

CULTURA*Giancarlo Milanese*

1. Elementi concettuali per una definizione di cultura - 2. Cultura e socializzazione; cultura ed educazione - 3. Produzione, diffusione e fruizione della cultura nel progetto educativo pastorale - 4. Conclusione.

1. Elementi concettuali per una definizione di cultura

Le scienze che si occupano della cultura sono molteplici e danno di essa definizioni abbastanza differenti; è tuttavia possibile ricondurre ad unità la molteplicità di elementi che contribuiscono a definire la cultura, partendo da una concezione fundamentalmente etno-socio-antropologica che la considera come « una configurazione totale di forme del vivere — e delle corrispettive forme di coscienza — conoscitive, espressive, operative, che sono caratteristiche di un gruppo umano in un dato momento storico e in un dato ambiente ». Una definizione come questa esige qualche spiegazione e solleva molti problemi:

a) La cultura così definita rappresenta anzitutto un « approccio interpretativo » della realtà; essa costituisce il risultato di un tentativo di comprensione dell'uomo stesso e dei suoi rapporti con l'ambiente circostante. Per questo motivo la cultura è da considerarsi anzitutto come un « sistema di significati » composto da prodotti « mentali » svariati, come « percezioni » della realtà e « giudizi di valore ».

Essa però non è soltanto un linguaggio espressivo (cioè simbolico) in cui vengono codificati i significati attribuiti alla realtà; è anche un codice di comportamento, in quanto l'interpretazione della realtà diventa « norma » o « modello » del vivere. La cultura è appunto una forma del vivere e non solo del pensare.

b) In aggiunta alle caratteristiche sopra analizzate che si riferiscono agli aspetti non-materiali (o spirituali) della cultura, si deve dire che esiste anche una dimensione « materiale » della cultura, cioè quell'insieme di *artefatti* (case, utensili, vestiti, macchine, ecc.) che esprimono non solo il tentativo di « interpretare » il reale, ma anche di dominarlo, cioè di prenderne possesso in modo significativo e coerente con l'interpretazione « mentale » stessa. Ovviamente gli aspet-

ti materiali e non materiali della cultura costituiscono un'unità inscindibile e dialettica, in cui si verificano reciproche influenze e rapporti.

c) Un problema molto rilevante ai fini dell'educazione e della pastorale è quello riguardante l'influsso di una data cultura (o di più culture) sulla formazione della personalità dell'individuo umano e dei gruppi. Nessuno oggi sostiene più a livello scientifico la concezione deterministica secondo cui « la cultura fa l'uomo », cioè la cultura si impone al nuovo nato (o al nuovo inserito) in modo automatico e meccanico, attraverso processi di socializzazione di carattere impositivo che suppongono un atteggiamento meramente passivo nell'individuo socializzando. Si accetta invece una concezione in cui, pur sottolineando il forte condizionamento esercitato dalla cultura sulla formazione dell'individuo, si ipotizza anche una capacità (più o meno accentuata nei diversi stadi di sviluppo) di elaborare cultura da parte dell'uomo, per cui è anche « l'uomo che fa la cultura ».

In altre parole si deve sempre considerare, nel rapporto uomo-cultura, sia un aspetto prevalentemente recettivo, fruitivo, consumistico, sia un aspetto prevalentemente reattivo, creativo, innovativo. In questo modo si sottolinea il fatto essenziale che l'uomo è il protagonista del processo di produzione, trasformazione, diffusione e interiorizzazione della cultura.

Ciò implica anche che la cultura è soprattutto uno strumento di cui l'uomo si serve per realizzarsi pienamente nella storia e non un fine a cui si deve passivamente adeguare; la relativizzazione della cultura a strumento impedisce perciò che essa si trasformi in ideologia, cioè in un assoluto totalizzante e omnicomprensivo, mentre è solamente l'*attuale* (non l'unica e definitiva) configurazione di letture provvisorie del reale, che non esauriscono le complesse tensioni assiologiche e deontologiche della persona e della comunità. Ciò significa anche che la cultura non esaurisce mai completamente l'antropologia soggiacente, che a sua volta è fondata su altri tipi di esperienza umana non riducibili al processo culturale (come ad es. la fede, l'amore, ecc.).

d) Un'altra questione complementare alle precedenti riguarda l'origine stessa della cultura; il sottolineare l'aspetto derivato e strumentale della cultura nei riguardi del protagonismo dell'uomo significa infatti affermare che la cultura non è il precipitato automatico delle condizioni materiali (soprattutto economiche) in cui l'uomo è chiamato storicamente a vivere; e significa allo stesso tempo che gli aspetti materiali della cultura non sono « prioritari » (cronologicamente e logicamente) rispetto a quelli non materiali. Ciò non deve portare ad una concezione unilateralmente « idealistica » o « intellettualistica » della cultura, secondo cui « prima » sono le idee, le « concezioni » del mondo, i « valori » e poi vengono gli artefatti che

li esprimono a livello materiale. Si deve piuttosto concludere che la cultura è, ad un tempo, frutto di concreti condizionamenti materiali (fisici, economici, politici, sociali) e frutto di scelte valoriali che esprimono la libera opzione dell'uomo verso certe e non altre concezioni antropologiche. Ciò è molto importante sotto il profilo dell'educazione perché sottolinea il fatto che la cultura si colloca al crocevia di tutte le complesse interazioni umane, evidenziandone il carattere dialettico (quando non contraddittorio) di libertà e condizionamento, di novità e di continuità.

e) Un ulteriore elemento importante nella definizione di cultura è dato dal fatto che la « cultura » trova un suo corrispondente elemento esplicativo nella « struttura » del gruppo umano che la esprime. In altre parole la cultura è al medesimo tempo un prodotto di una determinata « configurazione di rapporti sociali relativamente stabili » (ché tale è la definizione di « struttura ») e strumento di legittimazione della medesima. Così la cultura riflette la maggiore o minore complessità della struttura sociale (e viceversa); cambia in relazione ai cambi che si verificano nelle strutture (e in generale con ritmi molto più lenti); giustifica i rapporti di potere espressi da una certa struttura sociale e ne è a sua volta giustificata.

L'esempio più evidente di questo rapporto elastico tra cultura e struttura è dato dal caso del cosiddetto « pluralismo culturale » che non è altro che l'espressione necessaria del « pluralismo strutturale », cioè di una società in cui i gruppi, gli strati, le classi sono molteplici ed elaborano, ognuno in modo relativamente autonomo, una propria cultura. Questo fatto è molto rilevante sul piano educativo, perché condiziona direttamente i processi di socializzazione: nelle società caratterizzate da « pluralismo culturale » competitivo o conflittuale infatti i processi di socializzazione non si svolgono in modo lineare e omogeneo, ma dissociato e distorto proprio perché sono gestiti da una pluralità di « agenzie », ognuna delle quali tenta di imporre la propria cultura ai socializzandi.

2. Cultura e socializzazione; cultura ed educazione

Dal punto di vista che ci interessa è importante tener presenti le modalità secondo cui la cultura si trasmette da una generazione all'altra: ciò costituisce l'oggetto di un'ampia riflessione sui processi di socializzazione (o di inculturazione e di acculturazione, secondo la terminologia propria dell'antropologia culturale) e sugli interventi più specificamente educativi.

a) Il *processo di socializzazione*, se analizzato dal *punto di vista sociologico*, è da considerare come un'azione mirante a inserire le persone in determinate strutture sociali (progressivamente nella so-

cietà nel suo complesso) e a farne interiorizzare la cultura corrispondente. Sotto questo profilo, socializzare significa imporre per trasmissione una cultura, per adattarvi e conformarvi il socializzando: non a caso i processi di socializzazione sono intesi e utilizzati dalla società come *strumento di controllo sociale* (è attraverso la cultura interiorizzata che facciamo nostre le norme sociali) e di *riproduzione sociale* (è attraverso la cultura interiorizzata che la società perpetua sé stessa nei nuovi nati). Per questa ragione i processi di socializzazione, se non corretti adeguatamente da altri interventi più stimolanti, possono servire direttamente a scopi di manipolazione, indottrinamento, conformizzazione; di fatto ciò avviene spesso nella società, ogni volta che interessi economici, politici, sociali o religiosi esigono la mobilitazione di masse obbedienti e acritiche.

b) Sotto il *profilo psicologico* i processi di socializzazione sono stati studiati come esempio specifico di « apprendimento sociale ». Quasi tutte le teorie psicologiche dell'apprendimento (salvo forse le forme più rigide di behaviorismo) mettono in evidenza che il soggetto socializzando non è mai puramente passivo nel ricevere per trasmissione il messaggio culturale; non è cioè una tabula rasa su cui si imprime i simboli culturali o un recipiente in cui si versano i contenuti culturali. Il soggetto possiede invece una capacità più o meno ampia di reagire agli stimoli culturali, di selezionarli, di caratterizzarli con la propria soggettività, di restituirli al socializzatore arricchiti della propria esperienza. Queste capacità reattive sono però facilmente soverchiate dalla preponderante e massiccia azione conformizzante della società, se non sono sviluppate e sostenute da stimoli più specificamente educativi.

c) *L'educazione* propriamente detta si differenzia nettamente dai processi di socializzazione, anche se in un certo senso li presuppone; si tratta dunque di un intervento specifico che però non si contrappone antagonisticamente alla socializzazione. L'educazione, a differenza della socializzazione che è un processo sostanzialmente automatico, impositivo e spesso inconsapevole, è un intervento intenzionale: esso infatti consiste nell'incontro libero e voluto tra una domanda educativa e una proposta educativa, laddove la *domanda* si configura fondamentalmente come richiesta di entrare in un rapporto umano significativo per crescere verso la piena realizzazione della propria umanità e la *proposta* rappresenta un'offerta di un modello di vita sostenuto da una coerente testimonianza personale.

Oltre che essere un fatto intenzionale e libero (e anzi proprio per quello) l'educazione è un processo di tipo « propositivo »; essa infatti non ha necessariamente lo scopo di creare dei conformi o degli adattati, ma piuttosto quello di stimolare un'autonoma ricerca di senso e una critica propensione all'opzione personale, cioè una ca-

pacità autentica di progettare liberamente la propria esistenza. In questo senso la persona educata è quella che partendo da una base culturale ricevuta per socializzazione (e dunque supponendo un minimo di adattamento ad essa) è in grado di esercitare sui messaggi culturali un'azione di selezione, discernimento, creatività e ricavarne i materiali per un proprio progetto di vita; l'educato può dunque essere, rispetto alla cultura dominante che ha interiorizzato, un non-conformista e, al limite, un disadattato. In altre parole l'educazione mira a dotare l'educando delle capacità di dominare autonomamente il condizionamento sociale, che insieme a quello biofisiologico e psicologico costituisce la base del suo sviluppo umano, possedendolo umanamente e liberandosene progressivamente. Tutto ciò suppone una concezione non neutralista dell'educazione: educare non è assistere passivamente allo sviluppo dell'individuo o ai processi automatici di socializzazione, ma è stimolare la crescita mediante una ricca, articolata, testimoniata proposta di valori [→ EDUCAZIONE → VALORI E ATTEGGIAMENTI].

Da quanto siamo venuti dicendo, si può affermare che la cultura non è oggetto diretto di processi educativi; questi tuttavia impediscono alla cultura di trasformarsi in ideologia, cioè in sistema assoluto e chiuso di significati, proprio perché la sottopongono ad una azione continuata di critica e di rinnovamento.

d) La necessità d'integrare i processi di socializzazione con interventi più specificamente educativi è sottolineata non solo dal fatto che le capacità di reagire attivamente al pericolo di manipolazione sono limitate e sporadiche nell'individuo, ma anche dalla constatazione che nelle società complesse o in via di sviluppo i processi di socializzazione sono spesso insufficienti e conducono a risultati molto problematici (*iposocializzazione*, cioè mancanza di adattamento minimo; oppure *ipersocializzazione*, cioè eccessiva dipendenza e conformismo nei riguardi della cultura egemone). In questi contesti è ancor più urgente l'opera più specificamente educativa, che in qualche modo deve supplire alle deficienze della socializzazione.

Spesse volte si assiste al fatto che i giovani vengono sottoposti a pratiche formative che si esauriscono in semplici tentativi di socializzazione (più o meno manipolativa) e che non raggiungono la pienezza dell'intervento educante; ciò è evidente in modo massivo nel settore della formazione politica dei giovani, in cui si cerca più spesso di indottrinare e di indurre forzatamente al consenso e alla disciplina che a formare un'autonoma capacità di fare libere opzioni politiche; altrettanto si può dire della formazione religiosa, che spesso si riduce a trasmissione di cultura religiosa (per altro molto importante), ma che più raramente giunge a stimolare educativamente verso l'elaborazione di un proprio progetto cristiano di vita.

3. Produzione, diffusione e fruizione della cultura nel progetto educativo pastorale salesiano

Sono molti gli aspetti problematici relativi alla cultura e alla sua dinamica che si riferiscono al progetto educativo pastorale salesiano (= PEPS).

a) L'importanza della cultura è già evidente nella stessa *finalità generale* del PEPS, che è finalità umanistico-cristiana indissolubilmente legata ad una concezione della persona umana, del giovane in particolare, come totalità di dimensioni e unità di dinamismi esistenziali, posta al centro di un processo di crescita di cui la cultura criticamente assunta è la base e di cui la fede è motivo vitale, ispirazione unificatrice, prospettiva ultima ed essenziale. In termini più specifici, cioè in rapporto ad *obiettivi* più stimolanti del PEPS, il discorso sulla cultura si fa più attuale là dove si assegna all'impegno di « promozione umana » il compito di « stimolare ed accompagnare un processo di educazione che liberi le possibilità creative della persona e favorisca l'inserimento critico nella cultura e nella società ».

Il PEPS insiste su due concetti interconnessi di « promozione integrale » della persona umana e di « centralità » di essa nel processo educativo. Ciò implica la duplice dimensione individuale-sociale della formazione e il ventaglio dei molteplici *bisogni* del giovane (psicofisici, economici, affettivi, sociali, culturali, professionali, ecc.); ciò suppone pure la valorizzazione del protagonismo giovanile nel rapporto educativo. Su questa base gli obiettivi relativi alla promozione umana dei giovani vengono individuati nella « costruzione dell'unità della persona » e nello « sviluppo di ogni loro risorsa fino alla piena maturazione ». Le scelte operative sono su questo punto le più varie e le più flessibili, includendo in pratica gli ambiti in cui il giovane è esposto all'influsso della cultura-ambiente e in cui abbisogna di stimoli per potersene impossessare criticamente e attivamente.

Il discorso si fa più esigente quando si esplicita l'obiettivo, complementare e prioritario allo stesso tempo, rispetto a quello della « promozione umana », di evangelizzazione, che ha come scopo « l'educazione ad una fede personale e comunitaria, attraverso la parola annunciata, sperimentata e vissuta nella Chiesa ». Questa fede infatti non è pensabile se non come fondamento essenziale di una antropologia che a sua volta costituisce la matrice di svariate elaborazioni culturali. In altre parole il PEPS sembra porsi come prioritario l'obiettivo di confrontare, verificare e incarnare la fede nella cultura, indicando nella creazione di una « cultura cristiana » (espressione storicamente determinata dall'antropologia derivata dalla fede) la meta concreta di un processo formativo ad un tempo socializzante ed educante. È su tale antropologia collegata con la fede che il processo educativo può contare per procedere alla continua relativizza-

zione della cultura e affermare la centralità e il protagonismo della persona umana; è da essa che viene legittimata una concezione attiva e partecipativa e non solo consumista dell'apprendimento e della fruizione della cultura; è su di essa che si fonda la possibilità di indefinito trascendimento della cultura (o delle culture) egemoni [→ PERSONA].

È appena il caso di sottolineare che nell'azione di evangelizzazione dei giovani, come in ogni altro contesto di evangelizzazione, il processo di inculturazione della fede può e deve trovare sbocchi differenziati, proprio perché il rapporto di distinzione e di relazione tra fede e cultura è continuamente mediato dalla storia ed ogni cultura possiede una sua peculiare identità. Risulta invece più importante ricordare che l'antropologia fatta propria dal PEPS, pur essendo comune a tutti i progetti che in qualche modo si rifanno alla fede cristiana, se ne differenzia per *alcune accentuazioni peculiari*; è indubbio infatti che alla tradizione donboschiana è più congeniale un tipo di cristianesimo umanista e incarnazionista, che da una parte è aperto al riconoscimento dell'autonomia del profano e dall'altra è poco incline a esperienze religiose di fuga o di estraniamento dalla storia; è anche un cristianesimo ottimista e dialogante, più incline a tradurre in concreta operosità la contemplazione che a ricondurre la prassi a riflessione teorica astratta.

b) Da quanto siamo venuti dicendo si può concludere che la cultura, intesa nel senso pieno indicato nella prima parte di questo contributo, è oggetto precipuo sia dell'azione intesa alla « promozione umana », sia dell'« azione evangelizzatrice » nei riguardi dei giovani. La « promozione umana » non può realizzarsi se non attraverso una appropriazione critico-costruttiva della cultura trasmessa per socializzazione dalle diverse agenzie formative; l'evangelizzazione non può dirsi compiuta se non quando è realizzata la traduzione del messaggio evangelico in una cultura che, interiorizzata, diventa non solo « conoscenza » e « interpretazione » della realtà, ma « norma » coerente di comportamento. In altre parole la formula « evangelizzare educando ed educare evangelizzando » presuppone un esercizio continuo di elaborazione critica della cultura esistente e di progettazione coraggiosa di cultura nuova alla luce dell'antropologia fondata sulla fede [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

Ciò può avvenire in modo diversificato nei diversi contesti educativi; ma la sostanza del processo non può essere sottovalutata.

Nella *scuola* in particolare si hanno le opportunità per sottoporre la cultura ad analisi critica sistematica, proprio perché la scuola ormai non è più intesa come strumento di trasmissione dei soli aspetti conoscitivi della cultura, ma luogo di confronto e di trasformazione creatrice dell'intera cultura (o di tutte le culture presenti nel con-

testo socio-ambientale). È in questo senso che una scuola degna di tal nome persegue un progetto di « promozione umana »: non limitandosi a consegnare materialmente alle nuove generazioni il patrimonio culturale elaborato dalla precedente generazione (il che sarebbe solo un intervento socializzante), ma tentando di abilitare i giovani ad appropriarsi della cultura per farne il punto di partenza e il materiale del proprio progetto di vita. Ciò vale a maggior ragione per la scuola cattolica, che non può rinunciare a pronunciare sulla cultura che trasmette e su quella che progetta il giudizio critico contenuto nel messaggio cristiano; ed è qui che la scuola cattolica può diventare luogo di evangelizzazione, non tanto perché essa è astrattamente e aprioristicamente identificabile come « comunità cristiana » che annuncia direttamente e sistematicamente il Vangelo, ma perché esercitando la sua funzione critica sulla cultura alla luce dei principi evangelici crea le premesse per l'evangelizzazione stessa, apre spazi d'interrogazione e d'invocazione, sostiene la « domanda di religione » dei giovani e rende plausibile una proposta di fede.

Altro discorso per i *gruppi giovanili*, specialmente per quelli che fanno capo a strutture parrocchiali; molti di essi privilegiano gli aspetti più propriamente formativo-religiosi e proprio per questo sono esposti al rischio di un'azione educativa che tende a trascurare il collegamento con la cultura e a scivolare inavvertitamente in esperienze sempre più fideiste; altri al contrario privilegiano, nella loro ragion d'essere e nella loro azione, attività profane che pure rispondono a bisogni sentiti dai giovani (sport, impegno socio-politico, volontariato assistenziale ed educativo, cultura), ma tendono a impoverire sia il riferimento alla più vasta dinamica culturale, sia l'esplicitazione delle componenti più propriamente cristiane della loro azione, scadendo in una pura prassi priva di spessore educativo.

Nell'un caso e nell'altro va ricordato che i gruppi, anche se non possono essere considerati formalmente, come la scuola, un luogo di elaborazione della cultura, offrono una possibilità molto più concreta di rapporti diretti con l'esperienza complessiva della società civile, politica e religiosa, favorendo un tipo di analisi della cultura molto più vitale, che risulta necessario e complementare rispetto a quello offerto dalla scuola.

Resta infine il discorso riguardante *la famiglia* cui il PEPS guarda come ad un modello di stile educativo e a cui rivolge attenzione, offre e chiede collaborazione. Nella famiglia i messaggi culturali arrivano filtrati sia dall'esperienza degli adulti sia da quella dei giovani, e vengono valutati nel contesto tipico dei rapporti d'affetto che caratterizzano ogni famiglia dotata di un minimo di funzionalità educativa; qui l'azione dell'« evangelizzare educando ed educare evangelizzando » dovrebbe dunque trovare una sua tipica espressione nella specifica « cultura » che ogni famiglia elabora quasi inavver-

titamente, scegliendo i suoi valori, modelli di comportamento, ideali di vita ed investendoli con un'esperienza di fede che dovrebbe avere i caratteri della spontaneità, dell'immediatezza, della gioia.

Di fatto molte famiglie non sono in grado di esercitare sulla cultura un'azione educativamente e cristianamente incisiva e vanno dunque sostenute o addirittura sostituite in tale compito.

4. Conclusione

Entro l'ambito di una rinnovata riflessione sul PEPS la dimensione « cultura » ritrova una sua importanza amplificata. La promozione umana integrale del giovane non può più ridursi a interpretare l'esigenza culturale nei termini del « dare una istruzione » o « dare una formazione professionale », che esprimono un ideale formativo piuttosto riduttivo, anche se importante. La stessa concezione moderna della « cultura » colloca quest'ultima al centro dei processi di socializzazione-educazione, e ne fa il polo necessariamente rapportato alla fede, nel quadro di una impostazione cristiana dell'azione formativa. Nei riguardi del PEPS, la ritrovata centralità del concetto di « cultura » rispetto alle finalità e agli obiettivi prioritari della « promozione umana integrale » e all'« evangelizzazione » dei giovani basta a giustificare l'attenzione che gli educatori devono alle dinamiche culturali, soprattutto nelle società complesse. Ed è ai motivi profondi, ispiratori dell'umanesimo cristiano elaborato dalla tradizione salesiana, che vanno riportate in ultima analisi le istanze o le domande educative emergenti da tali dinamiche.

BIBLIOGRAFIA

BERNARDI B. (Ed.), *The concept and dynamics of culture*, The Hague - Paris, Mouton, 1977.

Il concetto di cultura, Torino, Einaudi, 1970.

DEL VALLE A. et alii, *La animación social y cultural*, Madrid, Marsiega, 1972.

DERISI O.N., *Esencia y ámbito de la cultura*, Buenos Aires, Columba, 1975.

DOLLOT L., *Cultura individuale e cultura di massa*, Milano, Garzanti, 1977.

KLUKHOHN C. - A.L. KROEBER, *Il concetto di cultura*, Bologna, Il Mulino, 1972.

LECCARDI C., *Giovani e politica culturale; analisi di alcune esperienze italiane e straniere*, Bologna, Il Mulino, 1979.

LUZBETAK L.J., *Un solo Vangelo nelle diverse culture*, Leumann (Torino), LDC, 1971.

MASSARO G. et alii, *Per un impegno di animazione socio-culturale*, Bari, Cacucci, 1978.

PERETTI M., *Cultura*, Brescia, La Scuola, 1978.

POLLO M., *L'animazione socio-culturale, teoria e metodo; una proposta*, Leumann (Torino), LDC, 1980.

THURN H.P., *Sociologia della cultura*, Brescia, La Scuola, 1979.