

- 3** **ANTROPOLOGIA**  
**È l'ora di imparare quello che ci piace**  
L'unica vera scuola è quella cui ci possiamo dedicare da adulti: finalmente possiamo far uscire le passioni che abbiamo accantonato.
- 5** **APPORTO DELLE ISTITUZIONI**  
**Nuova frontiera per l'università**  
L'apprendimento permanente può e deve diventare una nuova frontiera per l'università. Ma occorrono nuovi approcci degli atenei.
- 7** **SOCIETÀ**  
**Educazione alla cittadinanza globale**  
Il dialogo tra università ed esperti consente di capitalizzare dati, contenuti e informazioni che provengono dal territorio e dalle imprese.



## FOCUS

# FORMAZIONE PERMANENTE UNA SFIDA

Che cosa significa oggi imparare e come si può farlo.

## RIMETTERSI IN GIOCO DA ADULTI: IL LABORATORIO AUTOBIOGRAFICO PROPOSTO DAL "REZZARA"

Con 120 adulti si è svolto un lavoro attraverso quattro filtri: la formazione scolastica, quella extra-scolastica, le attività sociali e le attività professionali.

Questa metodologia ha consentito di far emergere e valorizzare fatti biografici che avrebbero rischiato di passare in secondo piano.

**Davide Lago** - Istituto Rezzara

Lo studioso franco-canadese Gaston Pineau afferma che un adulto apprende in due tempi e tre movimenti. I due tempi corrispondono all'alternanza tra apprendimento teorico-formale e apprendimento pratico-esperienziale. I tre movimenti, invece, corrispondono all'auto-formazione, alla co-formazione e all'eco-formazione. Si ha auto-formazione quando l'adulto impara da sé, ad esempio riflettendo su qualcosa che è accaduto, leggendo un libro, viaggiando. La co-formazione è invece tutto ciò che si impara con gli altri e dagli altri, nella vita relazionale, in contesti professionali, oppure svolgendo attività sociali e di volontariato. L'eco-formazione è poi l'apprendimento dall'ambiente circostante (mondo animale, mondo vegetale, mondo minerale...) e dal cosmo (per alcuni, dalla dimensio-

ne trascendente). Un'ascensione in montagna in attesa dell'alba, ad esempio, non è solo un'esperienza estetica,

### Il ruolo dell'esperienza

Un elemento dell'apprendimento adulto che lo differenzia da quello dei bambini è la capacità di analisi retrospettiva. Mentre il bambino è un'esplosione di connessioni neurali proiettata in avanti, dove l'apprendimento è tutto dinanzi a sé, l'adulto dispone di una buona quantità di materiale su cui lavorare guardando al proprio passato. È più o meno

### Autobiografia ragionata

L'Istituto "Rezzara" ha proposto un laboratorio autobiografico a circa 120 adulti in cinque diverse località della provincia. Collocato all'interno del progetto regionale "Rimetterci in gioco", il labo-

giacché può aprire a esperienze di comprensione, rassicurazione, gratitudine, progettualità.

quello che comunemente chiamiamo esperienza, che corrisponde a un giacimento di apprendimenti sfruttato solo in parte. Uno dei modi per sfruttare tale giacimento è l'autobiografia. Etimologicamente, l'autobiografia indica lo scrivere sulla propria vita. Normalmente l'autobiografia serve a sé, ma anche a far conoscere il valore del proprio percorso.

ratorio ha utilizzato la pratica dell'"autobiografia ragionata", inventata dal sociologo francese Henri Desroche negli anni Settanta. I tempi e le condizioni legate all'emergenza Covid hanno in realtà

obbligato a riformulare tale approccio, ma l'essenza è stata rispettata. Ciascun partecipante ha potuto lavorare singolarmente e poi in gruppo, valorizzando alcuni fatti biografici salienti messi in una duplice prospettiva. Una prospettiva cronologica, da un lato, per collocare gli apprendimenti in determinati momenti di vita e di contingenza storica. Una prospettiva trasversale, dall'altro, per distinguere quanto un adulto ha compiuto nella sua vita secondo quattro filiere: la formazione scolastica, la formazione extra-scolastica, le attività sociali e le attività professionali.

### Storie di vita e fili conduttori

Questa suddivisione in quattro filiere consente l'emersione e la valorizzazione di fatti biografici che rischierebbero altrimenti di passare in se-

condo piano. Ora, molti di questi fatti possono essere centrali più di quanto si immagini e possono permettere una miglior comprensione di quelli che sono i fili conduttori di un'esistenza, anche al di là della professione esercitata per anni. Può accadere infatti che le due filiere della formazione extra-scolastica e delle attività sociali caratterizzino una persona più di quanto non lo facciano le scuole frequentate e la professione svolta, soprattutto quando queste ultime risentono di vicissitudini socio-familiari. Un esempio? Non era raro, nel passato, che la perdita del capofamiglia inducesse il figlio maggiore a lasciare gli studi per cercare un impiego che sostenesse la famiglia. In un secondo momento, una volta raggiunta la stabilità economico-familiare, questo adulto spesso trovava il modo di valorizzare alcune parti di sé che avrebbero altrimenti rischiato di rimanere inespresse. Ecco allora affiorare il gusto per esperienze formative come l'università degli adulti, o altri corsi di formazione, oppure per i viaggi. Ed ecco, ancora, emergere la passione per attività di volontariato o di militanza in ambito associazionistico, sindacale, sportivo, parrocchiale, politico. Questo non serve solo a dimostrare a sé e agli altri che, se la vita lo avesse permesso, si sarebbe potuto fare dell'altro. Quello che è in gioco, qui, è anche la possibilità di esplorare la propria polivalenza, sfruttando le molte possibilità che oggi vengono offerte all'adulto e che magari un tempo erano precluse. Il laboratorio autobiografico promosso dal Rezzara ha ottenuto alcuni importanti risultati. Da una parte ha consentito a molti adulti di far emergere esperienze pregresse che rischiavano di venire dimenticate, nonché di individuare elementi di coerenza in percorsi di vita percepiti a volte come poco lineari. Dall'altra, la condivisione in gruppo ha favorito esperienze di riconoscenza reciproca, valorizzando competenze spendibili in progetti collettivi.

## DOBBIAMO FARE SPAZIO ALLA CULTURA DELLA VITA PERCHÉ MASS MEDIA E LIBRI DA SOLI NON POSSONO BASTARE

Quella che si chiama “cultura antropologica”, dati i rapidissimi cambiamenti culturali, è più in pericolo che in passato. Va recuperata e in qualche modo trasmessa. Operare questo recupero vuol dire favorire la crescita in umanità e insieme assicurare alla società una pacifica convivenza.

Giuseppe Dal Ferro - Istituto Rezzara



Che cosa è cultura? È quella dei libri o quella della vita? È quella della televisione, da cui si apprende il vivere, il pensare, il modo

di stabilire relazioni? Potremmo dire che ci sono forme diverse di cultura, le quali convivono e si intrecciano.

### La cultura della vita

La cultura della vita è la cultura antropologica, che si trasmette fra le generazioni, spesso per via orale: è la cultura della famiglia, del vicinato, del paese. Ciascuno di noi riflette il suo ambiente: ci sono diversità fra l'Europa e l'Asia, fra la città e la campagna, fra gli adulti e i giovani. Questa cultura esprime la vita; è carica di emozionalità, di senso di appartenenza. Con la cultura della vita noi impariamo a nascere, vivere, morire, solidarizzare, soffrire, amare; sentiamo di appartenere a un luogo, abbiamo alcuni principi guida che ci derivano

dai genitori e che non vogliamo tradire; aiutiamo il vicino; preghiamo. Questa cultura comunica agli individui un determinato modo di pensare, che diventa costume e stile di vita. Da essa ciascuno si sente giudicato e nello stesso tempo, in base ad essa, esprime i giudizi nei confronti degli altri. La cultura antropologica diventa parte costitutiva di ogni individuo, per cui lo sradicamento da essa, soprattutto se violento, è un trauma dagli effetti spesso imprevedibili. La sua trasmissione avviene attraverso l'esempio, la socializzazione, l'educazione.

### La cultura della scuola

La cultura della scuola: è la cultura dei libri, la cultura scientifica. Essa è scritta e teoricamente vale per tutto il mondo. Questa cultura mette in crisi molte tradizioni della cultura antropologica. È una cultura intellettuale, che non penetra nell'intimo della vita quotidiana, anche se la influenza. È la cultura del progresso, che però rischia di far dimenticare la dimensione umana, se questa risulta di ostacolo. La cultura scientifica è per sua natura universale, perché le scienze

si affermano in base a dati oggettivi, verificabili. Questa cultura consente il dialogo fra gruppi appartenenti a culture antropologiche diverse e apre l'uomo alla ricerca della verità, che è universale; in passato ha consentito al mondo la crescita economica, l'affermazione dei diritti umani, lo sviluppo delle scienze. Essa non ha tuttavia la forza propulsiva della cultura antropologica, perché è avulsa da quella “cultura dei sentimenti” la quale caratterizza la vita umana.

### La cultura dei mass media

La cultura dei mass media: si inserisce oggi fra le due precedenti e rischia di svuotarle entrambe, perché in qualche modo le imita. Fa vibrare le corde dell'emotività, si presenta moderna ed aggiornata, divertente, anche se manca di profondità perché non penetra negli affetti (suscita solo superficiali emozioni) e non è scientifica (mira a conquistare i mercati). È una cultura che si esprime nei comportamenti degli attori televisivi o cinematografici e che ha il prestigio dell'universalità, non perché rappresenta il pensiero di tutti, ma perché è ricevuta contemporaneamente da tutti.

Se ha il pregio di collegare il mondo in contemporanea, ha anche la pretesa di essere l'unica cultura, la cultura

“

*I valori devono essere ri-espressi da ogni generazione senza ripristinare modelli del passato che sarebbero assurdi.*

”

dell'umanità. A tale scopo evita i problemi controversi e si impone non per gli argomenti che offre, ma per la suggestione che crea. Riesce ad interessare perché si ispira alle inconse aspirazioni degli individui, con un impoverimento progressivo della civiltà. Non si propone di tramandare valori (cultura antropologica) e neppure di istruire sistematicamente gli utenti (cultura della scuola). È, come affermava Edgar Morin, costruita industrialmente e venduta commercialmente, proprio perché appartiene all'industria culturale. Con ciò non neghiamo il contributo che essa porta alla globalizzazione. Ci interessa solo far presente il pericolo che essa si sostituisca alle due precedenti, le quali riman-

gono fonte di appartenenza (cultura antropologica) e

base per un confronto (cultura della scuola).

### Necessità di un equilibrio

Le tre culture indicate convivono e devono trovare fra loro un equilibrio per consentire all'uomo una crescita continua nella libertà e nella relazionalità. Quella che oggi sembra più in pericolo è quella antropologica, per i profondi mutamenti culturali

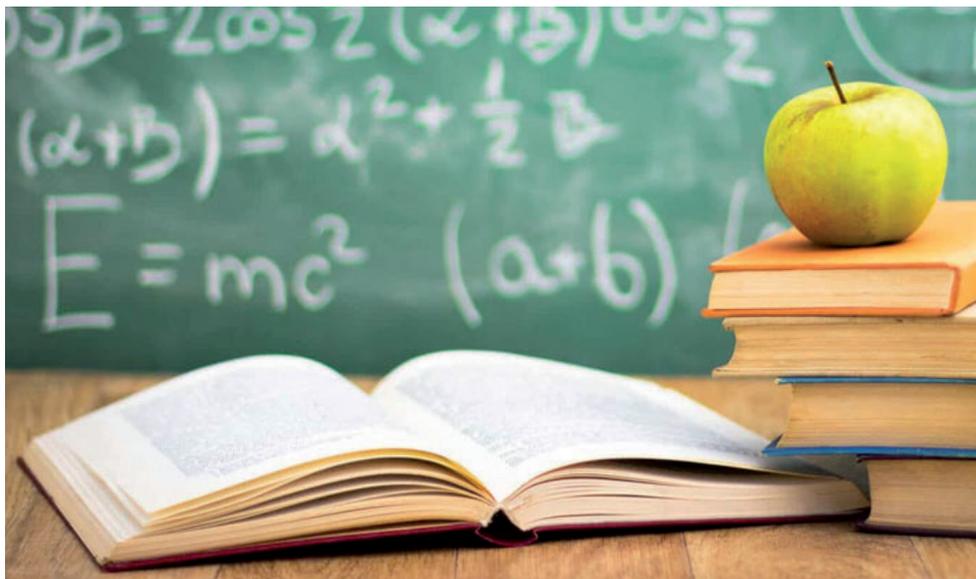
in atto e per una certa abdicazione delle famiglie stesse alla trasmissione culturale. Per questo riteniamo necessario soffermarci su di essa, essendo la base fondamentale dell'identità personale, della capacità critica e della coerenza di vita.

### Cinghia di trasmissione dei valori

Da quanto abbiamo detto, la cultura è ciò che permane nel tempo con il succedersi delle generazioni. Per questo rappresenta la civiltà di un popolo che ha una storia comune, esperienze di vita condivise, progetti da realizzare con il contributo di tutti. A differenza però di quanto alcuni autori dicono, la cultura antropologica non è mai pura conservazione del passato e quindi ostacolo all'innovazione. Ci sono, nel vivere quotidiano, azioni, gesti, costume, folklore che cambiano nel tempo; c'è invece un mondo simbolico che permane, anzi che diventa anima e sprone dell'innovazione. È di questo secondo elemento che noi vogliamo parlare e che spesso viene indicato con il termine “valori di una civiltà”. Nella cultura antropologica qualcosa va quindi superato, e sono le forme del vivere, affinché possano rispondere alle nuove esigenze o ai nuovi gusti; c'è qualcosa che permane e che rappresenta la ricchezza di un popolo, trasmessa di generazione in generazione, e sono i valori.

A titolo di esempio, pensiamo al valore della solidarietà, che ieri si esprimeva in forme paternalistiche o attraverso la fondazione di istituzioni di beneficenza, oggi invece attraverso il volontariato. Così si può dire delle relazioni di potenza o di schiavitù del passato, che assumono oggi i caratteri della seduzione o dei condizionamenti economici. Pretendere quindi di trasmettere la cultura, ripristinando i modelli passati, è assurdo. Ciò che permane e dà continuità alla cultura di un popolo sono i valori culturali, riespressi sempre in forme nuove da ogni generazione. Esistono purtroppo anche rotture storiche, che in qualche modo attenuano la trasmissione. Forse una di essa è avvenuta negli anni Settanta. Ciò è un impoverimento e per fortuna non è mai totale. Le culture quindi sono organismi dinamici che si adeguano alle nuove situazioni e che possono en-

trare in un rapporto fecondo di simbiosi con altre culture. Possiamo parlare di alcuni processi, che esprimono la vita delle culture: l'inculturazione, quando una idea nuova o un valore viene assorbito, si incarna; l'acculturazione, quando due culture si stimolano vicendevolmente, così da acquisire forme nuove, senza perdere le rispettive radici; la deculturazione, quando i valori culturali decadono. Fra gli elementi accennati, che formano una cultura, ci sono anche le persone, che accolgono e trasformano la cultura. Ecco perché la cultura non è un qualche cosa che cade dall'alto, ma qualche cosa che si rinnova continuamente nella vita dei popoli. Nell'educazione vengono ad acquistare grande importanza le esperienze relazionali rispetto all'apprendimento teorico e nella vita di relazione diventa essenziale la capacità di autocontrollo e l'atteggiamento di interesse e di simpatia nei confronti della persona e della cultura diverse, considerate strumento di crescita personale. Tale progetto presuppone inoltre grande rispetto per ogni espressione culturale, convinzione che le culture si arricchiscono nell'incontro, capacità di “relazione”. Di fronte a una società dominata dai mass media, dove specie l'informazione è a rischio di imparzialità, è importante riscoprire il valore della cultura antropologica, che è la cultura della vita, dei significati, dell'umanizzazione. Come abbiamo già affermato, essa non è quella della televisione e neppure quella della scuola. È la cultura della famiglia, del vicinato, dei rapporti interpersonali, espressa dalle feste popolari, dai proverbi, dai riti religiosi della pietà popolare. Oggi, dati i rapidissimi cambiamenti culturali, essa è più in pericolo che in passato; va quindi recuperata e in qualche modo trasmessa. Operare questo recupero della cultura antropologica è favorire la crescita in umanità ed insieme assicurare alla società una pacifica convivenza.



## LA VERA SCUOLA È QUELLA CHE SI VIVE DA ADULTI QUANDO POSSIAMO INTERESSARCI DI QUELLO CHE CI PIACE

Qualità e curiosità che abbiamo accantonato per tutta la vita, adesso si possono manifestare e soddisfare. Solo da adulto ho potuto comunicare al pubblico quell'umor innato che mi sono portato sempre dentro, in silenzio. Ne ho parlato più volte in "Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psico-pedagogica".

**Daniele Novara** - Direttore CPP Piacenza

Mi capita di partecipare a momenti più o meno pubblici rivolti alle famiglie per aiutarle nell'orientamento scolastico dei loro ragazzi, specialmente nel passaggio dalla terza media, che oggi si chiama secondaria di primo grado, alla scuola superiore o secondaria di secondo grado. È una questione che trovo talvolta imbarazzante, sapendo che difficilmente un ragazzo a 13 anni è in grado di stabilire qualcosa di definitivo per la sua vita, per il suo futuro o addirittura per la sua professione. In genere mi limito a ricordare ai genitori di non esagerare con le pretese e le aspettative, e di orientarsi a scegliere una scuola che sia sostenibile per i loro figli. Saranno poi i ragazzi stessi, nel corso degli anni, ad avere la possibilità di sintonizzarsi con i propri interessi, con le proprie risor-

se e, a suo tempo, di fare le scelte giuste.

Li sollecito anche a considerare l'età dei figli, che a 13-14 anni non sono sufficientemente in grado di fare scelte consapevoli. È un'età in cui sia i processi di instabilità cerebrale che di dipendenza genitoriale lasciano dei margini limitati alla libertà di scelta e se anche apparentemente questa ci fosse, bisogna poi riconoscere che esiste un'induzione più o meno subliminale e implicita da parte dei genitori, e tanto più degli insegnanti, che spinge ad andare in una direzione o nell'altra. In poche parole: è impossibile fare una vera scelta scolastica a 13-14 anni. I legami con il sistema degli adulti sono troppo forti per poterli sciogliere e procedere a decidere consapevolmente della propria vita.

### La formazione come scelta

Sorgono però varie domande. La scuola allora è destinata a essere un'esperienza di dipendenza, di subalternità più o meno indotta dal mondo degli adulti? È qualcosa che appartiene ai doveri cui un bambino o un ragazzo deve sottostare per diventare adulto e avere un posto nella società? O la scuola, viceversa, è qualcos'altro? Convie-

ne a questo punto ricordare l'origine semantica del termine greco σχολή (scholè) che esprime un contenuto ben diverso dal senso dell'obbligo e del dovere. Scholè rimanda piuttosto a un'esperienza che sta nella logica del godimento, del relax, della fruizione di una pausa o comunque di un qualcosa legato agli interessi individuali. Dobbiamo torna-

re al significato originario e recuperare questa straordinaria radice semantica per ricordarci che la scuola è un luogo dove occorre andare volentieri, dove si dovrebbe sperimentare il piacere di costruire se stessi, non l'obbligo di rispondere di se stessi agli altri.

re al significato originario e recuperare questa straordinaria radice semantica per ricordarci che la scuola è un luogo dove occorre andare volentieri, dove si dovrebbe sperimentare il piacere di costruire se stessi, non l'obbligo di rispondere di se stessi agli altri.

### Riconnettersi a sé

Faccio un esempio a partire dalla mia esperienza personale: da piccolo mi piaceva molto far ridere i compagni, avevo un senso umoristico abbastanza naturale, fare battute era qualcosa di più forte di me. Ma il mio humour non era molto gradito agli insegnanti e, alla fine, ho dovuto inevitabilmente imparare a controllarmi e limitarmi senza poter mai coltivare questa risorsa. Improvvisamente, in una seconda parte piuttosto avanzata della mia vita, mi sono ritrovato davanti a vari tipi di pubblico, in sale e poi, vista l'affluenza di genitori alle serate, anche nei teatri. È stato incredibile poter riaggiungermi a qualcosa di me che era stato schiacciato, se non represso, nella mia infanzia e nella mia adolescenza e poter, davanti a tante persone che erano lì ad ascoltarmi come pedagoga, fare una battuta, un racconto divertente, uno scherzo verbale, utilizzare l'ironia e l'autoironia, o immagini sorprendenti facendo ridere, alleggerendo il clima senza togliere nulla al mio lavoro strettamente scientifico. Avere la sensazione di poter finalmente riconnettermi a

un desiderio profondo legato alla mia infanzia, ma anche a un bisogno comune che è quello di una certa allegria, di una risata e di un sorriso è stato liberatorio: poter recuperare una dimensione benevola, che è il contrario della pesantezza giudicante. Nell'imparare da grandi c'è tutto questo: la possibilità di ripescare e riattivare parti di

un desiderio profondo legato alla mia infanzia, ma anche a un bisogno comune che è quello di una certa allegria, di una risata e di un sorriso è stato liberatorio: poter recuperare una dimensione benevola, che è il contrario della pesantezza giudicante. Nell'imparare da grandi c'è tutto questo: la possibilità di ripescare e riattivare parti di

“

*Quando l'apprendimento ha una motivazione interna, il gusto di fare qualcosa solo per se stessi, si apre la meraviglia dell'imparare da grande.*

”

“

*Sono perfino imbarazzato quando devo consigliare i genitori sulla scelta delle superiori: spiego loro di non pretendere troppo dai figli.*

”

noi sopite, ma anche l'occasione per scoprire qualcosa di completamente nuovo, magari aspetti e risorse che non conoscevo e che emergono, o riemergono, sorprendendoci e dandoci una nuova possibilità. C'è sempre la possibilità di un nuovo inizio, di ricominciare una nuova scuola, finalmente scelta e non più subita.

### Imparare da grandi

Le nostre scuole tradizionali sono ossessivamente centrate sul bisogno del controllo e del giudizio. Eppure non è la capacità di garantire un giudizio equo che fa buona la scuola, ma è la priorità ai singoli bisogni di crescita, a ciò che rende ognuno più capace di praticare le proprie competenze. In questa accezione, non c'è ombra di dubbio, la vera scuola è quella che si sceglie da grandi, in



## L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: UN PERCORSO FATICOSSO DALLE ORIGINI AD OGGI

Dopo sporadiche iniziative in Europa tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento numerose furono poi le iniziative di educazione degli adulti legate al movimento socialista e al movimento attivistico-sociale dei cattolici.

Paola Dal Toso - Università di Verona

La nascita dell'educazione degli adulti istituzionalizzata si fa generalmente risalire al movimento creato in Danimarca da N. Grundtvig e C. Kold, il quale portò all'apertura verso la metà dell'Ottocento delle prime scuole popolari superiori. Grundtvig, resosi conto che la classe contadina lasciava la scuola una volta assolto l'obbligo scolastico, si impegnò per la rinascita di una cultura danese che venisse dal popolo e in nome di una riconquista del sentimento nazionale.

Le prime scuole popolari superiori si moltiplicarono rapidamente in Danimarca, in Norvegia e in Svezia con le seguenti caratteristiche ancor oggi valide nei Paesi scandinavi: l'organizzazione residenziale o di preferenza residenziale dei corsi, l'impegno civico e politico, la frequenza dei corsi non collegata all'acquisizione di un diploma. Verso la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento il movimento delle scuole popolari si diffuse in numerosi molti Paesi d'Europa tra i quali anche l'Italia. Tra le varie motivazioni alla base del diffondersi dell'educazione degli adulti, la necessità della diffusione di un'istruzione di base richiesta dalla rivoluzione industriale.

Già nel rapporto presentato da A. C. Condorcet sull'Organisation Générale de l'Instruction Publique all'Assemblée Legislativa il 20 ed il 21 aprile 1792, si affermava: «Deve, nei suoi diversi livelli, abbracciare l'intero sistema delle conoscenze umane e assicurare agli uomini in tutte le età della vita la facilità di conservare le loro conoscenze e di acquisirne delle nuove».

Se gli eventi storici impedirono l'attuazione delle proposte, la forza delle idee, e le necessità della società, portarono con il trascorrere degli anni a un mutamento della situazione.

Nel 1892 si aprirono le prime Università popolari che ebbero notevole sviluppo fino

alla Prima Guerra mondiale. Negli anni tra la prima e la Seconda Guerra mondiale, le associazioni di educazione degli adulti in alcuni Paesi cominciarono a denunciare elementi di crisi e di stasi in relazione allo slancio del primo ventennio del secolo; in altri, come in Italia e Germania, furono soppresse dai regimi antidemocratici.

Subito dopo la Seconda Guerra mondiale, una serie di iniziative segnò una rinascita dell'educazione degli adulti, così che i vecchi e i nuovi problemi trovarono il loro punto focale nella Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, organizzata dall'Unesco a Elsinör nel 1949. Tale evento a cui parteciparono soprattutto i Paesi dell'Europa e dell'America del Nord, nelle sue risoluzioni accolse la tradizionale impostazione anglosassone dell'educazione degli adulti. Questa veniva intesa come attività realizzate una volta assolto l'obbligo scolastico e finalizzate a sviluppare capacità e attitudini personali così da poter assumere responsabilità sociali, morali e intellettuali più estese nel senso della comunità locale, nazionale, mondiale. Pertanto, si presuppone già acquisito un certo grado di istruzione generale.

A Elsinör, nel 1960, i Paesi in via di sviluppo partecipanti alla Conferenza internazionale di Montreal promossa dall'Unesco, denunciarono la necessità di lottare contro l'analfabetismo degli adulti. La considerazione dell'educazione degli adulti non era limitata a una semplice acquisizione dei rudimenti del leggere, dello scrivere e del far di conto, ma si apriva a responsabilità civili, tecnico-economiche, politiche e culturali. Veniva poi rivendicata la possibilità di acquisizione e di perfezionamento nei confronti di tutta la vita dell'uomo, non più limitata soltanto agli anni della scolarizzazione, tanto che si cominciò a parlare di "educazione permanente".

### Rapporto Faure

Un particolare impulso vi fu grazie all'Unesco che avviò l'anno internazionale dell'educazione e produsse il cosiddetto Rapporto Faure.

Fu alla fine della sedicesima Conferenza Internazionale dell'Unesco, concludendosi l'anno internazionale dell'educazione (1970) che il Direttore Generale dell'Organismo Internazionale René Maheu propose di affidare a un gruppo limitato di studiosi di fama internazionale il compito di preparare un rapporto sulla situazione e sulle prospettive dell'educazione nel mondo. L'incarico di presiedere il Comitato fu affidato a Edgar Faure, uomo di notorietà internazionale, già Presidente del Consiglio e Ministro dell'Educazione francese, autore dell'unica riforma universitaria che, bene o male, un Paese europeo abbia messo in cantiere dopo le difficili giornate del maggio 1968.

Edgar Faure nella stesura del suo Rapporto ebbe la collaborazione di numerosi esperti che lavoravano all'Unesco e poté disporre di un numero notevole di documenti predisposti da studiosi di varie provenienze e di vari continenti. I pregi del Rapporto Faure si possono riassumere

nei seguenti punti: forte e logica accentuazione delle motivazioni di educazione permanente, intesa come alfabetizzazione prima e di ritorno poi, educazione degli adulti, riqualificazione professionale. L'educazione permanente si fonda sulla consapevolezza che l'uomo è un essere in continua realizzazione anche se non dispone di un adeguato corredo di conoscenze per rispondere alle condizioni e ai rischi della vita attuale. Egli è in formazione continua nei riguardi della società che deve costruire e nei riguardi della propria personalità creativa. Anche il Libro Bianco della Commissione europea (1996) dette impulso alla formazione durante tutto l'arco della vita.

### Origini in Italia

Nel 1803 venne istituita a Milano la Società Umanitaria, per «porre i diseredati in condizione di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro lavoro e istruzione». Promuoveva una serie di iniziative legando l'istruzione professionale all'educazione popolare, favorendo la costituzione della «Unione italiana della cultura popolare» e della «Federazione italiana biblioteche popolari».

Nel 1853 fu fondata a Torino la «Società di istruzione, di educazione e di mutuo soccorso tra gli insegnanti» con l'obiettivo di portare il contributo di un'esperienza diretta alla scuola popolare.

Tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento numerose furono poi le iniziative di educazione degli adulti legate al movimento socialista e al movimento attivistico-sociale dei cattolici: Società di mutuo soccorso, Società operaie, Leghe contadine. Nel 1901 sorsero le prime Università popolari.

Particolare importanza rivestirono, prima dell'avvento del Fascismo le Scuole per i contadini dell'Agro romano fondate dal poeta G. Cena e l'opera dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno. Nel secondo dopoguerra si costituirono i Centri di orientamento sociale promossi da Aldo Capitini, il Movimento Comunità di Adriano Olivetti, l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA) e il Movimento di collaborazione civica (MCC); riprese l'attività anche l'Umanitaria. L'UNLA realizzò forme nuove di educazione degli adulti con la creazione dei Centri di cultura popolare nelle regioni del Sud.

Lo Stato italiano intervenne attraverso il Ministero della Pubblica Istruzione, istituendo oltre ai corsi di Scuola popolare, i Centri di lettura e poi i Centri sociali di educazione permanente.

A cominciare dal 1968, la Cassa per il Mezzogiorno avviò i Centri di servizi culturali, che furono affidati in gestione a vari Enti; per l'aspetto amministrativo dipendevano dalla Cassa per il Mezzogiorno e per quello culturale e metodologico dal FORMEZ (Centro Formazione Mezzogiorno). Nel dicembre 1972 furono trasferiti alle varie Regioni del Sud.

Anche i Centri di lettura e i Centri sociali di educazione permanente del Ministero P. I., in base alla soppressione della stessa Direzione Generale per l'educazione popolare con la legge 382 del 31 dicembre 1977, passarono sotto la giurisdizione delle Regioni.

Tali trasferimenti causarono non poche difficoltà e una battuta di arresto di molte iniziative, dovendo le Regioni stesse provvedere a emanare una legislazione propria in tema di educazione permanente: a differenza del Sud, si provvide abbastanza celermente al Nord e al Centro.

Il decentramento amministrativo nelle grandi città contribuì al sorgere di movimenti di base a vario livello operanti nel campo dell'educazione degli adulti: Comitati di quartiere, Consigli di zona, Centri culturali autonomi. Si tratta di realtà legate a una riappropriazione del territorio in termini di cultura, salute, servizi, difesa dall'inquinamento, rivendicazione degli spazi verdi e gestione dei beni culturali.

Non va poi dimenticato il fatto che grazie alle rivendicazioni sindacali vennero riconosciute contrattualmente ai lavoratori 150 ore annue di permessi retribuiti per diritto allo studio.





## L'APPRENDIMENTO PERMANENTE PUÒ E DEVE DIVENTARE UNA NUOVA MISSIONE PER L'UNIVERSITÀ

Occorre che le università mettano in campo nuovi approcci e nuove risorse, favorendo anche un'opportuna formazione del proprio personale. Inoltre, occorrerà guardare a ciò che il territorio già offre in termini di specialisti in apprendimento permanente e in educazione degli adulti.

Davide Lago - Istituto Rezzara

Negli ultimi vent'anni, il quadro dell'apprendimento permanente in Europa si è andato configurando come un approccio radicalmente nuovo. Nel nuovo quadro proposto l'apprendimento è permanente non solo in senso cronologico (*lifelong learning*), da prima della scuola a dopo la pensione, ma mira a coprire tutte le modalità e le aree possibili di apprendimento (*lifewide learning*): quelle formali, prettamente scolastiche; quelle non formali, intenzionalmente formative in ambito extrascolastico; e quelle informali, legate all'esperienza. Centrato più sul discente che sull'insegnamento, l'apprendimento permanente è visto non solo nelle sue ricadute di carattere economico (maggiore occupabilità, superamento del divario tecnologico, competitività), ma gli viene assegnato un obiettivo più elevato: far sì che i Paesi europei possano diventare più inclusivi, tolleranti e democratici. L'apprendimento permanen-

te viene definito come una componente basilare del modello sociale europeo e rappresenta una priorità nella strategia europea per l'occupazione. I governi, le regioni, le istituzioni dell'istruzione superiore, le parti

“  
Il bilancio positivo dei master universitari insegna che la collaborazione tra docenti universitari ed esperti dei settori coinvolti è doppiamente positiva.”

sociali e, più in generale, tutti gli erogatori di opportunità di apprendimento, sono chiamati a cooperare investendo risorse, rimuovendo gli ostacoli a una reale partecipazione dei cittadini, condividendo buone pratiche e favorendo lo scambio e la mobilità.

*adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, invitano gli Stati membri a riformare i sistemi nazionali di istruzione e formazione prevedendo lo sviluppo di sistemi di qualifi-

cazione che va meglio esplicitata e articolata. A tal fine, occorre che le università mettano in campo nuovi approcci e nuove risorse, favorendo anche un'opportuna formazione del proprio personale. Inoltre, occorrerà guardare a ciò che il territorio già offre in termini di specialisti in apprendimento permanente e in educazione degli adulti. In ogni realtà formativa dedicata esiste un giacimento di risorse, di riflessioni e di buone pratiche che chiede solo di poter emergere ed essere messo più ampiamente a disposizione della società. In un tale scenario, l'università può giocare un ruolo chiave, e questo sia in termini di attivazione di progetti che di dialogo tra queste realtà e le pubbliche istituzioni. L'università non deve temere di interagire con altre realtà culturali, economiche e sociali del territorio, perché è solo grazie a questo dialogo e ai partenariati che ne conseguiranno che sarà possibile dar vita a percorsi realmente innovativi di apprendimento permanente.

L'esperienza dimostra che quando l'università accet-

ta di collaborare con altre agenzie formative, con le imprese o con le differenti realtà dell'economia sociale e del terzo settore, essa non perde nulla della propria autorevolezza e autonomia ma, anzi, diventa agli occhi di un pubblico sempre più vasto ciò che già è: un'istituzione di alta formazione aperta al territorio, capace di garantire al tempo stesso il rigore scientifico e la più ampia diffusione della conoscenza. In questo senso, il bilancio positivo dei master universitari insegna che la collaborazione tra docenti universitari ed esperti dei settori coinvolti è doppiamente positiva: da un lato consente all'università di capitalizzare dati, contenuti e informazioni che provengono dal territorio e dalle imprese, fornendo ai docenti coinvolti delle insperate occasioni di aggiornamento; dall'altro consente all'università di raggiungere categorie di "studenti" che prima le erano precluse, contribuendo così realmente all'instaurarsi di quella "società della conoscenza" che gli obiettivi europei continuamente sollecitano.

### Un'educazione più inclusiva

Nel quadro dell'apprendimento permanente, un ruolo essenziale è svolto dall'educazione degli adulti. Partendo dalla constatazione che la maggior parte dei sistemi di istruzione e formazione sono concepiti per i giovani, la Commissione Europea, a partire dalla già citata Comunicazione del 2006, invita a una loro rimodulazione più equa e vantaggiosa per tutti. Posto che anche l'educazione degli adulti mira a favorire l'inclusione sociale, favorendo di pari passo una maggior competitività, nel documento citato vengono evidenziati cinque messaggi-chiave. Questi cinque messaggi rappresentano altrettante sfide soprattutto per le università, che non possono immaginare di accogliere questi potenziali studenti senza apportare sensibili cambiamenti al proprio funzionamento.

Il primo messaggio-chiave invita a eliminare gli ostacoli alla partecipazione, sfruttando tutti gli interlocutori possibili, in grado di raggiungere il maggior numero di adulti, in particolar modo le persone poco qualificate.

In secondo luogo, la Commissione chiede di garantire la qualità dell'educazione degli adulti per mezzo di una mirata metodologia didattica, incentivando la qualità dei formatori e degli organismi di formazione, e puntando su una più elevata

qualità dell'offerta formativa che dovrà tener conto della complessità della vita di un adulto.

Un terzo messaggio-chiave invita poi a riconoscere e convalidare i risultati dell'apprendimento, affinché gli adulti siano motivati a partecipare e possano veder riconosciuto ciò che già sanno, senza ulteriori costi per la collettività. Ancora, la Commissione richiede fortemente di investire nella popolazione che invecchia e nei migranti, per far sì che l'età media più lunga sia un tempo propizio per la formazione e per consentire ai migranti che entrano nel territorio dell'UE il diritto a veder valutate e riconosciute le qualifiche eventualmente già possedute, velocizzando inoltre i percorsi di integrazione linguistica, sociale e culturale.

Un ultimo messaggio-chiave richiede infine di sviluppare indicatori e punti di riferimento, per poter disporre di dati affidabili che consentano una migliore comprensione dei vantaggi dell'educazione degli adulti e degli eventuali punti critici. Se infatti sembra ormai assodata l'importanza dell'apprendimento permanente, non sempre si dispone di indicatori che ne misurino gli effetti reali sulla società e sull'economia, così da permettere l'adozione di politiche adeguate.

### La spinta dell'Europa

Le Conclusioni del Consiglio europeo del 22 maggio 2008 sull'istruzione destinata agli adulti, recependo la Comunicazione del 2006 intitolata *Educazione degli*



## IMPARARE A RILEGGERE LA PROPRIA VITA PER MODIFICARLA

Quando l'adulto apprende "prasseologicamente": postura critico-riflessiva sulla propria esperienza socio-professionale e linguaggio performativo in educazione. Riflette così sulla vita con responsabilità e creatività.

Livia Cadei - Università Cattolica del Sacro Cuore

Il racconto introduce un principio di coerenza e di continuità nella rappresentazione della vita, principio che è all'origine del sentimento di appropriazione di sé nel tempo e di riconoscimento delle forme d'identità soggettive, secondo le quali un individuo elabora il senso della sua esperienza. I racconti che circolano all'interno della professione educativa sono luoghi di trasmissione del sapere, ma pure luoghi di costruzione degli apprendimenti, del confronto tra esperienze e conoscenze. Nei discorsi professionali si precisano concetti, si verificano ipotesi e si argomentano analisi.

Il racconto dell'attività pro-

fessionale, che sia richiesto, formalizzato, o anche valutato rappresenta una questione rilevante. I racconti appaiono sia come produzioni di discorsi determinati da un uso specifico del linguaggio, sia come attività originali che permettono al contempo una verbalizzazione inedita e un'affermazione per sé, l'altro e il mondo. Verbalizzare il proprio lavoro suppone una postura riflessiva sull'azione, un riferimento ai saperi e alla loro dimensione operante, una consapevolezza circa gli interventi da porre in atto. Si tratta di un'operazione non semplice, che genera atteggiamenti di incertezza e talvolta anche di difesa da parte degli operatori.

### Specificità del lavoro educativo

Il lavoro educativo si colloca nel registro del dire e della parola. Poter significare il proprio lavoro permette non solo di trovare le condizioni per manifestarlo ma, attraverso le parole, esso acquisisce esistenza e senso. La sfida narrativa, allora, riguarda la possibilità, o l'impossibilità, di fare il racconto di sé

e delle proprie professionalità, di raccontarsi individualmente e collettivamente con sufficiente coerenza. L'azione educativa fa abbondante uso della parola spontanea e formale, informale e strutturata. Si tratta di riconoscere che è importante tradurre il proprio pensiero in rappresentazioni strutturate,

“Linguaggio professionale educativo è quello di un attore che esprime lo sguardo attento alle cose dell'educazione, e l'impegno assunto da colui che fa fronte ai problemi educativi.”

ma occorre anche riconoscere che la parola spontanea dimora ugualmente in modo molto prezioso nel lavoro educativo. In questi percorsi non lineari del linguaggio educativo, per sua natura denso di contraddizioni ed enigmi, si aprono spazi di esercizio professionale generativo. Nel lavoro dell'educatore, il recupero della parola rende autentica la ricerca personale del senso. Rafforzare e affinare l'abilità degli educatori a chiamare le cose con il loro proprio nome è un richiamo a saper dire e saper porgere la parola.

### Dialettica pensiero-azione

Il linguaggio educativo si riconosce per la sua densità in grado di tradurre una serrata concatenazione tra prassi-teoria-prassi, che supera le derive dell'attivismo e della verbosità. Secondo la lezione di Paulo Freire, la parola è "l'atto primo" riconosciuto come "pratica di creazione". Il riferimento a temi gene-

ratori indica la possibilità di denominare il mondo come espressione imprescindibile dell'esistenza umana e azione che preannuncia la nascita del "pensiero critico". In questo, la realtà è percepita come processo in costante divenire. Perciò il pensiero non è mai disgiunto dall'azione.

### Linguaggio performativo

L'intenzionalità del processo educativo invece è pienamente contenuta nel linguaggio performativo. Dire che la parola agisce, per gli educatori significa che la parola impegna a una testimonianza piuttosto che inchiodare a un vincolo. In questi termini, il discorso educativo si avvale di un linguaggio «pieno di contenuto e quindi di un reale significato esistenziale», come afferma Pierluigi Malvasi nel testo *L'impegno ontologico della pedagogia: in dialogo con Paul Ricoeur*. La testimonianza suppone l'impiego di una parola autentica. C'è un rapporto di reciprocità tra la parola viva e l'attestazione, cioè la scelta di testimoniare prendendo l'iniziativa e disponendo a una chiamata della coscienza.

La parola nel linguaggio professionale educativo fa emergere l'educatore nelle configurazioni degli enunciati, dentro l'evento discorsivo. Il discorso dell'educatore allora non può restare nell'ambito della mera descrizione o informazione, ma neppure può insistere sulle opinioni o convinzioni personali. Il suo dire è quello di un attore che esprime lo sguardo attento alle cose dell'educazione, e l'impegno assunto da colui che fa fronte ai problemi educativi. È proprio questa assunzione di responsabilità a rendere potente il discorso e a qualificare l'atto narrativo e lo scambio tra coloro

che narrano e i destinatari dell'intervento. La testimonianza spinge alla ricerca di una relazione con il destinatario attraverso parole che possano essere credibili e accolte. È un incontro continuo di esperienze autentiche. Una parola educativa performativa misura le sue conseguenze.

“Il lavoro educativo si colloca nel registro del dire e della parola. L'azione educativa fa abbondante uso della parola spontanea e formale, informale e strutturata.”

In questo modo, il problema delle parole pronunciate dagli educatori non riguarda unicamente se siano pertinenti o meno, giuste o ingiuste, ma in quale misura possano riguardare la vita delle persone con cui lavorano. Detto in altri termini, si tratta di comprendere come una difficoltà esistenziale o familiare, oppure un disagio sociale, possano essere riconfigurati negli intrecci dei discorsi professionali, per produrre un significato che abbia senso per le persone coinvolte.



## RILANCIAMO LA STRATEGIA ITALIANA PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Apprendimento permanente e scenari globali: riconoscere le persone, le comunità, l'ambiente. Dopo tre anni qualcosa si muove sul fronte istituzionale. Il quadro di riferimento adotta una prospettiva ampia, che evidenzia le connessioni fra dimensioni territoriali locali e planetarie e dialoga con l'insieme delle istituzioni internazionali.

**Alessio Surian** - Università di Padova

Dopo oltre tre anni qualcosa si muove sul fronte istituzionale a proposito della *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale (Ecg)*, approvata dal Cnccs (Consiglio nazionale per la cooperazione allo sviluppo) a febbraio 2018. Prospettiva sviluppatasi fin dai primi anni Settanta, oggi l'*Ecg* riconosce che le persone apprendono in relazione a un contesto globale,

benché in modo diversificato e diseguale. Lo scopo è allora quello di offrire a ogni persona la possibilità di comprendere i temi di scala globale per poterli declinare su scala locale, nell'esercizio dei propri diritti di cittadinanza. L'*Ecg* integra educazione alla mondialità, educazione interculturale, educazione alla pace e ai diritti, educazione alla sostenibilità.

### Una molteplicità di attori

L'undici giugno 2020 il Comitato interministeriale per la cooperazione allo sviluppo ha finalmente approvato la *Strategia Ecg*. Inoltre, la *Strategia Ecg* è il documento di riferimento della legge regionale approvata il 9 giugno dal Consiglio regionale delle Marche su "Interventi di promozione dell'educazione alla cittadinanza globale e alla cultura della sostenibilità". Sono due passi avanti significativi che confermano anche in Italia l'importanza di processi *multi-stakeholder*, che coinvolgano una pluralità di attori: già nel processo che ha portato all'adozione della *Strategia Ecg* da parte del Cnccs, sono state coinvolte organizzazioni del terzo settore, im-

prenditori, regioni e una pluralità di ministeri e agenzie, un dialogo che appare indispensabile e che sollecita processi di largo respiro. Ricordiamo che la stesura della *Strategia Ecg* ha coinvolto per mesi intorno a un comune tavolo di lavoro decine di soggetti a livello locale, nazionale e internazionale. Tale processo ha permesso l'identificazione di politiche e pratiche attraverso forme di condivisione e confronto tra istituzioni, agenzie nazionali, società civile, scuola, università, mezzi di informazione, mondo del lavoro e dell'impresa impegnati sui temi della cittadinanza, della pace, della sostenibilità, dell'equità, dei diritti umani e delle diversità.

### Educazione e democrazia

Molti di questi attori hanno saputo dar seguito al documento che illustra la *Strategia Ecg* elaborando nei mesi successivi alla sua approvazione in seno al Cnccs un documento di indirizzo che sollecita *Piani territoriali per l'Ecg*, auspicando analoghi processi multi-attore. In un intervento recente, provavo a mettere in evidenza come il tipo di attori che vengono coinvolti in un simile processo e il modo in cui vengono coinvolti abbia un peso che la ricerca definisce, spesso, come determinante in un ambito che dovrebbe privilegiare la riflessione e l'azione sulla di-

mensione "pubblica" e del "bene comune". In merito alla dimensione pubblica, i ricercatori Biesta, De Bie e Wildemeersch considerano le pratiche che promuovono apprendimenti civici come ambiti che sollecitano uno sguardo attento alla loro complessità: uno sguardo che non dia mai per scontati i rapporti fra educazione e democrazia.

Tale attenzione dovrebbe investire anche la qualità delle azioni e delle interazioni sociali tese a suscitare e sostenere la capacità di attraversare e collegare diversità dando valore all'equità, alla libertà, alla solidarietà.

### La scrittura collettiva: un metodo non neutrale

Ricordiamo che per la stesura della *Strategia nazionale Ecg* e poi del documento di indirizzo dei Piani territoriali i partecipanti sono stati coinvolti in un esercizio comune di scrittura collettiva che ha permesso l'interazione fra i diversi attori sia in occasioni di incontri in presenza, sia attraverso la condivisione e la possibilità di intervenire sui testi di riferimento condivisi e modificabili in rete. In che misura questo approccio "orizzontale" può essere esteso alle decisioni, al monitoraggio e alle riflessioni che riguardano le pratiche educative promosse dagli enti locali che promuovono cittadinanza attiva sui temi dei diritti e della pace, della sostenibilità, dell'interculturalità, dell'antirazzismo? In che misura tali impegni istituzionali si traducono in processi di coinvolgimento nei processi decisionali dei diversi attori territoriali?

Le pratiche di scrittura collettiva emergono quale indicatore non solo di un

orientamento pedagogico teorico, ma della natura delle pratiche che caratterizzano o meno le esperienze educative e che, auspicabilmente, non sono confinate solo all'educazione che affronta i temi legati alla cittadinanza, ma sa rendere temi e pratiche di cittadinanza trasversali ai diversi contesti e ai diversi ambiti disciplinari. Come mai due maestri così frequentemente ricordati in Italia come Mario Lodi e don Lorenzo Milani sono così profondamente legati a questa pratica, mentre la scrittura collettiva in sé è scarsamente praticata e osservata in ambito pedagogico?

È significativo che, nel richiamare approcci educativi e prospettive pedagogiche, la *Strategia Ecg* prenda esplicitamente in considerazione riferimenti che hanno caratterizzato alcune delle esperienze italiane più significative degli anni '60 e '70 e legati a maestri quali Celestin Freinet, Mario Lodi, Danilo Dolci.



### Punti-chiave della *Strategia Ecg*

Il quadro delineato dalla *Strategia Ecg* segnala alcune dimensioni chiave, in relazione allo spazio pubblico, per la promozione dell'educazione alla cittadinanza:

- un metodo di lavoro concertato, da monitorare periodicamente, per un'azione

sistematica ed evolutiva nei diversi contesti interessati alle azioni educative;

- un approccio multi-attore e trans-settoriale sia in ambito nazionale, sia locale, attraverso il quale istituzioni, società civile, scuole, università, mondo del lavoro e

dell'impresa e mass media agiscono congiuntamente per l'attuazione della *Strategia Ecg*;

- un approccio territoriale, attraverso il quale i diversi attori di un singolo territorio di riferimento contribuiscono in sinergia alla realizzazione della *Strategia Ecg*;

- metodologie interattive, maieutiche, critiche, tra pari, attraverso cui le pratiche educative diventano processo di cittadinanza globale nei contesti di educazione formale e non formale, prestando particolare attenzione a distinguere i momenti di partecipazione (che rimandano a condizioni di influenza diretta sui processi decisionali) da quelli di semplice informazione e consultazione.

### Un orizzonte ampio

È significativo che si tratti di un quadro di riferimento che suggerisce di andare oltre i riduzionismi in relazione all'educazione alla cittadinanza. Esso adotta una prospettiva ampia, che evidenzia le connessioni fra dimensioni territoriali locali e planetarie e dialoga con l'insieme delle istituzioni internazionali che su questi temi hanno avviato da decenni processi di riflessione e azione, non solo in ambito nazionale ed europeo, ma anche a livello mondiale. In tal senso, per esempio, dialoga con le "competenze per la cultura democratica" adottate in seno al Consiglio d'Europa (2017) e prende in considerazione anche i dati e i riferimenti chiave in sede UNESCO (2018, 2020), allargando lo sguardo sia rispetto alla dimensione funzionale e di medio periodo dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto da tutti i 193 Paesi membri dell'ONU), sia all'approccio performativo adottato dall'OCSE con l'indagine PISA (Programma per la valutazione internazionale dell'allievo).

## L'ESPERIENZA FORMATIVA DELL'UNIVERSITÀ ADULTI/ANZIANI DI VICENZA

Prima del Veneto è sorta nel novembre 1981, dopo un lungo studio. È passata dagli iniziali 120 iscritti ad oltre 5.300 nell'arco dei quarant'anni di vita. Oggi, oltre ai due corsi curricolari di Vicenza, è presente in provincia con 27 sedi, con una nel Padovano, dove è prossima l'apertura di una seconda.

Le Università per la terza età sono diverse dalle Università degli studi. Vogliono essere istituzioni con finalità precise, vere scuole di formazione per aiutare le persone a leggere il tempo che cambia e a definire i propri nuovi ruoli sociali, quelle scuole che Jung ipotizzava, in un contesto storico ben diverso già nel 1930, e che devono essere capaci di risolvere i problemi psicologici individuali di adattamento.

Gli obiettivi da raggiungere sono, a nostro avviso, quattro: far star bene mediante l'esercizio cerebrale, stimolare gli interessi sopiti per molti anni, allargare la vita di relazione, offrire possibilità di reinserimento sociale. Dall'origine, la sfida è stata quella di elaborare una cultura propria, non desunta dalle Università degli studi, ma complementare ad essa: è la cultura dei significati, della globalità, delle relazioni. È la cultura che porta alla qualità e aiuta all'assunzione dei ruoli sopra accennati di tipo umanitario.

L'Università continua ad of-

fririre il servizio didattico favorendo la presenza attiva dei corsisti, promuovendo la ricerca storico socio-culturale sul territorio, privilegiando lo studio della storia, cultura e civiltà locali. Con programmi precisi recupera la coscienza dell'identità culturale, necessaria affinché l'uomo diventi interlocutore responsabile nel proprio ambiente, cittadino a pieno titolo. L'identità infatti, non è chiusura, ma presupposto del dialogo, che a sua volta è crescita e sviluppo. È indispensabile recuperare un orizzonte comune di senso e di riferimento, attraverso il linguaggio simbolico, che supera la materialità delle cose e trova valori-fini comuni. L'unità dei riferimenti offre infatti uno spazio per il dialogo fra i diversi e promuove la tolleranza. La ricerca di uno sviluppo umano e la proposta di quella cultura della relazioni, senza della quale si continuerà ad accusare i media di disumanizzare senza però offrire una valida alternativa.



■ Prolusione con l'on Anselmi, Ministro della Sanità (1981)



■ Pubblico presente alla prima prolusione



■ Iscritti ad una lezione (1998)

### 5 PER MILLE / 2 PER MILLE

## Sostieni ed incoraggia a sostenere l'attività del Rezzara

Su tutti i moduli della Dichiarazione dei redditi (Modello Unico 730 CUD) appare il riquadro creato per la destinazione del **5 per mille**, cioè lo 0,5% delle imposte sul proprio reddito. Vi invitiamo a scegliere l'area di destinazione denominata "sostegno del volontariato" ed apporre la firma ed il codice fiscale **00591900246**.

Quest'anno vi è anche la possibilità di destinare alle Associazioni culturali il **2 per mille**. Vi proponiamo di devolverlo all'Istituto Rezzara che è una associazione culturale riconosciuta.

L'epidemia di Covid 19 ha imposto un drastico cambio di abitudini a ogni istituzione e in ogni ambito. L'utilizzo di nuovi mezzi digitali è diventato obbligatorio per cercare di mantenere quella socialità che caratterizza le attività in presenza. La quota della tua imposta sul reddito è vitale per sostenere le nostre attività di comunicazione, con cui continuiamo a diffondere contenuti gratuiti e disponibili a tutti.

FIRMA →

Codice fiscale del beneficiario (eventuale) **00591900246**

Il bimestrale "Rezzara notizie" è l'organo informativo dell'Istituto Rezzara di Vicenza.

Dopo cinquant'anni di pubblicazione, "Rezzara notizie" assume una nuova impostazione tipografica, a colori, più attraente e di più facile lettura.

Come di consueto, ogni numero è dedicato ad un argomento specifico, analizzato ampiamente dagli esperti dell'Istituto Rezzara e da docenti universitari. Ci auguriamo che le nuove scelte tipografiche incontrino la Vostra approvazione e che Voi non facciate mancare il Vostro contributo con l'abbonamento annuale.

**rezzara**  
notizie

La quota di abbonamento 2021 è di € 15,00, da versare in segreteria o sul c.c.p. 10256360 o c.c. bancario IT89Y020081182000007856251

Direzione:  
Contrà delle Grazie 12  
36100 Vicenza  
Tel. 0444 324394  
E-mail: info@istitutorezzara.it

Direttore responsabile:  
Giuseppe Dal Ferro

Mensile registrato al Tribunale di Vicenza n. 253 in data 27-11-1969 - Reg. ROC 11423 - Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/2/2004 n. 46) - art. 1, comma 1 DCB Vicenza - Associato USPI - Stampa CTO/Vi - Abb. annuale € 15,00; € 4,00 a copia.

In caso di mancato recapito, rinviare all'Ufficio Postale di Vicenza per la restituzione al mittente che si impegna a corrispondere la tassa di spedizione.