

Il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana

Valentina Arcomano

Abstract

In the contemporary society, about the priority of making people from different cultures communicate, it's important to consider the educative value of culture and cultural heritage through the research of a theory able to link three different areas of interest, often considered in a separate way: life-long education, intercultural education, and cultural heritage education. In this essay, pedagogy of human person represents the best perspective in which considers those links, because it recognizes the contributes of other human sciences, p.e. cultural anthropology, and at the same time overcomes them. The loss of community and cultural roots lived by people who have left their birthplace, and the expectations of who lives the continuous social and spatial transformation of his birthplace, are considered in this essay in order to show how the perspective of human person can be effective to consider everybody's educative needs. In fact, this perspective helps us to value the categories of uniqueness, changing and relation typical of each human person, Italian or foreign, and of each culture, expression of values and deep human symbols, that can be rediscovered and shared thanks to education, in order to consolidate intercultural communication.

In ogni tempo e in ogni dove, la città, 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 cultura¹. Nel suo farsi ricco e variegato scenario dell'intera esistenza umana, lo spazio vissuto presenta, quindi, una fondamentale dimensione educativa, in quanto promotore di una fitta rete di relazioni, trasmissioni e cambiamenti culturali.

Riscoprire e comprendere il valore culturale 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, vive non solo l'esperienza dello sradicamento dal proprio luogo di origine, ma anche un sentimento di estraneità nei confronti del luogo di accoglienza. Di fronte al rischio che simile situazione porti ad una progressiva perdita delle radici comunitarie e culturali, la conoscenza delle modalità attraverso le quali la città mostra se stessa nei suoi luoghi più significativi potrebbe apparire come una preziosa occasione di arricchimento personale per tutti i cittadini, in quanto

¹ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 89.

abitanti di un medesimo territorio e in quanto appartenenti ad una medesima comunità.

Ogni uomo, di qualsiasi lingua e cultura, cresce e si rivela, infatti, 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 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»².

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. In questo senso, Heidegger attribuisce all'esistenza dell'uomo due qualità fondamentali: l'«essere con gli altri», espressione della propensione ad aver cura dei propri simili, «che costituisce la struttura basilare di ogni possibile rapporto tra gli uomini»³, 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»⁴.

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 costruito umano», progettato e realizzato dalla società perché mosso da esigenze razionali e tecniche, ma anche perché animato da credenze, sentimenti, desideri e forze spesso inconsapevoli⁵. Efficace a questo riguardo l'esortazione della filosofa contemporanea Simone Weil di «non privare nessun essere umano [...] dei suoi beni relativi e confusi (casa, patria, tradizioni, cultura ecc.) che riscaldano e

² Ivi, pp. 27-28.

³ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, La Scuola, Brescia 1986, p. 415.

⁴ M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991, pp. 104, 105.

⁵ J. Rykwert, *La seduzione del luogo, Storia e futuro della città*, Einaudi, Torino 2003, p. 5.

nutrono l'anima e senza i quali [...] una vita 'umana' non è possibile»⁶. Depositario dell'eredità del passato, di beni materiali e di valori simbolici, storici e umani, lo spazio 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'⁷.

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»⁸. 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 formative, in quanto capaci di coinvolgere la totalità della sua persona.

Il patrimonio culturale per lo sviluppo dell'umanità. Lo scenario politico e istituzionale

Risale 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»⁹. Il principio fondamentale che supporta questa Convenzione, e le Raccomandazioni che seguiranno, definisce i beni artistici e culturali un 'lascito' prezioso per tutta l'umanità, coinvolta non solo nella sua conservazione ma anche nel suo godimento¹⁰.

Sarebbe però riduttivo considerare la rilevanza di tali documenti nell'ambito della tutela e della valorizzazione del patrimonio culturale e naturale mondiale, senza cogliere il rilievo delle altre fondamentali iniziative, che, in questo periodo, vedono l'Unesco impegnato nel più specifico settore educativo: agli anni Settanta risale anche 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

⁶ S. Weil, *L'ombra e la grazia*, Bompiani, Milano 2002, p. 252.

⁷ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.

⁸ W. Benjamin, *Infanzia berlinese*, Einaudi, Torino 1973, p. 9.

⁹ Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Unesco, Parigi 1972.

¹⁰ Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

vasti settori della popolazione negli stessi paesi industrializzati [...]»¹¹. Nel corso di questi anni, l'educazione permanente tende ad abbandonare 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»¹².

Di fronte a questa innovativa visione dell'educazione, 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»¹³. 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». Nella sua ricchezza, il patrimonio culturale assume tratti vitali, perché «specchio della complessità della comunità e della sua cultura viva»¹⁴.

Determinante in questa prospettiva, anche la successiva approvazione da parte dell'Unesco della *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, definito nell'articolo 2 come un insieme di «pratiche, rappresentazioni, 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»¹⁵.

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

¹¹ C. F. Casula, L. Azara, *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005, pp. 58-59.

¹² M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 59

¹³ Ivi, p. 175.

¹⁴ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, cit., p. 29.

¹⁵ Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003, p. 2.

creare nelle attuali società multiculturali delle comunità aperte alle differenze umane e sensibili alla tutela e alla valorizzazione del loro retaggio culturale.

Il concetto di cultura e di diversità culturale nella prospettiva dell'antropologia culturale

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 hanno investito l'intera umanità dal secondo dopoguerra.

Di fronte a questa complessa situazione, l'enfasi assegnata alla dimensione educativa del patrimonio culturale non può prescindere dall'esplicitazione di una precisa visione dell'idea di cultura e di diversità culturale, frutto non solo di una solida tradizione pedagogica, ma anche degli sviluppi di altri ambiti di ricerca, come, ad esempio, quello dell'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»¹⁶.

Nel 1871, il fondatore dell'antropologia culturale, E. Burnet Tylor, definisce la cultura come «quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume, e qualsiasi altra capacità ed abitudine che ogni uomo acquisisce in quanto membro della società»¹⁷. 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, come si vedrà, 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 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.¹⁸.

¹⁶ M. Callari Galli, F. Pompeo, *Contributi antropologici per l'educazione interculturale*, Roma TRE, Roma 2002, p. 127.

¹⁷ E. B. Tylor, *Alle origini della cultura* (1871), Ed. Dell'Ateneo, Roma 1985-1987.

¹⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 96.

Di fronte a questa constatazione, 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?¹⁹.

Entrambe le interpretazioni di questo problema impediscono una sua effettiva risoluzione, in quanto hanno la pretesa di decifrare il pluralismo culturale osservato 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»²⁰; 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 culturali²¹; 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»²².

L'antropologia culturale non riesce però a superare tale disputa tra universalismo e relativismo, e decide di rifugiarsi «nella weberiana avalutatività della scienza. Non 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»²³. 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 fatti²⁴. 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 processo²⁵.

¹⁹ C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009, p. 61.

²⁰ C. Lévi-Strauss, *Razza e cultura* (1952), Einaudi, Torino 2001, p. 94.

²¹ C. Geertz, *Interpretazione di culture* (1973), Il Mulino, Bologna 1987, p. 95.

²² Ivi, p. 77.

²³ . Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 97.

²⁴ C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, cit., p. 63.

²⁵ Ivi, p. 43

La prospettiva della Pedagogia tra cultura, educazione e persona umana

Nel corso del tempo, le ricerche sui concetti polisemici di cultura e di diversità culturale operano su un terreno di confine tra varie discipline. 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. L'idea di cultura assume, pertanto, i connotati di un concetto di frontiera, di cui si occupano le principali scienze moderne.

Si è però constatato come questi studi si complichino e sfuggano ad ogni controllo scienziato, quando l'approccio alle diversità culturali chiama in causa un processo invisibile e imprevedibile, vale a dire la loro relazione.

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 culturali²⁶.

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 qualitativi²⁷. 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 dominanti²⁸.

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 storie individuali»²⁹.

²⁶ Ivi, pp. 116-117.

²⁷ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 72

²⁸ G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 45.

²⁹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 28.

Di fronte alla complessità di simile scenario, che chiama in causa l'apporto delle diverse scienze dell'uomo e dell'educazione, quale ruolo può avere 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 educativa³⁰?

La risposta a questo interrogativo presuppone, innanzitutto, l'assunzione di un preciso «sguardo pedagogico»³¹, 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, e cioè come espressione unitaria di un pluralismo di dimensioni così interagenti da non essere più riconoscibili come separate. Il personalismo, nei suoi sviluppi di ispirazione cristiana³² e laica³³, riflette non solo una nuova concezione dell'uomo, ma anche, in termini pedagogici, una nuova definizione della sua educazione, volta alla libera e totale realizzazione di ciascuno. Secondo la prospettiva personalista, la cultura ha un ruolo privilegiato nell'educazione di ogni persona umana: essa è «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 [...]»³⁴.

Persona umana, cultura e educazione sono pertanto gli elementi di un legame indissolubile:

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 rappresentare il mondo, dal significato agli oggetti che deriva dalla nostra formazione di soggetti³⁵.

La caratteristica fondamentale che accomuna persona umana, cultura e educazione risiede, dunque, in un principio propriamente pedagogico, definito dal filosofo cristiano Guardini nei termini di un equilibrio precario tra stabilità e cambiamento, tra identità e mistero personale:

³⁰ G. Bertagna, *La pedagogia tra filosofia e scienza*, in L. Montecucco, *I contesti filosofici della scienza*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73.

³¹ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 19.

³² 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?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, p. 72.

³³ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra 'qualcosa' e 'qualcuno'*, Laterza, Bari 2005.

³⁴ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 95.

³⁵ G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 49.

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, durata³⁶.

Guardini non considera questa polarità nei termini di una 'sintesi' e, tantomeno, di una 'mescolanza': «mai sarà possibile veramente derivare la struttura dall'atto, né il mutamento dalla durata. [...] Tuttavia entrambe le parti sono date simultaneamente. Pensabile e possibile l'una solo insieme all'altra»³⁷. Le parole e il pensiero di Guardini legittimano la visione della vita umana come un processo in continua evoluzione e la conseguente idea di un'educazione che accompagna ininterrottamente le diverse fasi dell'esistenza della persona umana.

L'educazione della 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»³⁸.

L'educazione della persona umana come educazione permanente e educazione interculturale

Nell'attuale società multiculturale, 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 la promozione culturale ha sempre il suo referente nel personale e nel sociale»³⁹.

L'educazione permanente si dimostra particolarmente attenta ai bisogni di apprendimento di tutti i cittadini, anche e soprattutto quelli emergenti dal pluralismo culturale caratteristico della nostra società. Per questa ragione, tale educazione non può non assumere le categorie della dinamicità, del cambiamento e della relazionalità, che caratterizzano ogni persona umana, sia

³⁶ R. Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. I, Fabbri, Milano 1964, pp. 156-159.

³⁷ Ibidem.

³⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 78.

³⁹ M. L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita&Pensiero, Milano 2006, p. 11.

italiana sia straniera, e ogni cultura, comprensiva di un insieme composito di lingue, scienze, arti, storie, tecniche, credenze, ecc.. 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 generale⁴⁰, poiché «nella società pluralistica e multiculturale ogni buona educazione deve essere interculturale»⁴¹: 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. 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'approfondimento del modello personalista, ora declinato in chiave interculturale, 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 ognuno⁴². All'interno di questa prospettiva, 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 singolarità, [...] che si riconosce al di là delle culture e, nel contempo, nel loro rispetto che consente di superare i confini delle soggettività aggressive e violente, distruttive perché povere della coscienza di sé e dell'altro⁴³.

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»⁴⁴. Nonostante la sua evidente specificità, ogni cultura rimanda, quindi, 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»⁴⁵.

⁴⁰ L. Secco, *L'intercultura come problema pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 6, La Scuola, Brescia 1992.

⁴¹ A. Portera, (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita&Pensiero, Milano 2003, p. 127.

⁴² F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita&Pensiero, Milano 2006.

⁴³ L. Santelli Beccegato (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari 2003, p. 377.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ 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.

La dimensione interculturale della pedagogia scaturisce, pertanto, dall'intrinseca apertura delle culture al valore universale della persona umana, fondata da 'metadimensioni' che non possono non ricorrere in ogni cultura: la reciprocità, intesa come apertura attiva alla realtà e agli altri⁴⁶; la dipendenza, espressione del bisogno degli altri affinché l'uomo possa essere e costituirsi⁴⁷; l'inesauribilità, svelata dalla possibilità di apparire come una realtà sempre nuova, mai definibile a priori; 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»⁴⁸.

Il riferimento a questi principi metaculturali potrebbe rappresentare una possibile strada 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. Attraverso la condivisione di tali valori, è possibile invitare l'autoctono e lo 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. «Fare la scelta interculturale» impone di superare la mera accettazione delle differenze etniche e culturali, così come la semplice educazione «al reciproco rispetto», ma suggerisce di «arrivare al confronto, parlando gli uni agli altri per più di un aspetto condiviso di ciò che si è trattato»⁴⁹.

Una nuova sfida per la Pedagogia: l'educazione della persona umana attraverso l'educazione al patrimonio culturale

A partire dalla ricerca di tale fondazione epistemologica, unitaria rispetto ad aree tematiche spesso esaminate separatamente, come l'educazione permanente, l'educazione interculturale e l'educazione al patrimonio culturale, si è cercato di introdurre l'idea che gli spazi urbani, custodi di un patrimonio materiale e simbolico, possano essere considerati e adottati come spazi educativi, perché ricchi di potenzialità culturali e di occasioni di crescita e formazione. La possibilità di fruire del patrimonio ambientale e culturale della città contemporanea costituirebbe, pertanto, 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.

⁴⁶ F. Russo, *La persona umana, Questioni di antropologia filosofica*, Armando Editore, Roma 2003.

⁴⁷ G. Bertagna, (a cura di), *Scuola in movimento*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 26.

⁴⁸ Ivi, p. 28.

⁴⁹ G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, p. 88.

L'assunto fondamentale che supporta l'educazione al patrimonio culturale in una società multiculturale risiede nella consapevolezza del carattere costantemente dinamico della cultura, 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 quindi concepito 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»⁵⁰. Dal suo canto, proprio all'interno di questo spazio e grazie all'educazione, «l'uomo deve imparare a collocarsi nel suo tempo, nel suo mondo. Deve imparare a scegliere, a valutare, a esprimersi, a comunicare, ad accrescere col suo patrimonio di originalità il patrimonio dell'umanità»⁵¹.

Il primo riferimento di tale concezione, letta in questa sede in chiave interculturale, è rappresentato da Mario Gennari e dalla sua idea innovativa della città come laboratorio semiotico, dove ognuno impara a parlare, a comunicare e a dialogare, attribuendo alle componenti segniche degli spazi in cui vive una serie di significati. Nella città, ogni cittadino, per sentirsi appieno parte integrante della comunità in cui vive, «deve esercitare la propria percezione, deve educarsi a guardare per scoprire, deve apprendere le regole di lettura e scrittura del testo urbano»⁵². Secondo Gennari, questo processo, al tempo stesso culturale e educativo, può realizzarsi solo attraverso una comunicazione e una «cooperazione interpretativa»⁵³ 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 contenuto⁵⁴. 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 possono, invece, apparire indecifrabili agli occhi di coloro che non fanno parte della medesima cultura di cui tali significati sono espressione.

⁵⁰ M. Gennari, *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995, pp. 32-33.

⁵¹ M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973, p. 10.

⁵² M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, p. 254.

⁵³ Ivi, p. 282.

⁵⁴ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

In ogni relazione umana, affinché la comunicazione possa essere considerata efficace, è pertanto fondamentale non solo l'apertura all'altro, ma anche la conoscenza e comprensione della sua cultura. Ad esempio, l'approfondimento sull'origine e sull'evoluzione storica di una parte significativa del patrimonio culturale e artistico di una città italiana 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 delineata sopra, 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.

Ecco l'invito che conclude le riflessioni di questo breve testo, invito che potrebbe trovare realizzazione concreta in un percorso formativo che fa dell'educazione al patrimonio culturale di una città un'occasione di dialogo tra persone appartenenti a culture diverse: dopo aver definito e condiviso il valore simbolico di tale patrimonio, si tratta di 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.

Non si possono conoscere a priori gli esiti di questa proposta. Si possono tuttavia immaginare i contorni di una fondamentale verità, secondo la quale la cultura degli autoctoni e quella degli stranieri perderanno parte della propria specificità per dare vita ad una nuova cultura, frutto della loro interazione. La riscoperta del valore originale del patrimonio culturale, inteso come spazio collettivo in cui la comunità cittadina possa riconoscersi, suggerisce, infatti, percorsi tematici volti a coinvolgere ogni persona nella ricerca comparata di analogie, differenze e contaminazioni reciproche.

Valentina Arcomano