quell'area di significati che hanno a che fare con l'essere di ciascuno e sfiorano, per tangenza, la saggezza, *phronesis*, in cui gli antichi facevano consistere la vita buona⁴. Se così fosse sarebbe confermata la tesi già enunciata in partenza di una sostanziale coincidenza di cultura ed educazione, alla quale a buon titolo la pedagogia si interessa, qualora desideri mostrare possibili vie per la realizzazione del proprio compito di uomini.

Il riferimento all'età classica permette di spostare il discorso da un piano che, con una certa approssimazione, potremmo definire fenomenologico al piano storico-filosofico nel tentativo di ravvisare linee esplorative utili all'indagine che si sta conducendo.

Lo Jaeger rivendica per i Greci dell'età arcaica la creazione del termine e del significato di cultura che essi rendevano con *paidèia* e, talora, con il sinonimo *areté* per indicare il «consapevole ideale di umana perfezione»⁵, si

³ Il quadro realizzato da Jean-Francois Millet è stato dipinto dal 1957 al 1959 ed è attualmente conservato al Musée d'Orsay a Parigi.

⁴ Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, (a cura di Claudio Mazzarelli), Rusconi, Milano 1998. Il filosofo dimostra quanto la felicità dell'uomo sia legata a numerosi fattori: in primo luogo alla vita teoretica, ma anche ai beni esteriori che però sono sempre precari. Il problema della vita buona e della fragilità del bene è stato ripreso, negli ultimi anni, da Martha Nussbaum e Alaisder MacIntyre.

⁵ Werner Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1944), tr. it. di Luigi Emery e Alessandro Setti, Bompiani, Milano 2003, p. 29 nota 5. In tale preziosa nota lo studioso distingue il significato antropologico da quello 'umanistico', come 'ideale di cultura'; coglie il punto cruciale nella storia del pensiero in cui si passa dal significato originario a quello derivato, quando cioè il termine cultura ha assunto una valenza descrittiva, essendo stata abbandonata la valenza normativa ed educativa con cui esso era nato. Lo spostamento semantico si verifica in età alessandrina quando la cultura diviene una sorta di sommatoria delle cose dette e pensate di una determinata civiltà. 'Questa definizione tende a fare della cultura umana una specie di museo cioè è 'paideia' nel senso del periodo alessandrino quando venne a designare erudizione'.

potrebbe anche dire di 'eccellenza'. Benché la tesi dello Jaeger della derivazione della cultura dalla progressiva spiritualizzazione degli ideali dell'aristocrazia di una nazione⁶ sia più o meno condivisibile, rimane il fatto che egli abbia colto la valenza educativa del concetto che apparterebbe alla sfera del dover essere dell'uomo, una meta a cui si tende nella realizzazione piena di sé. Nella sua primitiva accezione dunque la cultura riguardava l'uomo nella interezza delle sue dimensioni secondo una visione antropologica fortemente unitaria.

La stessa centratura sul soggetto è mantenuta anche nei secoli del Medioevo quando la formula della cultura secondo il Cristianesimo si identificava con la celebre esortazione di San Paolo: «esaminate ogni cosa, tenete il valore»⁷. In tal modo l'apostolo delle genti invitava il credente a un'apertura veramente 'cattolica', a non avere paura di incontrare tutto l'uomo e tutti gli uomini e a valorizzarne, in particolare, l'esigenza del vero, del buono e del bello e la ricerca del senso del vivere e del morire.

L'eccellenza, l'*areté*, dei Greci che qualificava la vera aristocrazia è divenuta nella nuova era cristiana l'eccellenza della fede che, per la grazia del Battesimo, ogni uomo può ricevere, perfezionando la natura⁸ con la soprannatura, cioè portando la natura ad essere pienamente se stessa. Anche in questo caso, pur in situazione diversa rispetto al mondo greco, l'accento è posto sulla persona. La cultura costituirebbe l'epifania, la manifestazione in parole, gesti, comportamenti, prodotti simbolici e materiali di ciò che, appunto, ogni persona è e dell'ideale a cui tende e verso il quale si sente di impegnarsi.⁹ In altri termini ancora, essa è la visione unitaria e complessiva, pur se articolata in una serie di aspetti, che si ha del mondo e della realtà: la *Welthanschauung* a partire dalla quale ognuno cerca di rispondere all'esigenza di mettere in salvo la propria vita.

Probabilmente all'uomo di oggi poco abituato a pensarsi in rapporto con la trascendenza, appare strano che in tale accezione la cultura abbia a che fare con il problema del significato della vita. Per rifarci allo studio già citato che Eliot dedica proprio al concetto di cultura, compare in quel testo l'identificazione fra cultura e religione che sarebbero, per il poeta, le due facce di una stessa medaglia. Egli sostiene infatti che «non può apparire o svilupparsi alcuna cultura se non sia in rapporto con una religione», pur precisando poi che il rapporto è sbilanciato dalla parte della religione. Poco più oltre prosegue:

mentre crediamo dunque che una medesima religione possa informare differenti culture, possiamo chiederci se una cultura possa sorgere o conservarsi senza una base religiosa. Possiamo andare oltre, e chiederci se quel che noi chiamiamo cultura, e quel che chiamiamo religione di un popolo, non siano aspetti differenti di una medesima cosa; la cultura essendo, nella sua essenza, l'incarnazione (per così dire) della religione di un popolo¹⁰.

⁶ Ibidem.

⁷ S. Paolo, *Prima lettera ai Tessalonicesi*, 5,21 in *La Bibbia*, testo ufficiale CEI, Piemme, Casale Monferrato 1988.

⁸ Al termine natura si attribuisce qui l'accezione aristotelica di essenza, elemento qualificante l'essere dell'uomo, già data e presente, ma ancora da perfezionare e realizzare pienamente.

⁹ Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. Ilario Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 31.

¹⁰ T. Stearn Eliot, *Appunti per una definizione della cultura* (1948), cit., pp. 26-27.

Sembra di capire che per religione si intenda, nella sua accezione più vasta, il fatto di vivere, più o meno consapevolmente, per affermare qualcosa – non importa che cosa sia – che dia senso all'esistenza. Così dal principio che sta a fondamento di una cultura dipendono il grado e il valore di quella società. A questo proposito Eliot non teme di parlare di cultura superiore o inferiore, e non solo di cultura più o meno complessa, stabilendo anche un criterio per riconoscerla in una ideale scala di valore: la completezza e l'unitarietà della vita dell'uomo. Dal momento che il poeta inglese è stato più volte menzionato, occorre però precisare che il taglio delle sue considerazioni è piuttosto un altro, rispetto al ragionamento che si sta costruendo in queste pagine. Egli è preoccupato non solo della scarsa vitalità della cultura e, in particolare della cultura cristiana che è la cultura dell'Europa, ma del pericolo dell'estinzione di essa in un tempo di barbarie di cui intravedeva gli inquietanti segnali. E non si riferiva solo alla guerra. Le sue note sulla cultura erano apparse, infatti, in articoli successivi dal 1944 al 1948. Si riferiva piuttosto alla perdita di ciò che, con termini più recenti, potremmo chiamare identità della cultura europea. La sua riflessione è ricca di tante linee che si intersecano: da un lato egli dichiara di rifarsi al significato che al termine cultura danno gli 'antropologi': «un modo di vivere di un particolare popolo che vive in un certo luogo»¹¹, ma contemporaneamente chiama in causa concetti quali saggezza, educazione, miglioramento dell'uomo che parrebbero riguardare non solo il livello descrittivo e nomotetico delle scienze umane, ma quello ontologico (che cosa sia la cultura rispetto a chi sia l'uomo) e assiologico (quale valore possa assumere per una vita che sia realmente umana).

Ora da quanto si è finora detto emerge un significato di cultura ben radicato in una concezione della persona aperta al compito della realizzazione di sé, a partire da una natura data e da un fine trascendente la vita stessa. Una prospettiva di tal genere, condivisa all'interno di una società, ha permesso all'elaborazione culturale degli intellettuali di essere omogenea a quella della gente non istruita e di 'piccol affare'. Ciò spiega, ad esempio, come la grande poesia di Dante appartenesse all'orizzonte culturale, appunto, di un intero popolo. E questa stessa prospettiva è rimasta nel pensiero cristiano ben oltre la fine del Medioevo. Chi scrive ricorda di avere letto nella sua giovinezza una definizione di cultura che potrebbe sintetizzare quanto finora si è cercato di dire. La cultura è dimensione della persona e la dimensione è l'apertura alla realtà totale che un gesto umano realizza. Come a dire che in ogni semplice azione – come in quelle più alte e complesse – e nell'elaborazione simbolica che la precede, che l'accompagna e che la segue, ciò che definisce il livello di umanità è la tensione a legare il particolare al tutto, il frammento all'intero.¹² Insomma si tratta di una visione della realtà prettamente simbolica che nasce dall'unità della persona con tutti gli aspetti della sua vita.

Da un certo momento della storia del pensiero in poi, questa accezione così ampia del termine e del significato di cultura diventa minoritaria. La svolta

¹¹ Ibidem.

¹² Cfr. H. U. von Balthasar, *Il tutto nel frammento* (1963), (a cura di Elio Guerriero), Jaca Book, Milano 1990.

si verifica nell'età moderna, a cominciare dall'Umanesimo che distingue, separa, ordina gerarchicamente la cultura alta da una bassa, la cultura delle élite dalla cultura del popolo, la cultura delle corti e delle accademie da quella delle piazze e delle strade, la cultura classica e liberale da quella tecnica dei manufatti e degli attrezzi da lavoro. La separazione si insinua, dunque, tanto nel soggetto quanto nei prodotti simbolici e concreti che egli realizza. Alla frammentazione segue, come si è detto, una gerarchizzazione degli oggetti, dei saperi e della cultura al suo interno. Non è forse azzardato dire che questa linea di tendenza accompagna, per esempio, la storia della scuola italiana dalla legge Casati in poi e si impone con evidenza dalla riforma Gentile tant'è che tutti i tentativi finora fatti di proporre un ideale unitario del sapere e della cultura per una persona che sia 'unita' in se stessa e nel rapporto con la realtà non hanno sortito effetti di rilievo.

Nel corso dell'Ottocento il contributo delle scienze umane e in particolare dell'antropologia ha elaborato e diffuso un preciso concetto di cultura. Si deve a E. Burnet Tylor, che l'ha formulata nel libro *Primitive Culture* del 1871, l'idea che la cultura comprenda l'insieme dei prodotti del pensiero e dell'attività umana nonché «qualunque altra capacità e abitudine acquisite dall'uomo come membro della società»¹³. In tal senso lo studioso che si occupi di cultura di un popolo, per esempio, descrive, classifica e interpreta tutta una serie di realtà che possono rientrare in alcune grandi tipologie: se si tratta di oggetti che appartengono alla sfera dell'elaborazione intellettuale quali, per esempio, credenze, valori, idee, ideologie allora gli stessi antropologi parlano di cultura antropologica ideale; allo stesso modo se si tratta di manufatti, mondo degli oggetti, trasformazione del territorio, ecc, allora si parla di cultura antropologica materiale; infine di cultura antropologica sociale quando ci si riferisce a usi, costumi, riti, ricorrenze.¹⁴ Il taglio epistemologico sotteso a tale approccio è quello di un sostanziale relativismo poiché tutti i comportamenti dell'uomo come gli oggetti da lui prodotti, agli occhi dello studioso, si equivalgono.

Ogni uomo è dunque inserito in sistemi culturali che gli forniscono le categorie interpretative del reale. La differenza fra il punto di vista antropologico e quello filosofico è data dal fatto che nell'uno la cultura definisce una serie di oggetti per così dire staccati dal soggetto che però si depositano sul soggetto stesso e ne condizionano il rapporto con il reale; nell'altra prospettiva che, per altro, ingloba la prima, la cultura attiene all'ordine dell'essere della persona e ne costituisce a un tempo, un'espressione e una direzione di marcia che liberamente e responsabilmente si assume per migliorare e compiere la propria umanità. Sempre nel primo caso, l'uomo è per così dire 'appiattito' nella cultura dalla quale non può separarsi, invece, per l'altra prospettiva, la persona svetta sui prodotti della cultura antropologica, ideale, materiale o sociale che sia, li considera come altro da sé, riflette su di essi, li valuta e sceglie ciò che ritiene il migliore. In tal modo, ciò che viene scelto si combina in una nuova superiore unità che connota l'essere della persona. È forse per questo che a Thomas Stearn Eliot, e non solo a lui, la cultura cristiana appare indispensabile e

¹³ Cfr. E. Burnet Tylor, *Primitive culture* (1871), in P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1983, pp. 3-29.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit. p. 95.

fondamentale poiché essa riguarda un modo di essere, un *habitus* complessivo nei confronti della vita. La verifica di tale ipotesi starebbe nel fatto che il Cristianesimo non ha paura di incontrare le tante culture (in senso antropologico) con cui si è imbattuto e potrebbe imbattersi dal momento che la cultura (nel senso classico e filosofico) che esso esprime ha proprio come cifra distintiva la valorizzazione delle dimensioni più profonde dell'umano. Usando le parole che Dante fa pronunciare a Brunetto Latini («Se segui tua stella, non puoi fallire a glorioso porto, se ben m'accorsi nella vita bella»¹⁵), la stella configurerebbe quell'ideale di cultura e di formazione che può condurre al 'glorioso porto' cioè alla realizzazione della propria natura umana, anche e soprattutto se si è guidati da un maestro. Quest'ultima sottolineatura permette di riportare l'attenzione al rapporto fra cultura e educazione.

Si deve a Bruner e al modo con cui egli ha curvato la psicologia verso le preoccupazioni della pedagogia se il mondo della scuola si è occupato più decisamente di questo tema. La sua opera, *La cultura dell'educazione*¹⁶ è infatti una pietra miliare in questo cammino di avvicinamento della scuola alle tematiche sopra esposte. Nel saggio iniziale egli chiarisce due ordini di questioni: la natura della mente umana e la natura della cultura, passando dall'una all'altra e viceversa¹⁷. Nell'ottica di una teoria della mente – argomento squisitamente psicologico – si può seguire la teoria che egli chiama computazionale oppure la teoria del culturalismo.

La prima teoria [...] si occupa della elaborazione delle informazioni, di come cioè delle informazioni finite, codificate e non ambigue sul mondo vengano registrate, classificate, immagazzinate, confrontate, richiamate e in genere gestite da uno strumento computazionale¹⁸.

Per la seconda teoria si parte dal fatto che «la mente non potrebbe esistere senza cultura» cioè «senza quel sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo»¹⁹. Qui interessa sottolineare la seconda definizione poiché essa può essere tradotta nella domanda se la cultura in cui ogni soggetto è 'immerso' favorisca o meno la realizzazione delle capacità individuali. Si tratta dunque di un problema particolarmente importante per i processi di apprendimento per i quali è necessario, secondo Bruner, portare a consapevolezza la cultura spesso implicita e sottaciuta, in cui sono cresciuti, e a cui si riferiscono, le menti degli alunni e degli insegnanti che si incontrano in un'aula scolastica. Seguendo tale proposta si rimarrebbe comunque nell'ambito della psicologia, entro una prospettiva di tipo antropologico, seppure animata dall'intenzione di suggerire possibili piste di lavoro in educazione. Quella di Bruner però non è l'unica modalità di considerare l'interazione fra cultura e scuola. Sembra assodata, per esempio, in molti insegnanti l'idea che la cultura, intesa come oggetti di studio, meglio se

¹⁵ D. Alighieri, *Inferno*, canto XV, vv. 55-57.

¹⁶ Si tratta di un'opera che raccoglie i saggi scritti dal celebre studioso negli anni Novanta del secolo scorso.

¹⁷ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it. Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997, p. 26.

¹⁸ Ivi, p. 15.

¹⁹ Ivi, p. 17.

riferiti al mondo classico, sia di per sé formativa. La frequentazione e la familiarità con le grandi opere del genio umano permetterebbero all'alunno, quasi per un processo di osmosi, di derivarne caratteristiche tali da 'plasmare' l'animo. E, comunque, quand'anche questo non si verificasse, rimarrebbe il prestigio indiscusso che la cultura antica continua a esercitare sui 'moderni'.
Secondo Mario Citroni

è la scuola la sede dove si esprime con la maggior forza e concretezza l'autorità del canone: quel canone di nozioni e di testi (appunto i testi 'classici', tra i quali per eccellenza quelli greci e romani, considerati per secoli fondamento essenziale della formazione scolastica superiore) cui è attribuito il compito di dare ad una comunità la consapevolezza condivisa della tradizione su cui è formata la sua identità culturale²⁰.

La veloce ricognizione che si è fin qui svolta permette di individuare tre grandi proposte circa il significato di cultura e dell'interazione di essa con i problemi dell'educazione: la proposta che potremmo definire 'classica' che risale all'origine della parola e del concetto; quella delle scienze umane e dell'antropologia in particolare che spostano il fuoco dell'indagine sugli oggetti culturali analizzati dai diversi punti di vista (psicologico, sociologico, etnografico, ecc.) e la proposta 'critica' che mette in evidenza la capacità della persona di costituire una sorta di 'punto di appoggio' grazie al quale sollevare e rendere ben visibile il mondo della cultura quale si delinea con l'apporto delle scienze umane.

A questo punto, prima di provare a rispondere alle domande con le quali si apre questo studio, è utile accennare all'ultimo aspetto che si sta imponendo come un dato di fatto non solo agli studiosi, ma anche presso i docenti nel sistema scolastico in ogni ordine e grado. Si tratta di ciò che, con espressione ormai diffusa, si può definire il passaggio dalla 'cultura' alle 'culture'²¹. Le nostre società multietniche pongono, infatti, il problema di una convivenza fra sistemi culturali diversi. Ciò che fino a qualche decennio fa gli antropologi studiavano girando il mondo e comunque oggettivando le culture in prodotti ideali, materiali o sociali, oggi lo possono fare osservando l'esperienza quotidiana di ciascuno di noi che viviamo accanto a persone dalle più diverse provenienze geografiche e mentali. Qui però osserviamo non le culture astratte, spesso a torto concepite come sistemi definiti e chiusi, ma persone che vivono e interagiscono fra di loro. E la persona viene prima di ogni considerazione sulla cultura a cui essa si riferisce e non viceversa. In questa direzione:

la revisione del concetto di cultura e la scelta di dare centralità alla persona portano a quel concetto di *intercultura* che, negli anni Settanta, sostituì il termine *acculturazione* (il più debole è assorbito dal più forte). Il prefisso *inter* definisce in modo nuovo e dinamico

²⁰ M. Citroni, *Cultura classica e coscienza moderna* in Franco Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, p. 13.

²¹ Si veda per esempio l'analisi che il filosofo Alain Finkielkraut propone nel libro: *La sconfitta del pensiero*, Nuove Idee, Roma 2007, in cui segue l'evoluzione che ha portato le nostre società dalla cultura alle culture, cit. in Javier Prades, *Occidente: l'ineludibile incontro*, tr. it. Chiara Sellinger, Cantagalli, Siena 2008, p. 25.

l'incontro fra diversità e contrasta l'idea di considerare la cultura come marcatore dell'identità di un gruppo, comunità, ecc.²².

I problemi nuovi che derivano da tale nuova situazione potrebbero configurarsi come occasioni di crescita e non come ostacoli alla vita civile di una società. A parere di chi scrive, infatti, la difficoltà di integrazione quando non addirittura lo scontro fra posizioni diverse, che mal si rassegnano a stare ciascuna nei limiti fissati da uno Stato che mette a posto le differenze isolandole, si verificano se si rimane al secondo significato di cultura, cioè a quello antropologico. Non che questo non sia necessario. Lo è al pari degli altri significati, ma non può essere unico. Vi è la necessità di combinare i livelli diversi a partire da una unità di fondo che costituisce l'essere dell'uomo. Troppo spesso la storia della filosofia, e in generale della riflessione dell'uomo su stesso, ha fatto registrare dualismi, separazioni, discrasie che forse bisognerebbe superare riflettendo su quanto ciascuno può cogliere di sé in atto, vale a dire l'unità della persona che si pone e si propone al mondo. Tale discorso può avere un valore particolare proprio assumendo la prospettiva interculturale. In sostanza l'ipotesi è che nel significato di cultura, come dimensione fondamentale della persona che in tal modo si apre alla realtà totale cercandone il fondamento, e nella capacità, anche questa 'culturale', di riflettere sulla cultura, convergano le aspirazioni e i desideri più profondi di ogni uomo a qualunque cultura (in senso antropologico) appartenga. Il 'chi è' di ogni persona, cioè la concezione della realtà e del rapporto con essa, si esplicita e si dimostra come saggezza, come azione volta alla scelta migliore. Che cosa è questa movenza che investiga, cerca, opera nella realtà se non la stessa ragione dell'uomo? E la cultura, allora, potrebbe essere considerata come 'esponenza della ragione'²³ cioè come quel dispositivo del *logos* che manifesta nel mondo il tratto distintivo dell'umano. Ebbene quando tale concezione è condivisa intersoggettivamente, allora può connotare un popolo e dare origine a una civiltà.

Dopo aver tentato di chiarire, con un discorso in parte fenomenologico e in parte storico-filosofico, che cosa si potrebbe intendere con il concetto di cultura, si tratta ora di abbozzare una risposta alle domande iniziali di questo studio. Resta inteso che la riflessione su un tema di così grande rilevanza conosce innumerevoli approcci e può essere declinata in molteplici modi. Pertanto è bene ribadire ancora i limiti entro cui ci si è mossi in questo lavoro. Si sono evidenziati tre ambiti di significato della parola cultura, in parte muovendosi da accezioni comuni, in parte seguendo suggerimenti dalla filosofia e dalle scienze umane. La domanda se la pedagogia esprima una sua specificità su tale argomento risulta a questo punto retorica poiché la tesi da subito dichiarata è quella che vede una sorta di identificazione fra cultura ed educazione e poiché l'educazione è l'oggetto della pedagogia, per la proprietà transitiva lo è anche la cultura. Il ragionamento ha qualche probabilità di stare in piedi se, da un lato, si ribadisce che lo sforzo culturale dell'uomo manifesta la vivacità della sua ragione – intesa qui nel significato di principio unitario che informa l'essere dell'uomo in tutte le sue espressioni – dall'altro si definisce, se

²² G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 69.

²³ L. Giussani, *Si può vivere così*, Rizzoli, Milano 2007, p. 27.

pur in sintesi e con approssimazione, la pedagogia come arte attraverso la quale la persona cui essa si rivolge decide liberamente e responsabilmente di muovere se stessa verso un ideale di perfezione, impegnando al meglio le energie e le capacità di cui dispone. Si diceva che l'antropologia di riferimento è quella personalista e cristiana - che è anche l'unica, a ben vedere, che dà corpo alla stessa pedagogia - poiché garantisce attraverso l'esperienza della fede che è possibile realizzare la propria umanità e raggiungere ciò per cui il cuore dell'uomo è fatto. È un'antropologia filosofica che insiste soprattutto sull'unitarietà dell'esperienza umana. Francesco Botturi, rifacendosi alla filosofia di San Tommaso, ne evidenzia due luoghi di straordinario valore che chiariscono l'ottica dalla quale si sta affrontando la questione.

Si tratta della teoria della 'cogitativa' e di quella della relazione immanente di intelletto e volontà. L'una costituisce una (senza paragoni) elaborata teoria dell'unità dell'esperienza sensibile umana, della sua funzione insieme cognitiva e pratico-affettiva e della sua connessione con il livello dell'universale intellettuale e volontario.²⁴

Per l'altra teoria, le facoltà superiori cioè l'intelletto e la volontà hanno capacità riflessiva per cui «si attivano diversamente [...] ma reciprocamente, sulla base di quella struttura riflessiva che significa reciproca immanenza e composizione unitaria dell'agire»²⁵. Viene così delineato «un intero antropologico costituito dall'intima sinergia di cognitivo e affettivo e quindi unità indivisibile di intelligenza appetitiva e di appetizione intelligente [...]; più in generale, di *pensiero affettivo* e di *affezione pensante*»²⁶. Se dunque, persino gli aspetti 'inferiori' quali sensibilità, emozioni, affezioni sono abitati dal *logos*, ne consegue che l'uomo quando agisce mette in campo tutto se stesso. Pertanto tutti quei prodotti, oggetto di studio dell'antropologo, sono alcune delle infinite espressioni di una originaria e unitaria affermazione di senso con cui ogni uomo si pone di fronte al reale. Nell'accezione considerata, la cultura è esattamente questo sguardo simbolico, che fa unità perché nasce dall'unità della persona.

Si possono così modulare tre corollari: in primo luogo che una posizione umana di tal genere si mantiene raramente, non senza sforzi e in mezzo a gravi cadute. Il Cristianesimo spiega tale debolezza esistenziale con il peccato originale, ma, parimenti indica nella Grazia la possibilità non solo della rigenerazione, ma anche del perfezionamento di quello stesso sguardo simbolico. Il libro XI delle *Confessioni* di Sant'Agostino, nella interpretazione di Paul Ricoeur, condensa in pagine straordinarie l'oscillazione fra concordanza/discordanza, dispersione/unità, spesso sbilanciata verso i termini negativi, ma mai risolta²⁷. Detto altrimenti, la dimensione della cultura come dispiegamento unitario della razionalità, richiede che si combatta la 'buona battaglia' per tutta intera la vita. Il secondo corollario vorrebbe chiarire perché il significato di cultura che è qui preso in esame sia quasi scomparso dall'orizzonte conoscitivo dell'uomo del nostro tempo. La risposta sta forse nel

²⁴ F. Botturi, *Etica degli affetti?* in F. Botturi – C. Vigna (a cura di), *Affetti e Legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 47.

²⁵ Ivi, p. 48.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.

fatto che si è smarrita una concezione unitaria e sensata del vivere. D'altro canto – ed è la terza sottolineatura – come già sosteneva Eliot, per il quale non si dà cultura senza religione, difficilmente ci può essere una visione culturale di ampia portata quando non c'è senso per la realtà e quando il soggetto pensa se stesso chiuso nella monade della sua coscienza.

Premesso, dunque, che la cultura abbia quel respiro che si è detto e la pedagogia il compito ipotizzato poco più sopra di favorire e sostenere l'incamminarsi della persona verso la realizzazione della propria umanità ne consegue che l'una e l'altra si incontrano sul terreno comune della razionalità pratica: entrambe si muovono nel dominio della vita, cioè in ciò che l'uomo decide, costruisce e opera in funzione di un significato che avverte come buono per sé e per ogni istante della sua esistenza. Se, infatti, la cultura fornisce l'orizzonte di senso entro il quale è possibile agire ed agire in modo unitario tenendo conto di tutti i fattori in gioco, in particolare dell'esigenza di un incremento del Bene e, d'altro canto, la pedagogia orienta l'educazione verso quella meta sinteticamente indicata nella Divina Commedia allorché Virgilio lascia Dante sulla sommità del Purgatorio («Non aspettar mio dir più né mio cenno;/libero, dritto e sano è tuo arbitrio,/ e fallo fora non fare a suo senno:/ per ch'io te sovra te corono e mitrio»)²⁸, ebbene ambedue afferiscono al compito di essere e diventare uomini.

A questa pedagogia dovrebbe stare a cuore il fatto di suscitare, assecondare e portare a compimento – per quanto il rischio della libertà possa sempre far tornare indietro, ma anche d'un balzo recuperare sbandamenti ed errori – la domanda di Bene che ogni uomo avverte per sé, per coloro che ama, per gli altri uomini e per ogni essere del Creato. In che modo può avvenire questo? La risposta non può che essere dello stesso ordine della domanda e derivare dalle premesse che si sono fin qui poste. Possono, forse, un discorso, un'argomentazione, un'esortazione convincere persone in formazione – come siamo tutti – a considerare il lavoro culturale come importante per la propria vita? Oppure lo può fare la vita stessa attraverso la testimonianza di chi sperimenta l'unità di sé e, di conseguenza, uno sguardo unitario e riflessivo sulla realtà e così sperimenta in atto la dimensione della cultura?

Si può, a questo punto, riproporre la domanda dell'inizio. Qual è lo specifico dell'idea di cultura per la pedagogia? È qualcosa di molto vicino a ciò che la Bibbia chiama sapienza e gli antichi Greci definivano come saggezza: un modo di essere, di comportarsi e di agire che unisce esterno e interno, accidente e sostanza. Pertanto, è poco rilevante se può sembrare che in fondo, nella prospettiva di un'antropologia personalista, si dicano le stesse cose sia che si parli di cultura, ragione, educazione, competenza. In effetti è proprio così. Si arriva sempre a un centro attorno al quale, come in un assedio, si armano tutte le energie dell'intelletto e della libertà per interrogare quell'unico nome nel quale convergono tutti i nomi: il Mistero da cui, istante dopo istante, il cuore dell'uomo è fatto.

Maria Giovanna Fantoli

²⁸ D. Alighieri, *Purgatorio*, XXVII, vv. 139 – 142.