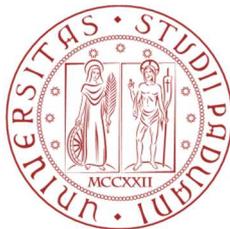


800 1222·2022
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli Studi di Padova

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata**

**CORSO DI LAUREA IN
Culture, Formazione e Società Globale**

**Il viaggio come esperienza di apprendimento
tra antico e moderno**

Relatore:

Prof. Carmine Moreno Conte

Co-Relatore

Dr. Federico Rovea

Laureando/a:

Ilaria Vanzan

Matricola: 1206995

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio in primis mia mamma, colei che mi ha spinto a non mollare mai per non avere rimpianti; colei che mi ha insegnato ad essere una donna forte che non si piega mai e non mette mai da parte la propria dignità; grazie a te mamma che mi hai insegnato equilibrio, diplomazia e sensibilità. Grazie mamma, per esserci sempre, per essere unica e inimitabile.

Ringrazio mio papà che non mi ha mai fatto mancare niente, che anche se a parole non sa dimostrarmelo bene, a gesti si vede ogni giorno quanto mi vuole bene. Lo ringrazio per tutte quelle volte in cui ha compreso la mia voglia di libertà e mi ha spronato a raggiungerla. Lo ringrazio per il suo esempio di gran lavoratore, instancabile e indipendente senza mai paura.

Ringrazio entrambi per avermi insegnato ad essere semplice, onesta e sincera.

Ringrazio me stessa per non essermi mai piegata davanti agli ostacoli incontrati durante questo percorso di magistrale. Ringrazio me stessa per aver vissuto sempre tutto al massimo, a volte con entusiasmo, altre con sofferenza ma senza perdere mai la speranza. Ringrazio quella me che non ha ancora smesso di credere nei sogni e nelle proprie ambizioni, nonostante tutto. Ringrazio me stessa perché ogni giorno rinnovo la voglia di scoprire e imparare.

Ringrazio Luca e i suoi meravigliosi genitori Lucia e Luciano che fin da quando mi hanno conosciuta hanno sempre creduto nelle mie capacità e mi hanno incoraggiata a portare il termine il percorso, ascoltando i miei sfoghi e fornendomi sempre risposte stimolanti. In particolare, grazie a te Luca che ci sei stato sempre con il tuo modo di fare rassicurante, maturo e pacato. Grazie a te che nel tuo essere a volte così diverso da me riesci ad essere sorprendentemente complementare al mio essere esuberante, tenendomi ancorata alla realtà! Grazie a te che mi hai dato la possibilità di vivere una certa indipendenza che da tempo volevo raggiungere. Grazie che mi sopporti e supporti ogni giorno!

Grazie ad Anna, mia sorella, non di sangue, ma di vita. La mia compagna di avventure, colei che mi ha accompagnata in numerosi viaggi tra cui quello di crescita. Grazie Anna per esserci stata sempre e non esserti mai messa contro di me. Sei leale, preziosa, vera, sei il mio bastone della vecchiaia e perché no, anche di stupidaggini.

Grazie ai fratelli Trombino, per condividere con me questa vostra permanenza in Veneto. Grazie Andrea per le mangiate in compagnia, per i consigli e l'aiuto nell'ultima parte del percorso di studi. Grazie Daniele per le uscite divertenti, per l'aiuto reciproco nello shopping e per i consigli di vita...

Grazie ai numerosi amici che ci sono sempre stati; a quelli della mia super "gang" che mi hanno vista crescere e maturare in questi anni: Linda, Alberto, Giulia, Nicola, Silvia, Andrea, Laura, Matteo. Grazie per non avermi mai abbandonata nonostante i momenti di difficoltà. Grazie Giulia, che spesso con il tuo sorriso sei riuscita a rendermi meno complicata questa vita!

Grazie Elena, Laura, Denise e Giulia per essere ancora qua, dopo tutti questi anni, dai banchi di scuola ad oggi. Siete state e sarete sempre delle amiche eccezionali. Siamo cresciute insieme ed è bello vedere come a distanza di tempo voi ci siate ancora.

Grazie a chi ho incontrato durante questi anni di studio, tre amiche con la A maiuscola. Melita, Sara e Monica, non so come avrei fatto senza di voi! Dire grazie è riduttivo per voi che ascoltate

ogni mia paranoia, che mi date sempre consigli preziosi, che mi avete supportata e sopportata durante questa magistrale. Grazie Meli perché con le nostre chiacchierate e i nostri momenti insieme hai reso il mio percorso più bello!

Grazie a Cristiano ed Arianna per avermi insegnato tra le tante cose a prendere la vita da punti di vista “diversi”.

Grazie allo sport che mi ha trasmesso valori come la resistenza, il sacrificio e la costanza.

Grazie al mio lavoro che tanto desideravo e che mi ha sicuramente insegnato tanto sia a livello professionale che personale. Nonostante, mi abbia reso più lungo e impegnativo il percorso di studi, devo ringraziare questo lavoro che mi ha permesso di tirare fuori nuovi lati di me, che neppure conoscevo. Grazie alle persone che qui ho incontrato, in quanto ognuna, nel bene e nel male mi ha permesso di crescere e migliorare.

Grazie al mio co relatore, il prof. Federico Rovea per avermi aiutato fin dal primo giorno in questo percorso di tesi. Grazie a Lei perché non si è mai tirato indietro a correggere tutto in modo tempestivo e dettagliato. Grazie per il suo supporto fondamentale che mi ha permesso di concludere gli studi.

Grazie anche a tutte quelle persone che non ho citato, ma che hanno comunque fatto parte del mio tragitto fino a qui, con questo argomento di tesi, con queste consapevolezza, con questo bagaglio di esperienze.

INDICE

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1 - LA FORMAZIONE ESPERIENZIALE	10
Introduzione: l'esperienza nella formazione	10
1.1 Il viaggio come esperienza: etimologia di alcuni termini	13
1.2 Caratteristiche generali dell'esperienza oggi	15
1.3 L'esperienza e il suo ruolo nella formazione tra teaching e learning	17
1.4 Il concetto di esperienza nel pensiero di John Dewey	18
1.5 Le caratteristiche e i principi base dell'apprendimento esperienziale	23
1.6 I nuovi paradigmi della formazione	26
1.7 Kolb e la teoria dell'apprendimento esperienziale	27
1.8 Il ciclo di apprendimento	29
1.10 Gli stili di apprendimento	32
1.11 Per concludere l'apprendimento esperienziale	33
CAPITOLO 2 - IL VIAGGIO COME ESPERIENZA DI AUTOFORMAZIONE	36
2.1 Introduzione all'autoformazione	36
2.2 Apprendimento autodiretto e andragogia	39
2.3 L'autoformazione nel corso della vita	42
2.4 Autodeterminazione e apprendimento autodiretto	43
2.5 Le dimensioni dell'apprendimento autodiretto	47
2.6 Apprendimento autodiretto e responsabilità personale	50
2.7 Una prospettiva confuciana per l'auto-apprendimento: K. Kyung Hi	51
2.8 Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza	53
CAPITOLO 3 - IL GRAND TOUR E IL VIAGGIO NEL PASSATO	57
3.1 I termini	57
3.2 Perché l'uomo viaggia?	58
3.3 Storia del viaggio in breve	60
3.4 Il Grand Tour come viaggio di passaggio	64
3.4.1 Il Grand Tour	66
3.4.2 Il Bearleader nel Grand Tour	69
3.4.3 Nascita e sviluppo del genere odeporico	70
3.4.4 Gli itinerari del Grand Tour	72
3.4.5 L'italia e il concetto di <i>bello</i>	75

3.4.6 Locke e Rousseau due opinioni a confronto sul Grand Tour.....	77
3.6 Rousseau e il viaggio	78
3.6.1 Analisi pedagogica del viaggio di Emilio	80
3.7 I viaggi borghesi: dal Romanticismo al Decadentismo	84
3.8 I viaggi turistici tra Stendhal e De Amicis	86
3.9 Viaggi di evasione e di fuga: i simbolisti e i decadenti	87
3.10 Il Novecento e la fine del viaggio di “scoperta”	88
3.11 L’esperienza del viaggiatore: tra ‘cura di sé’ e formazione pedagogica	88
CAPITOLO 4 - L’INCONTRO CON L’ALTRO NEL TEMA DEL VIAGGIO.....	93
4.1 L’esperienza di formazione e l’incontro con l’altro.....	93
4.2.1 La relazione dialogica.....	94
4.2.2 L’importanza della relazione con Dio per Buber.....	98
4.2.3 L’educazione e le sue finalità	100
4.3 J. Leed e la mente del viaggiatore	105
4.3.1 Il viaggio filosofico	109
4.3.2 Leed e il “Viaggio ed identità”	111
4.3.3 Leed e il viaggio contemporaneo	113
4.4 L’esempio di un viaggiatore contemporaneo	115
4.4.1 Stefano Tiozzo e la libertà di scegliere	115
4.4.2 Torino a Pechino	118
4.4.3 Tiozzo e la spiritualità	120
4.4.4 La scelta	121
CONCLUSIONE	124
BIBLIOGRAFIA.....	126
Bibliografia primaria	126
Bibliografia secondaria.....	127

INTRODUZIONE

“L’unica regola del viaggio è: non tornare come sei partito. Torna diverso”¹, scriveva la poetessa Anne Carson. Ed è da questa frase che vorrei partire perché contiene in sé una parola: esperienza; quando penso al viaggio e ai suoi effetti mi viene in mente un’esperienza che cambia, che trasforma l’essere umano, a volte completamente, a volte solo in parte, ma lascia comunque un qualcosa di indelebile.

Il capitolo 1 analizza il termine “esperienza”, dalla sua origine etimologica e le sue caratteristiche ma anche in riferimento al pensiero di Dewey, che non crede nel valore educativo dell’esperienza fine a sé stessa. Egli, infatti, considera decisivo per la conoscenza e l’educazione una molteplicità di fattori che comprendono anche la riflessione, ed è interessante questo punto di vista se applicato al viaggio, in quanto chi compie un viaggio dovrebbe essere indotto ad un’auto-riflessione rispetto a ciò che sta vivendo.

Si tratta per Dewey di imparare attraverso molte esperienze, non soltanto con una singola, e fare ricorso agli strumenti cognitivi ed emotivi personali, per un continuo miglioramento personale. Ecco allora che interviene collegato al principio del fare esperienza quello di apprendimento, soprattutto quello di tipo esperienziale, che rispetto a quello tradizionale ha il valore aggiunto della concretezza. Questa caratteristica lo rende un tipo di apprendimento trasformativo, non statico, come appunto si configura l’esperienza del viaggio, che diviene importante anche perché mette in contatto con gli altri, fa comprendere meglio il mondo e se stessi.

Vedremo poi che Kolb ha sviluppato, proprio parlando di apprendimento esperienziale, una teoria a riguardo “L’ELT”, che consiste in un processo che crea conoscenza grazie all’individuo che elabora e mette in opera ciò che apprende attraverso l’esperienza e questo continua ciclicamente.

Passeremo poi al capitolo 2 dove il nostro tema principale sarà il viaggio considerato come esperienza di autoformazione. Per giustificare questo passaggio ci riferiremo ad

¹ Carson A., *Antropologia dell’acqua. Riflessioni sulla natura liquida del linguaggio*, Donzelli, 2010

alcune teorie come quella di Knowles secondo il quale l'autoformazione, parlando dunque di formazione di un individuo adulto, è possibile laddove il soggetto prende consapevolezza e agisce in modo attivo, con autonomia e auto programmazione, tutti elementi necessari anche per compiere un viaggio. Tenendo conto che il focus è l'individuo che si auto forma e compie un cammino di vita interiore, ogni esito formativo sarà diverso da persona a persona. Il viaggio ci permette di uscire da una modalità di apprendimento che è ridotta al solo "recepire" l'insegnamento, ed è ciò che pure l'autoformazione auspica permettendo di imparare ad imparare prendendo l'iniziativa. Altra dimensione trattata è l'apprendimento autodiretto, un tipo di apprendimento che consiste nel "cavarsela da soli" e proprio per questo tende a svilupparsi soprattutto in contesti informali e anche qui il viaggio può essere un buon contenitore per questo tipo di apprendimento che per le caratteristiche che lo compongono si adatta perfettamente a codesto tipo di esperienza.

Inoltre, in questo capitolo trattiamo una componente che riteniamo utile per la lettura dell'esperienza di viaggio come trasformazione di cui si tratterà nell'ultimo capitolo, ed è l'approccio del confucianesimo all'auto apprendimento. Interpretazione interessante, perché prodotta lontano dalla cultura occidentale, ma che crede fortemente all'apprendimento come mezzo per la comprensione e realizzazione del sé che è ciò che può succedere anche compiendo determinate imprese di viaggio. Infine, il contributo di Marie-Christine Josso con la metafora del "camminare dentro di sé" ci aiuta a spiegare meglio l'esperienza di viaggio, che porteremo come esempio, in quanto parla del fatto che l'individuo attraverso l'elaborazione di un racconto può meglio comprendere le esperienze vissute e quelle che vivrà in futuro riuscendo così ad auto apprendere per mezzo di un'auto interpretazione. È un viaggio dentro la propria anima, che può diventare, nel caso in cui si racconti un'esperienza di viaggio, un vero e proprio viaggio dentro al viaggio.

All'interno del terzo capitolo, invece, ci soffermiamo sull'aspetto storico del viaggio, partendo dalla sua etimologia, per proseguire con un'indagine sui motivi che spingono l'uomo fin dai tempi antichi a spostarsi e a viaggiare. In questo ripercorrere la storia del viaggio non può mancare un approfondimento sul Gran Tour che è stata un'esperienza di viaggio condotta da alcuni giovani aristocratici europei a partire dal VIII secolo, con l'intento di arricchire le loro conoscenze riguardo i paesi in cui si recavano. Qui tutte le

componenti descritte nei precedenti capitoli, come quella emotiva e quella più razionale di progettazione possono essere riconosciute nei viaggiatori che, come vedremo, hanno superato molti ostacoli e molte fatiche, ma hanno ottenuto alla fine dei loro viaggi una vera e propria trasformazione personale. L'esperienza del Grand Tour ha segnato soprattutto la vita di Rousseau, che ne ha trattato diffusamente nel suo "*Emilio o dell'educazione*". Come vedremo si tratta di un romanzo di carattere pedagogico in cui il filosofo ri-elabora l'esperienza compiuta da Emilio, un personaggio di fantasia, che è un po' il suo specchio, in quanto egli stesso si definisce "nomade" ed esprime la volontà di voler passare la sua vita viaggiando. L'opera è per noi interessante, inoltre, perché racconta quanto può essere formativo compiere un viaggio: aprire i propri confini, limitando molti pregiudizi grazie all'ampliamento delle proprie conoscenze.

La storia del viaggio arriva fino ai giorni nostri, in cui non si può evitare di chiederci se il virtuale può sostituire il viaggio vero e proprio. E nonostante sia una domanda alla quale lascio la libertà al lettore di ricavarne le sue riflessioni, allo stesso tempo noi esprimiamo un certo scetticismo a riguardo. Infatti, crediamo che nel virtuale si perda il contatto con l'altro, l'importanza della relazione, ciò che rende ogni viaggio unico. Proprio partendo da questa caratteristica del viaggio si apre il quarto e ultimo capitolo, nel quale si espone innanzitutto il pensiero del filosofo Martin Mordechai Buber, il quale sostiene che l'educazione si attui all'interno e per mezzo di relazioni interpersonali. Nel principio dialogico, che egli auspica, al fine di ottenere una formazione aperta e non chiusa, data anche dalla volontà di chi decide di scoprire e lottare per raggiungere una certa conoscenza di sé e del mondo in modo da creare un perfetto equilibrio nel rapporto IO-TU e IO-ESSO.

Nello stesso capitolo, presento anche il pensiero di Eric J. Leed, che nel suo libro più conosciuto "*La mente del viaggiatore*" esplora i motivi che hanno spinto l'uomo a viaggiare fin dall'antichità e narra dettagliatamente la figura del viaggiatore che grazie all'esperienza può seguire una sorta di terapia. Nella parte finale della sua opera, Leed critica ciò che secondo lui è diventato il viaggio oggi, mero "turismo di massa", perché non permette a chi viaggia di rinnovarsi interiormente. Noi cercheremo invece di mostrare che nell'epoca attuale tutte le caratteristiche del viaggio di trasformazione e formazione possono essere ancora presenti nella figura di alcuni viaggiatori che scelgono di viaggiare in modo non convenzionale e che decidono di percorrere spesso esperienze faticose pur

di apprendere maggiore conoscenza. L'esempio che porto è quello di Stefano Tiozzo, dentista torinese che da pochi anni ha lasciato il suo lavoro consolidato per dedicarsi al lavoro di guida fotografica di viaggi.

CAPITOLO 1 - LA FORMAZIONE ESPERIENZIALE

“Ma il coraggio era anche quello. Era la consapevolezza che l’insuccesso fosse comunque il frutto di un tentativo. Che talvolta è meglio perdersi sulla strada di un viaggio impossibile che non partire mai.”²

Introduzione: l’esperienza nella formazione

Il termine *esperienza* già dall’antica Grecia indicava un esercizio continuo e duraturo. Per Aristotele l’esperienza deriva dalla memoria, coloro che sono provvisti di esperienza riescono meglio di coloro che posseggono solo una teoria generale senza esperienza. Chi ha esperienza è chi ha memoria del suo agire. Nel corso della storia ci sono stati numerosi autori che hanno sottolineato le caratteristiche dell’esperienza e tra questi troviamo Bacone (filosofo e scienziato del 600, nome vero Francis Bacon) che ne sottolineò l’importanza affermando che nulla senza esperienza si può conoscere. E successivamente ancora il filosofo John Locke secondo il quale ogni nostra conoscenza comincia con l’esperienza, ma esistono anche forme di conoscenza indipendenti dall’esperienza.

Ma perché fin dall’antichità si è parlato di esperienza? Perché l’uomo ne è sempre stato attratto e affascinato in quanto appartiene all’essere stesso dell’individuo, che viene messo a confronto con le difficoltà quotidiane e della vita. Ecco perché è importante ragionare sull’esperienza.

Nel presente capitolo essa viene presentata, soprattutto, nel concetto di “fare esperienza” come strumento chiave per il miglioramento e la crescita individuale; attraverso le teorie di studiosi come Dewey, Lewin e Kolb, quest’ultimo considerato il padre dell’apprendimento esperienziale vengono illustrati i vantaggi di un tipo di formazione che va oltre la tradizionale lezione d’aula e affianca ai metodi tipici di formazione alcune

² Faletti, G. *Fuori da un evidente destino*, in *Romanzi e Racconti*, Baldini Castoldi Dalai editore, 2006, p. 495

tecniche innovative che si fondano sull'idea che l'apprendimento basato sul fare e sull'agire sia più efficace e diretto.

Nel preambolo delle *Indicazioni Nazionali*³ del 2021 si legge quanto qui riportato

I veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica hanno aumentato la vulnerabilità, costringendo sempre più persone a rinunciare a servizi e beni primari, tra i quali le cure e l'istruzione per bambini e giovani; l'instabilità politica in aree già "calde" del pianeta e le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (povertà, guerre locali, desertificazione, disastri ambientali...) hanno accresciuto le spinte migratorie verso i Paesi del mondo più ricchi, interrogando la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione.

Ed è proprio rispetto a questo contesto che pensiamo che ogni persona oggi sia chiamata a riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio lavoro.

In una fase di forte cambiamento come quella attuale è possibile assumere la complessità come prospettiva e opportunità in particolare in chiave pedagogica, che si traduce in un'educazione a partire dall'esperienza presente verso il futuro, capace di rappresentare una crescita e un salto in avanti, un arricchimento, che non si limiti alla riproduzione dell'esistente. In questa ottica la centralità diviene la persona che apprende, il suo apprendere in modo olistico unitario, significativo, profondo, continuo che presuppone la costruzione di contesti estesi generativi di apprendimento con l'attenzione alle differenze individuali - nei quali fornire occasioni plurali per sperimentare competenze e comportamenti utili per la vita.

Si può credere di indirizzare l'individuo verso un tipo alternativo di formazione, che non è da vedersi come sostitutivo rispetto all'istituzione scolastica, ma che deve andare di pari passo, integrandosi.

³ Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2021

Gli ambienti in cui la scuola stessa ora è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che la persona vive e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno soltanto dei contesti scolastici. L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si deve confrontare con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale l'individuo si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola rimane il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.

L'apprendimento diviene quindi il paradigma per sviluppare creatività nell'affrontare i nuovi problemi del pianeta, elevare la qualità della vita, rendere possibile l'agire autonomo, solidale e responsabile. Apprendimento e formazione avvengono all'interno di contesti nei quali si sviluppano e si susseguono esperienze di apprendimento. In questa direzione opera la teoria socio-costruttivista⁴, per la quale le persone costruiscono la propria comprensione e conoscenza del mondo attraverso l'esperienza diretta e la riflessione sull'esperienza stessa, in una costante relazione e mediazione con gli altri.

La centralità dell'esperienza nella formazione viene particolarmente alla luce se analizziamo un tema, quello del viaggio che fa parte di quelle categoria di esperienze formative dell'educazione informale, ossia quell'insieme di apporti formativi che ciascuno riceve dalla vita quotidiana. Proprio perché l'apprendimento non avviene solo mediante processi organizzati e in luoghi formalizzati. Lungo tutto il corso della vita esiste un ambiente di apprendimento diffuso⁵ capace di stimolare apprendimenti significativi, spesso senza che il soggetto ne abbia piena consapevolezza, anche se noi

⁴ Sorbino, V. *Il Socio Costruttivismo come nuova metodologia di insegnamento*, articolo on-line, 2018
Il Socio Costruttivismo come strategia di apprendimento, è una teoria epistemologica che afferma che la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo.
Fonte: <https://www.acornhouse.school/2018/12/07/il-socio-costruttivismo-come-nuova-metodologia-di-insegnamento/?lang=it>

⁵ Bastone, A. *Le fiabe raccontate agli adulti. Storie di ieri e di oggi per la formazione*, CELID EDIZIONI, Torino, 2021

racconteremo nei prossimi capitoli anche casi di soggetti consapevoli della trasformazione vissuta.

Ma quali apprendimenti possono essere stimolati dall'esperienza del viaggio? Secondo Antonella Bastone queste sono le tappe più significative:

- Il distacco: l'allontanamento da tutto ciò che è noto e consueto stimola esperienze di riflessione e indipendenza
- L'imprevisto: per quanto sia raffinata ed evoluta la nostra capacità organizzativa, qualsiasi viaggio presenta - fortunatamente - qualche elemento imprevisto che sfugge alle nostre capacità di pianificazione e che ci costringe a mettere in atto diverse capacità di problem solving
- L'incontro con il nuovo, il diverso, l'estraneo: uno degli aspetti più interessanti del viaggiare è l'opportunità degli incontri umani, nella loro complessità e varietà di forme, dove la differenza acquisisce un'innegabile valenza formativa, come espansione dei punti di vista
- Il ritorno: è la fase della metabolizzazione dei ricordi, l'accomodamento dell'esperienza nel nostro percorso di vita.

A. Bastone riconosce che non sempre abbiamo consapevolezza degli apprendimenti che acquisiamo in maniera diffusa e informale nel corso della vita quotidiana. La riflessione pedagogica ci insegna a recuperare e far emergere la valenza formativa anche dalle esperienze di tutti i giorni, sviluppando intenzionalità e consapevolezza e rafforzare gli apprendimenti che acquisiamo durante la vita quotidiana, in particolare per noi durante i momenti in cui si viaggia.

1.1 Il viaggio come esperienza: etimologia di alcuni termini

È possibile intravedere le prime trasformazioni del viaggio in quei significati ereditati che collegano il viaggio all'esperienza, in generale, collegamenti che fanno pensare che il viaggio, almeno nelle tradizioni culturali dell'occidente, possa rappresentare un paradigma dell'esperienza "autentica" e "diretta".

Questa concezione dell' "esperienza" come cimento, come passaggio attraverso una forma d'azione che misura le dimensioni e la natura vera della persona o dell'oggetto che l'intraprende, descrive anche la concezione più generale e antica degli effetti del viaggio sul viaggiatore. Molti significati secondari di esperienza si riferiscono esplicitamente al moto: "attraversare uno spazio", "raggiungere una meta", "andare fuori".

In lingua tedesca esiste un termine, *Erfahrung*⁶, che rappresenta l'esperienza che ciascuno si costruisce viaggiando, visitando luoghi, conoscendo persone e mettendosi alla prova con sfide continue. Le nuove esperienze si legano alle vecchie precedentemente vissute in un crescendo di acquisizione di conoscenze e competenze: tutto ciò che è già stato conosciuto in passato si salda alla conoscenza presente e, sedimentando nel patrimonio personale, fonda le basi per uno sviluppo futuro. Secondo questa concezione, chi fa esperienza viene paragonato ad un viaggiatore che grazie al susseguirsi di continue nuove esperienze può diventare come un navigatore esperto dotato degli strumenti necessari per affrontare le difficoltà che incontra. L'esperienza si costruisce mediante la ripetizione di azioni e diventa quindi esperto colui che sa affrontare le situazioni avendole vissute più volte.

L'idea profondamente radicata che il viaggio sia un'esperienza che mette alla prova e perfeziona il carattere del viaggiatore risulta chiara nell'aggettivo tedesco *bewandert*⁷ che oggi vuol dire «sagace», «esperto» o «versato», ma che originariamente (nei testi del XV secolo) qualificava semplicemente chi aveva «viaggiato molto».

Il viaggio dell'esperienza è il viaggio della vita e esso fa sì che si sedimentino in noi conoscenze e consapevolezza che ci rendono esperti.

⁶ La parola tedesca *Erfahrung* proviene dall'alto tedesco antico *irfaran*, che significa viaggiare, attraversare, vagare. <https://www.filosofico.net/inattuale/heidegger.htm>

⁷ «L'idea profondamente radicata che il viaggio sia un'esperienza che mette alla prova e perfeziona il carattere del viaggiatore risulta chiara nell'aggettivo tedesco *bewandert* che oggi vuol dire 'sagace', 'esperto' o 'versato', ma che originariamente (nei testi del XV secolo) qualificava semplicemente chi aveva 'viaggiato molto'». Leed, E. J. *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale* Il Mulino, Milano 1991, p. 15

La consapevolezza dell'esperienza come *Erfahrung* entra in crisi con l'avvento della modernità, perché si esaurisce la possibilità di un viaggio verso una destinazione definitiva che fornisce il senso.

Nella modernità il “sempre nuovo” viene assunto dall'agire quotidiano e il senso della storia viene definitivamente messo in discussione dalla Prima Guerra Mondiale facendo finire in frantumi la concezione di esperienza come patrimonio e la possibilità di fare esperienza sembra impedita.

Davanti a tale scenario si passa dall' *Erfahrung* all' *Erlebnis*, cioè un'esperienza vissuta che è ricca di passioni e può suscitare anche comprensioni profonde⁸. *Erlebnis* significa vivere qualcosa che accade realmente, averne un'esperienza diretta, immediata; dove per immediata si intende non mediata da altri o da teorie e pregiudizi. Il termine è anche utilizzato per designare un evento che non ha lasciato indifferenti, che ha fortemente impressionato, diventando indelebile.

Il vivere senza esperienze profonde e significative crea in noi angoscia, privando la quotidianità di un senso valido, impedendo di fare riferimento al passato, pertanto non apre nuovi orizzonti se le emozioni sono fugaci e non producono storia.

1.2 Caratteristiche generali dell'esperienza oggi⁹

All'interno dello scenario attuale, sopra descritto, ci chiediamo come si presenti oggi ciò che noi chiamiamo esperienza e possiamo individuare, osservandola, 4 caratteristiche principali della modalità di fare esperienza:

- Accelerazione dei tempi e degli stimoli: generano le esperienze. Già Dewey individua negli impulsi in grado di creare situazioni di esperienza. La successione di stati emotivi “flash” dell'*Erlebnis*, è diventato un elemento dell'esperienza, ed essa quindi non è solo vissuta nel presente, ma anche nell'immediato, il quale ci permette di elaborare adeguate facoltà di attenzione rapida.

⁸ Reggio, Piergiorgio. *Il quarto saper Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

⁹ Ibidem

- Frammentazione dell'esperienza: i frammenti sono diversi in base all'ambiente in cui avvengono. Tale varietà da un lato suscita interesse e dall'altro i nessi dell'esperienza sono sfuggibili. Il vivere le esperienze come frammenti di vita interessa sia giovani ed adulti.
- Virtualità e artificialità: l'esperienza è sempre meno diretta, è costruita a regola d'arte per generare sensazioni ed essa viene proposta come sostituta della realtà. Si sviluppano esperienze che non hanno bisogno dell'oggetto da manipolare, ma di agire attraverso comandi. Pertanto la virtualità e l'artificialità sono caratteristiche peculiari dell'esperienza odierna e il senso dell'esperienza diventa possibile senza il contatto diretto con l'oggetto. Secondo Benjamin¹⁰ non si dava più esperienza manifatturiera all'operario ma solo reazione automatica.
- Globalizzazione: le esperienze derivano dal luogo in cui sono avvenute, per questo essa è sempre più comune anche nei luoghi distanti perché tende ad uniformarsi. Pertanto si ha l'omogeneizzazione delle esperienze sacrificando l'originalità.

L'impossibilità di trasformare i fatti in esperienza (significativa) rende la vita insopportabile, ma il rinunciare all'esperienza ci porta a rinunciare al rapporto con il mondo, portando il soggetto a chiudersi in sé creando nevrosi e rinunciando a costruirsi come soggetti. È opportuno (ri)cominciare una ricerca di significato.

Per questo è importante che oggi l'esperienza sia la forma con il cui soggetto si rapporta al mondo, dando origine al sapere delle conoscenze e degli atteggiamenti. Si tratta, come definito da Piergiorgio Reggio¹¹, di un "*quarto sapere*" che riguarda il rapporto generativo con il mondo. Il fare esperienza esprime la propria umanità ed è come fare, ma in modo diverso dal solito.

¹⁰ Benjamin W., *Di alcuni motivi in Baudelaire*, in *Angelus novus*, Einaudi, Torino, 1962

¹¹ Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci Editore, Roma, 2011

1.3 L'esperienza e il suo ruolo nella formazione tra teaching e learning

Hannah Arendt¹², filosofa, storica e scrittrice tedesca, sostiene che l'azione è una forma di conoscenza che produce significati: l'esperienza diviene da questo punto di vista qualcosa che va vissuto e personalmente costruito, non è qualcosa di già dato, ma qualcosa che deve essere plasmato; in tal modo, l'esperienza rappresenta un efficace strumento di apprendimento e formazione individuale e collettiva.

Piergiorgio Reggio analizza l'esperienza da un punto di vista critico, cercando di dare una risposta a due interessanti interrogativi: "Com'è fatta l'esperienza che educa?" e "come si impara dall'esperienza?". Per quanto riguarda la risposta alla prima domanda, Reggio identifica alcune caratteristiche che tornano in modo consistente quando si pensa all'esperienza. La prima di queste è la realtà, che va intesa nella sua totale concretezza e che è in grado di produrre una solida conoscenza, contrapposta alla superficialità e alla provvisorietà della conoscenza astratta. Facendo esperienza, infatti, i soggetti interagiscono con il mondo circostante, entrando in contatto con oggetti, ambienti e persone inizialmente in modo istintivo. Altra caratteristica identificata è la continuità con cui si vivono le esperienze; essa è fondamentale nel processo di consolidamento dell'apprendimento in quanto un singolo evento, per quanto intenso e significativo, non costituisce esperienza, ma è solo attraverso la connessione di fatti, eventi e situazioni diverse che si crea formazione dall'esperienza. Ulteriore caratteristica è la problematicità, ossia la presenza di elementi difficili di una situazione, che non deve essere vista, in modo riduttivo, come un ostacolo da superare, ma come l'opportunità di vivere le situazioni in modo critico dando al soggetto la possibilità di sviluppare competenze e capacità. La quarta caratteristica è la complessità, legata al fatto che l'esperienza comporta un susseguirsi e un costante accrescersi di dimensioni di varia natura che si sovrappongono e stratificano.

Quinta e ultima caratteristica descritta da Reggio è il cosiddetto "trattamento didattico" delle situazioni, ossia la possibilità di trasformare le esperienze vissute in esperienze d'apprendimento: questa caratteristica racchiude in sé la necessità di superare le

¹² Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1988

tradizionali tecniche di formazione per sviluppare didattiche adeguate ai processi formativi basati sull'esperienza.

Considerare l'esperienza personale come chiave dell'apprendimento implica porre al centro dell'attenzione il soggetto con le sue esigenze e i suoi processi cognitivi, emotivi, interpersonali. Questo ha portato ad un'inversione di tendenza: l'attenzione prima data al "teaching", ossia l'atto di insegnare, si è spostata sempre più verso il "learning", ossia verso l'apprendimento; in quest'ottica colui che apprende è considerato come un soggetto attivo, in grado di interrogarsi, di porsi domande alle quali dare una risposta mediante l'apprendimento, di affrontare esperienze personali che costituiscano la chiave della propria formazione e di intraprendere un percorso di miglioramento continuo. Tuttavia, è sbagliato considerare "teaching" e "learning" come i due poli opposti di uno stesso fenomeno, ma, al contrario, essi sono in stretta relazione tra di loro: non esiste insegnante se non vi è un alunno in grado di coglierne le spiegazioni e non esiste alunno che possa apprendere senza l'aiuto di un insegnante; le scelte formative si spostano verso l'uno o l'altro aspetto a seconda delle condizioni contingenti e delle esigenze specifiche ed è sempre bene considerare come ottimale quel modello di apprendimento che non faccia prevalere in assoluto una delle due visioni, ma che scelga un adeguato mix tra le due. Fondamentale rimane, infatti, il ruolo dell'educatore, che funge da supporto indirizzando il percorso da seguire, aiutando ad analizzare in maniera critica l'esperienza intrapresa ed evitando fenomeni di autoreferenzialità che non permetterebbero di cogliere i reali vantaggi dell'apprendimento guidato.

1.4 Il concetto di esperienza nel pensiero di John Dewey

Il concetto di esperienza si pone come concetto-ponte tra gli eventi che circondano l'esistenza di ogni individuo e il loro potenziale significato formativo. John Dewey afferma: «Fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale»¹³. Questa definizione sta alla base del pensiero e della proposta pedagogica del filosofo americano che affronta il discorso da un punto di vista empirico.

¹³ Dewey J. *Esperienza ed educazione* La Nuova Italia, Milano, 1938, p. 10.

Per lui educazione ed esperienza non coincidono: “credere che ogni educazione autentica provenga dall’esperienza, non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente e parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi”¹⁴. Pertanto, seppure l’educazione nasca dall’esperienza, prende forma attraverso l’esperienza e ha come suo fine quello di una modificazione dell’esperienza medesima, anche se essa non ha di per sé un valore educativo. Questo non solo perché sono possibili esperienze mal-educative o scarsamente educative, in funzione dell’accrescimento o del decrescimento che portano alle opportunità esperienziali dell’individuo, ma per i caratteri dell’esperienza medesima. Per Dewey l’esperienza non si riduce alla conoscenza chiara e distinta ma hanno un ruolo centrale la componente emotiva, l’amore, il desiderio, la speranza, il timore ecc., che la condizionano. Infatti, nel suo pensiero, la riflessività è stata considerata come strumento decisivo per “apprendere dall’esperienza” aprendo le porte ad un approccio pedagogico che considera gli aspetti intimi della dimensione emotiva dell’esperienza umana. Un ulteriore merito di Dewey rispetto alla sua riflessione sull’esperienza è di aver sottolineato la sua intrinseca storicità. Tramite il “principio della continuità”, ossia che ogni esperienza fatta o subita modifica chi agisce o subisce la qualità delle esperienze seguenti, ogni singola esperienza non può essere pensata come autonoma ed indipendente dalle altre che, insieme a lei, vanno a costituire la storia del soggetto. Fare esperienza diviene dunque la chiave del processo di soggettivazione.

Nella costruzione dell’esperienza la situazione e l’interazione sono inscindibili l’una dall’altra e ciò significa che questo processo interattivo deve garantire la capacità del soggetto di gestire anche il variare delle situazioni esterne, ovvero di essere capace a gestire in modo competente il proprio ambiente e modificare la propria situazione interna attribuendo nuovi significati e valori. Coinvolgere le emozioni diviene un catalizzatore motivazionale importante. Più specificamente Dewey sostiene che imparare dall’esperienza significa fare una connessione, indietro e in avanti, fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. “Imparare” presuppone quindi l’attivazione di un processo cognitivo ed emotivo che, in questo caso, ci fa guardare a quello che si compie durante lo svolgimento del compito, ricordando come si

¹⁴ Ivi, p. 10-11

è fatto prima, per realizzarlo meglio poi. E più attenzione cosciente poniamo in questa attività, più probabilmente potremo goderne i frutti.

Ancor più significativo, in tal senso, la riflessione nell'esperienza e sull'esperienza. Per Dewey il pensiero, o la riflessione, è il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza. Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. E vi è differenza nell'esperienza, secondo la proporzione di riflessione che vi troviamo. Un discernimento rudimentale è presente nelle esperienze di “prove ed errori”, dove ci si limita a provare sino a quando incontriamo la soluzione al problema postoci. Ben altro valore ha, in contenuto di pensiero, analizzare per vedere cos'è che fa da intermediario in modo da collegare causa ed effetto, attività e conseguenza. Ovvero, l'attività che ci permette di prevedere con maggiore accuratezza. Se sappiamo in dettaglio da che cosa dipende il risultato, possiamo controllare se esistono le condizioni richieste. Il metodo estende il nostro controllo pratico. Pensare equivale pertanto ad una cosciente astrazione dell'elemento intelligente nella nostra esperienza. Parafrasando Dewey, dunque, il pensare connesso ad un aumento dell'efficienza in azione e l'imparare su come noi stessi funzioniamo, è un pensiero metacognitivo. In un'esperienza vitale non è possibile separare tra loro il pratico, l'emotivo e l'intellettuale¹⁵.

Come nessun uomo vive e muore per sé stesso, nessuna esperienza vive e muore per sé stessa. In completa indipendenza dal desiderio o dall'intenzione ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future. Ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno.

Dewey riconosce il carattere pratico della didattica: secondo lui, infatti, la didattica è uno strumento in grado di trasformare i “materiali” (oggetti, persone, sensazioni della vita quotidiana) in mezzi (tecniche, strumenti, obiettivi) in grado di generare nuova

¹⁵ Ivi, p. 78

conoscenza. Le didattiche esperienziali possono essere suddivise in tre categorie, a seconda della fonte da cui proviene l'esperienza¹⁶:

1. Didattiche in cui l'esperienza proviene da ambienti, contesti e problemi.
2. Didattiche in cui l'esperienza proviene dalle persone che ci circondano.
3. Didattiche in cui l'esperienza proviene da sé stessi.

Alla prima categoria appartengono tutte quelle didattiche in cui la formazione è creata a partire dai vissuti della vita quotidiana, che possono aver luogo in cinque situazioni diverse:

1. L'ambiente naturale, che da sempre è considerato come luogo da cui trarre molti insegnamenti e grazie al quale riscoprire la dimensione di interiorità.
2. L'ambiente costruito dall'uomo, quali paesi e città, che permettono di conoscere le culture precedenti e di fare esperienza di tutte quelle conoscenze di cui hanno fatto esperienza le persone che hanno edificato tali luoghi.
3. L'ambiente di lavoro, considerato uno dei luoghi principali in cui fare apprendimento esperienziale per via delle complessità e problematicità che quotidianamente si incontrano.
4. I contesti sociali, che portano le persone ad uscire dalla propria sfera privata per interagire con altri cittadini e con le norme pubbliche.
5. Le immagini e i media, che permettono di conoscere sé stessi e la realtà circostante e permettono di sviluppare capacità creative ed espressive.

In tutti i contesti appena descritti, l'apprendimento esperienziale deriva dal fatto che il soggetto si trova di fronte alla necessità di affrontare e risolvere problematiche svariate che lo portano ad avere una visione critica e che migliorano in lui la capacità di problem-solving, generando così apprendimento.

La seconda tipologia di didattica individuata da Dewey considera il gruppo come elemento in cui il soggetto può interagire con gli altri¹⁷. Quando si parla di didattiche in

¹⁶ Dewey J., *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995

¹⁷ Un modello ampiamente utilizzato in quest'ambito è quello del T-group, ossia un gruppo di lavoro in cui i discenti prendono parte ad attività di formazione esperienziale finalizzata a una loro sensibilizzazione attraverso esperienze sul campo, seguite da attività di riflessione e analisi di quanto appreso, i partecipanti hanno la possibilità di ampliare

cui l'esperienza proviene dall'individuo, ossia la terza categoria di didattiche individuate da Dewey, si fa riferimento all'idea che le esperienze vissute stimolano il soggetto verso la modifica del proprio modo di pensare, comportarsi, percepire il mondo circostante: apprendere da sé stessi permette di realizzare un processo di autoformazione in cui il soggetto acquisisce autonomia nello sviluppo di capacità e conoscenze¹⁸.

Nel suo libro "Esperienza ed educazione" J. Dewey ci dice che le esperienze che facciamo non modificano solo le singole abilità operative che vengono chiamate in causa, ma tutto il mondo interiore che le accompagna. L'esperienza è vera esperienza solo quando le condizioni oggettive sono subordinate a ciò che si verifica nell'interno degli individui che hanno l'esperienza.

Su quest'ultimo passaggio è bene riflettere un poco, perché le parole di Dewey, prese alla lettera, potrebbero risultare fuorvianti, soprattutto se pensiamo ad esempio ad un'escursionista in montagna. Si può facilmente capire quanto l'ambiente oggettivo - in questo caso il sentiero pietroso di montagna - condizioni l'esperienza degli escursionisti, come pure essa è influenzata dalle condizioni climatiche, dalla temperatura, ecc. Ma è altrettanto vero che, perché l'esperienza faccia il suo effetto, deve incontrarsi con una serie di condizioni soggettive della sua interiorizzazione come potrebbe essere il fatto di desiderare di compiere un certo viaggio.

Si riconosce quindi all'esperienza un carattere dinamico, una sorta di evoluzione questo perché ogni incontro tra soggetto e oggetto avviene sempre con la mediazione dell'ambiente sociale cui il soggetto appartiene e che ogni esperienza si combina con le

le proprie conoscenze e migliorare le proprie capacità relazionali. Inoltre, attraverso il T-group vengono riprodotte situazioni proprie della realtà sociale, dando così la possibilità di acquisire competenze di cittadinanza. Altra tecnica che pone il lavoro di gruppo al centro dell'attenzione è quella definita "apprendimento cooperativo": in questo caso vengono ricreate situazioni proprie della vita quotidiana e lavorativa che presentano problematiche alle quali trovare una risposta ottimale mediante la collaborazione e l'ideazione di soluzioni innovative. In molte didattiche che prevedono la partecipazione di un gruppo emerge quello che gli studiosi definiscono "peer education", ossia l'idea che l'apprendimento si possa sviluppare come scambio tra soggetti che sono posti allo stesso livello e che, grazie a questa condivisione, possono ampliare le proprie competenze e attivare un processo di miglioramento personale, anche in ambito sociale. Tratto da: Miller N., *How the T-group changed my life: sociological perspectives on experiential groupwork*, in Bound, Cohen, Walker, 1993

¹⁸ Quaglino, G.P., *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

esperienze già generate e sintetizzate dal soggetto in questione. È proprio nell'esperienza che l'uomo si realizza, si forma e si trasforma.

1.5 Le caratteristiche e i principi base dell'apprendimento esperienziale

Gli aspetti descritti nel precedente paragrafo sono alla base dell'apprendimento esperienziale, ossia di quell'apprendimento basato sul "fare esperienza" e che, rispetto alle forme tradizionali di apprendimento, si arricchisce del valore aggiunto dato dall'esperienza stessa. Una delle caratteristiche fondamentali di questo genere di apprendimento è la sua flessibilità, intesa come possibilità che esso venga applicato in contesti e situazioni diverse, per poter così perseguire molteplici obiettivi formativi: lo sviluppo di capacità trasversali, il miglioramento delle competenze relazionali, lo sviluppo di un comportamento proattivo, l'acquisizione di maggior sicurezza, lo sviluppo di abilità di problem-solving. La flessibilità è considerata dagli psicologi come una capacità innata della mente umana: ciascuno è in grado di adattare il proprio pensiero alle condizioni del contesto in cui si trova a operare e questa condizione permette poi la creatività e l'adattamento a situazioni e ambienti diversi.

Altro punto di forza dell'apprendimento esperienziale è il lavoro di gruppo, il quale viene visto come un generatore di energia positiva in grado di dar vita a fenomeni di apprendimento. Ogni individuo, per sua stessa natura, sente l'esigenza di far parte di un gruppo con il quale poter condividere esperienze e all'interno del quale ognuno può arricchire le proprie conoscenze. Inoltre, le forze legate ai sistemi relazionali che si vengono a creare all'interno dei gruppi influenzano in maniera rilevante la qualità del lavoro e della comunicazione tra i membri del gruppo.

La formazione esperienziale diventa quindi uno strumento necessario, da affiancare alla formazione di tipo tradizionale, per l'acquisizione delle competenze e degli atteggiamenti richiesti, ad esempio, sul posto di lavoro. L'esperienza consente, infatti, di lavorare anche sul piano emotivo delle persone, rendendo il processo di apprendimento più incisivo.

I processi di apprendimento esperienziale richiedono continui monitoraggi e valutazioni. È opportuno, infatti, pianificare correttamente le attività scegliendo contenuti che siano

adeguati alle esigenze formative e alle necessità del singolo, che siano opportunamente completi e non eccessivamente complessi, e che siano correlati a elementi di significatività formativa. Inoltre, è importante controllare il processo di formazione durante il suo sviluppo, attraverso l'osservazione, la raccolta e la classificazione dei dati che possono aiutare a identificare punti di forza a cui mirare e punti di debolezza da correggere. Infine il processo deve essere analizzato anche al termine delle attività, per capire come le persone che vi hanno preso parte abbiano reagito e assimilato gli insegnamenti proposti, quali siano stati gli atteggiamenti prevalenti e quanto effettivamente sia stato efficace il percorso formativo proposto¹⁹. Uno degli strumenti che rendono la formazione esperienziale efficace è dunque la valutazione dell'esperienza formativa, per avere un resoconto della stessa: è importante monitorare i cambiamenti e gli apprendimenti conseguiti e analizzare le dinamiche relazionali create (per esempio si analizzano l'attenzione e la partecipazione, la comunicazione, la capacità d'iniziativa e le dinamiche di gruppo). I principali momenti di verifica sono all'inizio e, soprattutto, alla fine dell'esperienza, ma, spesso, vengono fatte valutazioni anche durante le attività, in modo da intervenire tempestivamente per poter migliorare in qualsiasi momento l'efficacia del processo formativo.

Per pianificare un efficace intervento formativo, è necessario far riferimento ad alcuni principi di base per l'apprendimento esperienziale²⁰:

1. Il processo di apprendimento derivante dell'esperienza è complesso e dinamico, in quanto anche la stessa esperienza da cui esso proviene risulta essere tale. Quando un individuo vive personalmente un'esperienza, infatti, la dimensione individuale risulta essere il connubio di molteplici dimensioni (pratica, emotiva, intellettuale) che non possono essere scisse e che sono in continua influenza tra loro come affermato da Dewey. Inoltre, numerosi sono i fattori che entrano in gioco nel determinare un processo di apprendimento esperienziale e nell'influenzarne le diverse direzioni che esso può prendere. È fondamentale, quindi, considerare tale aspetto durante le sessioni di apprendimento esperienziale e fare scelte adeguate in funzione delle problematiche e delle

¹⁹ Reggio, P. *Il quarto sapere Guida all'apprendimento esperienziale*. Edizione Carrocci, Roma, 2010

²⁰ Ibidem

situazioni che possono emergere ogni volta, in quanto ogni esperienza risulta essere diversa da tutte le altre vissute.

2. Il processo di apprendimento esperienziale è fortemente influenzato dalle dimensioni sociali e culturali che il soggetto incontra vivendo con gli altri e in diversi contesti. Esiste una duplice interazione tra i processi di apprendimento esperienziale e la dimensione sociale e culturale: il processo è infatti influenzato dal contesto, ma, allo stesso tempo, contribuisce a modificare la cultura e la condizione sociale delle persone. Lo stesso discorso può essere replicato anche per quanto concerne la dimensione affettiva dei soggetti: a seconda delle caratteristiche del contesto in cui l'individuo si trova, egli svilupperà particolari abilità che gli servono proprio per adattarsi all'ambiente in cui si trova.

3. L'apprendimento si basa sulla relazione che il soggetto costruisce con le altre persone e con l'ambiente circostante: attraverso l'apprendimento si esce dal proprio mondo individuale per incontrarsi, e confrontarsi, con il mondo degli altri e grazie a questo contatto il mondo individuale si arricchisce²¹.

4. L'esperienza deriva esclusivamente dalla partecipazione personale a situazioni della vita: l'esperienza è qualcosa che ognuno costruisce rielaborando in maniera del tutto individuale e in forma attiva ciò che ha vissuto; dunque viene sottolineato ancora una volta l'aspetto attivo e dinamico del soggetto in apprendimento, che viene costruito dal soggetto stesso e al quale il soggetto associa un significato personale²².

5. L'esperienza viene vista come un mezzo attraverso il quale il soggetto ha la possibilità di conoscere il mondo circostante e, soprattutto, può intraprendere un percorso di analisi individuale per arrivare alla profonda conoscenza di sé; attraverso l'apprendimento esperienziale, infatti, il soggetto può scoprire nuove abilità, sperimentare nuovi modi di concepire la formazione, trovare nuovi punti di vista e conoscere qualcosa di più del proprio modo di costruire la conoscenza.

Gardner ha ribadito il ruolo attivo dell'apprendimento esperienziale, definendo quest'ultimo come modello "trasformativo", in contrapposizione alla formazione

²¹ Buber M., *Io e Tu. Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993

²² Boud D., Cohen R., Walker D., *Using Experience for Learning*, Open University Press, Bristol, 1993

tradizionale da lui definita “mimetica”: il concetto di mimetico richiama l’idea che l’alunno si limiti a ripetere quanto mostrato dall’insegnante, mentre l’idea di trasformazione presuppone un certo livello di partecipazione del discente che, pur prendendo sempre spunto dagli insegnamenti del maestro, rielabora quanto appreso in maniera creativa e personale per generare nuova conoscenza. Gardner sottolinea comunque che, a parer suo, le due modalità non sono alternative così come una non esclude l’altra ma, al contrario, egli individua possibili collegamenti e incroci tra le due, a seconda delle esigenze formative.

1.6 I nuovi paradigmi della formazione

Negli ultimi anni in ambito formativo si è assistito a un cambiamento delle metodologie di apprendimento, soprattutto per quanto riguarda la formazione degli adulti, con l’affermarsi di tecniche sempre più personalizzate e che tengano in considerazione aspetti innovativi: il coinvolgimento, la partecipazione, la creatività, la motivazione sono ora considerati fattori indispensabili per il cambiamento e la crescita individuale. L’idea che si va affermando è quella di uno stile “attivo” dell’apprendimento, in cui l’individuo assume un ruolo fondamentale, in quanto diviene responsabile della costruzione del proprio sapere; il formatore, invece, non è più visto come colui che trasmette la conoscenza, ma come una sorta di guida che supporta il processo di ricerca e sviluppo dell’apprendimento. In questa moderna concezione le competenze trasversali assumono un ruolo fondamentale e divengono essenziali per poter creare e utilizzare le nuove conoscenze. L’individuo è visto come parte integrante di un sistema, costituito dal singolo e dalle relazioni che egli intreccia con gli altri; dunque la valutazione degli apprendimenti nel mondo professionale considera la crescita dell’individuo nella sua totalità, considerando anche la qualità delle relazioni che egli vive. Inoltre, i continui mutamenti e gli elevati ritmi della vita moderna hanno modificato il modo di concepire e costruire l’esperienza: questa spesso risulta evanescente, rapida, provvisoria, i fatti vissuti nella quotidianità talvolta sono difficilmente correlabili e questo può portare ad un senso di disorientamento e di dispersione del soggetto. Diviene così di vitale importanza l’intenzione di “fare esperienza”, intesa come modo di esprimere qualcosa di sé in

relazione con gli altri, di fare formazione e comprendere sé stessi e il mondo circostante. In tal modo l'esperienza produce il sapere necessario per risolvere i problemi, uscire dalle situazioni difficili e acquisire le abilità e gli atteggiamenti necessari per affrontare situazioni concrete²³. Negli ultimi tempi, inoltre, si sta facendo sempre più strada il concetto di "competenza" che viene definita come l'insieme di conoscenze (sapere), abilità operative (saper fare) e atteggiamenti (saper essere) necessari non solo nei processi scolastici, ma anche in quelli sociali. Dal punto di vista formativo, l'attenzione si sposta dal ruolo del formatore, che ricopriva un ruolo centrale, verso il soggetto e il suo processo di apprendimento. È in quest'ottica che emerge l'apprendimento esperienziale, che viene considerato come strumento innovativo in grado di rispondere alle moderne esigenze formative sviluppando nuove competenze. I metodi "tradizionali" di formazione vedono sempre più il loro crescente declino dovuto al fatto che essi, non tenendo in considerazione le esperienze concrete della vita quotidiana, non permettono di creare un quadro formativo completo; spesso, infatti, ciò che le persone imparano provando è più robusto di ciò che viene trasmesso loro attraverso una semplice lezione d'aula. Le tipiche tecniche tradizionali, che hanno visto una crisi dovuta a fattori di carattere sociale, economico, politico, sono state eliminate, ampliate e riformulate alla luce delle nuove esigenze; queste hanno costretto anche a rivedere e riqualificare la figura del formatore che deve riuscire a calarsi nelle diverse realtà dei propri alunni, cogliendone sensazioni ed emozioni differenti e specifiche per ciascuno, e deve imparare egli stesso a fare esperienza per poter divenire un buon formatore: solo chi ha fatto esperienza può comprenderne la vera potenzialità e comunicarla agli altri²⁴.

1.7 Kolb e la teoria dell'apprendimento esperienziale

La teoria dell'apprendimento esperienziale (ELT: Experiential Learning Theory), è stata sviluppata dall'educatore statunitense Kolb, che ha condiviso e raccolto i lavori di spicco

²³ Quaglino, G.P., *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

²⁴ Reggio, P. *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Edizione Carrocci, Roma, 2010

di alcuni studiosi del Ventesimo secolo quali John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e altri che hanno sviluppato un modello dinamico e olistico del processo di apprendimento dall'esperienza. L'ELT presenta una visione dell'apprendimento di tipo ciclico basato sui binomi azione/riflessione ed esperienza/astrazione; l'apprendimento viene visto come il maggior processo di adattamento umano che coinvolge l'intera persona e, proprio per tale motivo, l'ELT è applicabile in tutte le situazioni della vita. Con natura olistica dell'apprendimento ci si riferisce al fatto che esso opera a tutti i livelli della collettività: dall'individuo, al gruppo, alle organizzazioni fino all'intera società.

La teoria dell'ELT si fonda su sei principi, universalmente condivisi dagli studiosi del settore²⁵:

1. L'apprendimento è concepito come un processo e non come insieme di risultati raggiunti: la formazione deve diventare un modo di coinvolgere gli alunni attraverso una continua ricostruzione delle esperienze vissute, affinché il processo e gli obiettivi educativi diventino un tutt'uno.
2. L'apprendimento si crea attraverso un ri-apprendimento, vale a dire un processo in cui gli alunni possano indagare e raffinare le proprie visioni e credenze mediante un esame continuo delle stesse.
3. L'apprendimento richiede la risoluzione di continui conflitti fra modelli dialetticamente opposti, in quanto le differenze e i conflitti sono ciò che inducono il soggetto ad alternarsi tra diversi paradigmi, di azione e riflessione, di sentimento e pensiero, che portano alla vera conoscenza del mondo circostante.
4. L'apprendimento è considerato un processo di adattamento che coinvolge tutte le dimensioni umane (pensiero, sentimento, percezione, comportamento) e racchiude in sé modelli specializzati di adattamento (risoluzione di problemi, presa di decisioni e creatività).
5. L'apprendimento nasce dalla sinergia tra le persone e l'ambiente: il modo in cui ciascuno vive le esperienze determina il range di scelte e decisioni del singolo individuo;

²⁵ Alice Y. Kolb, Kolb and David A. Kolb, *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, Handbook of Management Learning, Education and Development*, London, 2008

tali scelte e decisioni definiscono gli eventi che vengono vissuti e che influenzano le scelte future.

6. L'apprendimento è un processo di genesi della conoscenza, creata e ricreata dal soggetto: questa teoria si scontra con la visione tradizionale per cui la pratica educativa fonda su idee preesistenti e fissate che vengono trasmesse dal docente all'alunno.

1.8 Il ciclo di apprendimento

Jung²⁶ utilizzò l'idea del mandala, simbolo in molte religioni e culture dell'eterno processo ciclico in cui inizio e fine si susseguono, per rappresentare la dinamicità dell'apprendimento: durante il processo di conoscenza il soggetto tocca polarità duali che generano un circolo in cui tutti gli aspetti della personalità vengono coinvolti. Anche William James e Paulo Freire descrivono la propria visione mediante l'integrazione tra concreto/astratto e azione/riflessione: per James tutto inizia e si conclude in un flusso continuo di esperienza; egli sostenne la teoria dell'empirismo radicale come nuova filosofia della realtà, concezione secondo cui la percezione diretta costituisce la fonte da cui si genera la validità dei concetti. Allo stesso tempo, i concetti costituiscono la base per il controllo delle azioni umane in quanto essi spesso consentono di raggiungere i propri desideri e di controllare lo sviluppo degli avvenimenti futuri. Paulo Freire, educatore brasiliano, riprese la descrizione dialettica tra concettualizzazione ed esperienza di James sottolineando l'importanza di condividere la propria esperienza personale con gli altri. Egli, inoltre, diede particolare enfasi alla relazione dinamica tra riflessione informata dall'azione e azione informata dalla relazione, che si supportano e si arricchiscono vicendevolmente.

James Zull²⁷, nell'opera "The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning"²⁸, trovò un legame tra l'ELT e la ricerca neuroscientifica,

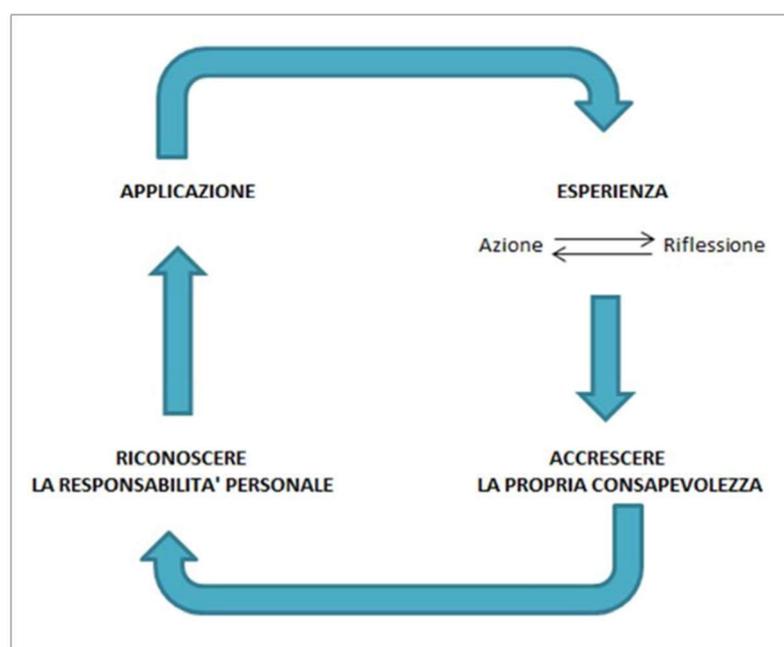
²⁶ Jung C. G., *Forward and commentary, The secret of the golden flower*, Harcourt Brace & World, San Diego, California, 1931

²⁷ James Zull professore di biologia e direttore del centro universitario per l'innovazione in insegnamento ed educazione (UCITE) dell'Ohio (USA).

²⁸ Zule, J. E. *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*, Stylus Pub Llc, Sterling VA, 2002

suggerendo che il processo di apprendimento esperienziale è collegato con il processo di funzionamento cerebrale: l'esperienza concreta genera nuovi concetti astratti mediante l'interazione tra le diverse parti e le diverse funzionalità del cervello umano e, dunque, il ciclo di apprendimento deriva dalla struttura del cervello stesso.

Le diverse teorie sono poi confluite nella definizione del modello proposto da Kolb, che descrive l'apprendimento esperienziale con un andamento ciclico, come illustrato nella figura sottostante.



Il ciclo dell'apprendimento esperienziale proposto da Kolb²⁹

L'esperienza risulta costituita da due parti, azione e riflessione, che sono in continua interazione tra loro e che consentono all'individuo di conoscersi, far emergere la propria realtà interiore e aumentare quella consapevolezza che, come precedentemente descritto, deve essere consolidata dal formatore. Questo meccanismo di "auto-attivazione" e presa di coscienza di sé porta quindi alla fase di riconoscimento della propria responsabilità

²⁹ Alice Y. Kolb, Kolb and David A. Kolb, *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning., Education and Development, Handbook of Management Learning, Education and Development*, London, 2008

personale: il soggetto inizia a interrogarsi in merito a cosa vuole/può cambiare, a quali scelte può affrontare. Questo porta infine all'ultima fase, quella dell'applicazione, in cui l'individuo mette in pratica quanto imparato e operando apprende nuove cose, facendo così ripartire il ciclo.

Il modello ELT definisce l'apprendimento come un processo di creazione della conoscenza che deriva dalla combinazione di esperienza appresa ed elaborata. Sulla base di ciò, tale modello illustra due tipologie di esperienza appresa tra loro correlate, l'Esperienza Concreta e la Concettualizzazione Astratta, e due tipologie di esperienza elaborata, l'Osservazione Riflessiva e la Sperimentazione Attiva. L'apprendimento esperienziale è dunque rappresentato come una sorta di spirale in cui il discente tocca tutte le basi (esperienza, riflessione, pensiero e azione) in un processo ricorsivo secondo cui l'esperienza concreta è la base per creare successive riflessioni; quest'ultime vengono assimilate in concetti astratti dai quali sono estratte nuove implicazioni per l'azione; queste implicazioni vengono poi testate attivamente e servono come guida nella creazione di nuova esperienza.

Ciascuna delle fasi sopra descritte comporta l'intervento e la responsabilità del trainer: per esempio, durante la fase di azione, il trainer deve definire i compiti da svolgere compatibilmente con gli obiettivi da raggiungere; nella fase di riflessione deve guidare il gruppo identificando le giuste domande che consentano di effettuare una valutazione, aiutare a capire ciò che è importante rispetto a ciò che si vorrebbe fare. Inoltre, il docente può relazionarsi con il gruppo in quattro differenti modi: può osservare dall'esterno senza essere coinvolto; può confrontarsi con esso comunicando le proprie impressioni e idee; può coordinare facendo parte del gruppo, ma senza intervenire troppo; può partecipare ponendosi allo stesso livello dei partecipanti e prendendo parte alle attività. Queste quattro modalità di azione non devono escludersi reciprocamente, ma, al contrario, devono essere contemporaneamente presenti a seconda del momento, del contesto e delle esigenze del gruppo; il ruolo del trainer è quindi quello di porsi a supporto del gruppo guidandolo in base alle necessità e intervenendo in base alle situazioni.

1.10 Gli stili di apprendimento

Il concetto di stile di apprendimento descrive le differenze tra i diversi soggetti coinvolti, basate sulle preferenze individuali nelle diverse fasi del ciclo di apprendimento e determinate dal bagaglio culturale, dalle differenti esperienze di vita e dalle esigenze dell'ambiente in cui vivono; ciascuno, infatti, risolve il conflitto concretezza/astrazione e azione/riflessione mediante modalità specifiche e peculiari. Alcuni studi di Kolb³⁰ hanno illustrato le relazioni esistenti tra stile di apprendimento e cultura del luogo di nascita e di residenza; in particolare, i soggetti tendono ad avere uno stile di apprendimento riflessivo in zone che presentano un alto livello di minimizzazione dell'incertezza; diversamente uno stile di apprendimento attivo è tipico di quei Paesi caratterizzati da un'alta tendenza alla collettività. Egli ha individuato quattro stili di apprendimento (divergente, assimilativo, convergente, accomodativo) cui sono associati altrettanti approcci:

1. Le persone con uno stile divergente hanno come abilità dominanti di apprendimento l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva: esse tendono ad apprendere mediante l'osservazione di situazioni concrete da differenti punti di vista; è denominato "divergente" in quanto i soggetti che appartengono a questa categoria agiscono meglio in situazioni che richiedono la generazione di idee, come le sessioni di brainstorming; inoltre, tali soggetti presentano vasti interessi culturali, tendono a specializzarsi nell'arte, prediligono il lavoro di gruppo, l'ascolto con una mente aperta e la ricezione di feedback personali.

2. Gli individui con uno stile assimilativo hanno come propensioni di apprendimento principali la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva, si mostrano molto abili nella comprensione di un vasto range di informazioni, sono meno focalizzati verso le persone e più interessati alle idee e ai concetti astratti. Generalmente, le persone con questo stile pensano che una teoria debba avere una solidità logica più che un valore pratico. Questi soggetti amano la lettura, i modelli analitici e dedicano molto tempo alla riflessione.

³⁰ Alice Y. Kolb, Kolb and David A. Kolb, *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, Handbook of Management Learning, Education and Development*, London, 2008

3. I soggetti con uno stile convergente hanno la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva come abilità di apprendimento dominanti; questo genere di persone è molto abile nel trovare un'applicazione pratica delle teorie e delle idee e nel risolvere i problemi basandosi sulla ricerca di soluzioni alle domande. Essi preferiscono avere compiti di carattere tecnico piuttosto che affrontare questioni sociali e interpersonali, intraprendendo spesso carriere tecnologiche.

4. Le persone con uno stile accomodativo hanno come capacità prevalenti l'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta. Queste persone apprendono soprattutto dall'esperienza manuale, amano pianificare e farsi coinvolgere in nuove esperienze. Tendono ad agire seguendo l'istinto piuttosto che la logica; quando devono risolvere dei problemi fanno affidamento più sulle informazioni delle persone che sulla propria analisi tecnica. Questo stile è importante per avere successo in mansioni orientate all'azione, come il marketing o le vendite.

1.11 Per concludere l'apprendimento esperienziale

Dewey sottolineava il fatto che non tutte le esperienze sono formative, abbiamo infatti eventi e vissuti che rimangono tali senza lasciare traccia. Nella lingua tedesca, come già spiegato esiste un termine preciso *Erfahrung* per indicare proprio questo tipo di esperienza, nel senso di attraversamento della vita, come un processo attivo che si sovrappone al vissuto, attribuendo senso e continuità ad esso. Ma perché questo succeda è necessario rendere significativa l'esperienza. È necessario un atto osservativo, arricchito dalla riflessione, porre attenzione, osservazione consapevole, creativa, attiva, cosciente, che metta in gioco i nostri interessi. Solo allora possiamo parlare dell'osservazione come attività complessa intrecciata da un pensiero riflessivo, da gesti di sottolineatura, correzione, miglioramento.

Occorre distinguere l'osservazione occasionale (casuale episodica intuitiva) dall'osservazione sistematica che diviene uno strumento vero e proprio per monitorare l'azione per identificare lacune, carenze, ostacoli. Per mettere in atto una accurata osservazione sistematica occorrerà darci un ordine metodologico e porsi alcune domande come:

Perché osservare? Cosa osservare? Essere consapevoli e porsi obiettivi e individuare tra gli oggetti dell'osservazione un oggetto specifico ad esempio gli allievi, la partecipazione, le modalità di lavoro, l'organizzazione del lavoro, gli stili, le relazioni lavorative tra colleghi...

Come osservare? adottando un pensiero riflessivo e non unicamente tecnico, usando schede azioni mirate, diari di bordo, indagini conoscitive.

Con quali strumenti? individuando possibili schede di valutazione o autovalutazione, strumenti di monitoraggio in grado di fornire feed back attendibili...

La società americana è senza dubbio la società che più di tutte ha investito sul valore dell'esperienza nel processo di apprendimento permanente. Il lifelong learning³¹ (o apprendimento permanente) è un processo individuale intenzionale che mira all'acquisizione di ruoli e competenze e che comporta un cambiamento relativamente stabile nel tempo. Tale processo ha come scopo quello di modificare o sostituire un apprendimento non più adeguato rispetto ai nuovi bisogni sociali o lavorativi, in campo professionale o personale. Con il termine "lifelong learning", si intende l'educazione durante tutto l'arco della vita, dalla vita alla morte, quell'educazione che inizia ancor prima della scuola e si prolunga fin dopo il pensionamento.

Una formazione in continua evoluzione aggiornata sulla base dei cambiamenti che ci coinvolgono direttamente e indirettamente. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un significativo sviluppo delle formazioni esperienziali, tutto ciò al fine di incoraggiare lo sviluppo della persona in una dimensione olistica. Il XX secolo ha segnato un significativo sviluppo. Il concetto di formazione come esperienza che genera capacità

³¹ In Europa il concetto di Lifelong Learning e la valorizzazione della società della conoscenza risalgono alla metà degli anni Novanta con la pubblicazione del *Libro Bianco* di Edith Cresson *Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva* (1995), disponibile a <https://www.indire.it/db/docsrv/PDF/Libro%20Bianco.pdf>. Nel 1997 (Conferenza di Amburgo) avviene il superamento delle divisioni tra educazione formale, non formale e informale. Nel 2000, con la Conferenza di Lisbona, l'Europa si pone l'obiettivo di adattare l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale. Al 2001 risale l'ampliamento della definizione di Lifelong Learning, intendendo con questo tutte le attività avviate in qualsiasi momento della vita, volte a migliorare la conoscenza la capacità e la competenza in una prospettiva personale, civica sociale e occupazionale. Il Consiglio europeo di Lisbona ha individuato tre obiettivi fondamentali: migliorare la qualità dell'istruzione, facilitare l'accesso alla formazione di qualità e aprire i sistemi di istruzione al mondo esterno.

riflessiva e valorizza la persona nella sua interezza. L'origine di questa formazione la troviamo senza dubbio in Dewey e nella sua filosofia educativa.

Le attività esperienziali offrono, infatti, un medium potente per promuovere nuove opportunità di apprendimento di auto valutazione e di riflessione critica. Occorre che venga applicata per mettere in discussione non solo i tradizionali metodi istruttivi, ma gli studenti in primis, abituati a padroneggiare libri nelle loro mani e poco a mettersi in gioco, occorre incoraggiarli ad apprendere, a porre attenzione alle cose a costruire un pensiero critico, autonomo, una riflessività individuale, una maggiore autonomia e libertà di scelta, occorre combinare insieme la riflessività individuale e di gruppo e soprattutto l'apprendimento esperienziale.

Nell'apprendimento esperienziale il valore fondamentale è il coinvolgimento della persona, l'uso attivo delle sue esperienze, un altro principio fondamentale è il disapprendere che potrebbe risultare un elemento più importante dell'apprendere stesso.

CAPITOLO 2 - IL VIAGGIO COME ESPERIENZA DI AUTOFORMAZIONE

“Ogniqualvolta si trovava in viaggio da un luogo all'altro, era in grado di valutare la propria vita con un po' più di obiettività del solito. Spesso, proprio durante un viaggio i suoi pensieri divenivano particolarmente lucidi, e prendeva decisioni cui non poteva arrivare quand'era fermo in un luogo.”³²

2.1 Introduzione all'autoformazione

Prendendo in esame gli studi della Gerstner³³ del 1992 si riesce a rintracciare sei questioni, sei temi irrinunciabili per l'autoformazione: il Sé, la direzione, l'insegnamento, l'educazione, l'apprendimento, l'indipendenza. Questo è possibile nonostante la studiosa stessa faccia comparire nella sua opera decine di termine diversi per fare riferimento al concetto di autoformazione tra cui: self-organized learning, di autodidacticism o di independent scholarship, che tutti ripropongono gli argomenti connessi agli stessi sei temi sopra citati.

Roger Hiemstra, nel 2004, ci spiega che l'apprendimento autodiretto era praticato già nell'antichità classica da grandi condottieri come Alessandro il grande e Giulio Cesare, come pure da grandi pensatori come Erasmo da Rotterdam e Cartesio, per non parlare della autoriflessione praticata da Socrate, Platone e Aristotele. Certamente la propensione

³² Bowles P., *Il tè nel deserto*, Garzanti, Milano, 1991

³³ Quaglino, G.P., *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

a questo tipo di formazione era indotta dalla necessità, considerata l'assenza di istituzioni educative formali a quei tempi.

Inoltre, secondo Knowles, 1996, altro importante pedagogista del '900, esiste una ulteriore motivazione del successo del modello auto formativo già in epoche lontane è da attribuirsi al fatto che i grandi educatori del passato si rivolgevano ad adulti e non a bambini, e proprio per questa ragione potevano far leva sulla risorsa delle loro molteplici esperienze e sulla possibilità, quindi, di poter sviluppare con loro una interazione basata su un concetto di apprendimento attivo.

Da Knowles in poi auto formazione significa formazione in cui i soggetti prendono l'iniziativa: da un lato, auto programmazione e autogestione, ma dall'altro, indipendenza e autonomia. Il tema che Knowles si propone di affrontare è dunque quello di istituire l'imparare a imparare.

Alcuni di questi principi rispetto all'autoformazione erano già ben rintracciabili nel libro "Libertà nell'apprendimento" di Carl Rogers (1969) e che qui vogliamo raccogliere come se si trattasse di un vero e proprio preliminare manifesto in sette punti sull'orientamento auto formativo:

1. "gli esseri umani hanno una naturale capacità di apprendere" (p. 188)
2. "l'apprendimento significativo si realizza quando la materia di studio è sentita dallo studente come rilevante per i propri fini" (p. 188);
3. gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite l'agire" (p. 189);
4. "l'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo" (p. 189);
5. "l'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente - sentimenti e intelletto - è il più penetrante e stabile apprendimento"

(p.193);

6. "indipendenza, la creatività, la fiducia in sé sono facilitate quando hanno un rilievo preminente 'autocritica e l'autovalutazione, e passa in secondo piano la valutazione altrui" (p. 194);
7. "l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento; una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo di mutamento" (p. 195).

Rispondere alla domanda su che cosa sia l'autoformazione per Knowles è, dunque, relativamente semplice: è ciò che si svolge con lo svolgersi della vita: è ciò che accade ogni giorno, è l'esperienza del sempre, il patrimonio scaturente dagli spazi e dalle frequentazioni del nostro lavorare, del nostro divertirci, dal nostro riposare, da tutti gli incontri che si fanno e da quelli a cui si manca, non importa quando essi siano o meno strutturati o istituzionalizzati.

A tal fine l'apprendimento deve essere anche meta apprendimento: la consapevolezza del cambiamento prodotto in sé dagli eventi è la condizione imprescindibile dell'autonomia.

L'occasione emancipatoria è, in certo qual modo, offerta da quello che potremmo definire il valore aggiunto dell'adulità: la capacità di porsi in dialogo con le fonti di costruzione di significato di ordine sociale e culturale in virtù di una potenziata capacità riflessiva critica.

Chi è dunque, anzitutto, il soggetto dell'autoformazione? Chi è l'*autos*? L'*autos* è anzitutto l'identico, l'identico a sé, al proprio riconoscersi, al proprio farsi e disfarsi. L'*autos* esclude ogni modello a cui tendere, ogni proposta di modello che sia imitazione o ripetizione di ciò che deve divenire proprio: nessuna "formazione che modella" ha il senso dell'autoformazione.

Autoformazione è coltivazione di sé ovvero polarità tra conoscenza di sé (critica) e cura di sé (clinica): è disciplina di perfezionamento, levigatura, affinamento. Il suo terreno è tutto ciò che è formante, in quanto non già preformato e dunque, senza alcuna velleità o imposizione con-formativa: il suo terreno è il terreno dell'esperienza come vita immediata, eco interiore e invenzione di sé (invenzione come scoperta): è, ancora, il terreno di tutto ciò che è incidentale, improvviso, informale, implicito, inatteso e, al tempo stesso, anche in larga misura inconsapevole. Autoformazione è, detto altrimenti, cammino di vita interiore³⁴ in questo, opposizione radicale (metodologica) all'inondazione di senso nullo nel quale l'universo della comunicazione ci ha sprofondati, resistenza alla colonizzazione dell'interiorità, sottrazione alla perturbazione del nostro immaginale³⁵.

2.2 Apprendimento autodiretto e andragogia

Perché l'apprendimento autodiretto? Quaglino critica il fatto che la maggior parte di noi sappia solo recepire l'insegnamento; che non abbiamo ancora imparato a imparare. Spiega le motivazioni dividendole in ragioni immediate e di lungo termine. Una ragione immediata è questa: risulta ormai dimostrato che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento (il discente proattivo) impara più cose, e meglio, di chi si pone di fronte al docente attendendo passivamente di riceverne gli insegnamenti (il discente reattivo). I discenti proattivi si accostano all'apprendimento con più determinazione e con più motivazione. Inoltre tendono a ritenere più a lungo - e a usare meglio - i concetti appresi, rispetto a quanto non facciano i discenti reattivi. Una seconda ragione immediata è che l'apprendimento autodiretto risulta più in sintonia con i nostri processi naturali di sviluppo psicologico. Quando nasciamo, dipendiamo totalmente dagli altri. Abbiamo bisogno che i genitori ci proteggano, ci nutrano, ci trasportino e decidano per noi. Man mano che cresciamo e ci sviluppiamo sul piano intellettuale e caratteriale, proviamo un bisogno psicologico sempre più profondo d'indipendenza: prima dal controllo dei

³⁴ Demetrio, D. *Autoformazione: le cifre, le pratiche*. For: rivista Aif per la formazione. Franco Angeli, Milano 2002.

³⁵ Mottana, P. *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Armando Editore, Roma, 1998.

genitori, e poi dal controllo degli insegnanti e degli altri adulti. Un aspetto essenziale della maturazione è proprio la capacità di diventare sempre più responsabili della nostra vita, cioè di diventare sempre più autodiretti.

Dunque lo scopo principale dell'educazione deve diventare lo sviluppo delle capacità di apprendimento autodiretto. Quando una persona esce dalla scuola, non deve possedere solo una base di conoscenze culturali e/o pratiche, ma anche - e soprattutto - la capacità di continuare ad acquisire nuove conoscenze.

Una seconda implicazione è che si deve adottare un modo abbastanza diverso di intendere l'apprendimento. Oggi come oggi, noi identifichiamo abitualmente l'apprendimento con quello che s'impara a scuola, con quello che "ci viene insegnato". Per essere adeguati al nuovo mondo sconosciuto che ci attende, dobbiamo arrivare a identificare l'apprendimento con la vita. Dobbiamo imparare da tutto quello che facciamo; dobbiamo vivere ogni esperienza come "esperienza di apprendimento".

Ogni istituzione della nostra comunità - un ufficio pubblico, un supermercato, un'organizzazione ricreativa, una chiesa diviene una risorsa di apprendimento, così come lo divengono tutte le persone con cui entriamo in contatto: un genitore, un figlio, un amico, un fornitore di servizi, un medico, un insegnante, un collega, un capo, un sacerdote, un commesso ecc. Apprendere significa utilizzare tutte le risorse a disposizione - dentro o fuori le istituzioni educative - per trarne dei benefici sul piano della crescita personale e dello sviluppo psicologico.

Una terza implicazione è che non ha più senso associare l'educazione con la giovinezza. All'epoca dei nostri avi si poteva imparare negli anni della giovinezza tutto quello che occorreva sapere per il resto della vita. Oggi non è più così. Oggi l'educazione (o, per meglio dire, l'apprendimento) va definita come un processo che dura tutta la vita. L'apprendimento primario conseguito nel corso della giovinezza sarà costituito dalle capacità di ricerca e d'introspezione, mentre l'apprendimento post-scolastico sarà focalizzato sull'acquisizione delle conoscenze, delle competenze, della sensibilità, degli atteggiamenti e dei valori necessari per vivere al passo con un mondo che cambia rapidamente e continuamente.

Per riassumere: il "perché" dell'apprendimento autodiretto è la sopravvivenza: la sopravvivenza come individui, ma anche la sopravvivenza del genere umano.

Chiaramente, non stiamo parlando di qualcosa che sarebbe apprezzabile o desiderabile; e non stiamo nemmeno parlando dell'ennesima moda passeggera in campo educativo. Stiamo parlando di una competenza fondamentale degli esseri umani - la capacità d'imparare autonomamente - che è diventata quasi di colpo una precondizione per vivere in questo nuovo mondo.

Distinguiamo due termini fondamentali: "pedagogia" dalle parole greche *pais* (fanciullo) e *agogos* ("leader"). La pedagogia, si definisce dunque come l'arte e la scienza dell'insegnamento, ma la sua origine storica si rifà all'educazione dei bambini. Mentre la teoria e la pratica su cui si basa l'apprendimento autodiretto prende il nome di "andragogia", che deriva dal termine greco *andros*, cioè uomo, esteso adulto. L'andragogia si definisce perciò come l'arte e la scienza di aiutare gli adulti (o meglio, gli esseri umani in via di maturazione) a imparare.

L'apprendimento diretto dal docente assume che il discente sia sostanzialmente caratterizzato da una personalità dipendente, e che il docente stesso abbia la responsabilità di decidere cosa insegnargli e come insegnarglielo. L'apprendimento autodiretto assume per contro che con la maturazione l'essere umano cresca nella capacità (e nel bisogno) di auto dirigersi; e che questa capacità vada coltivata in modo che si sviluppi il più presto possibile.

Forse ciò che distingue l'educazione pedagogica dall'educazione andragogica non è tanto la differenza degli assunti su cui si fondano le rispettive teorie e le relative pratiche, quanto piuttosto l'atteggiamento dei discenti.

L'adulto è stato definito come colui che ricopre dei ruoli sociali e si ritiene una persona autodiretta. Malcolm Knowles³⁶ descrive l'apprendimento autodiretto come "un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa senza l'aiuto di altri per la diagnosi dei propri

³⁶ Knowles, M. S. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge 1975, p. 18

bisogni di apprendimento, per la definizione degli obiettivi, per l'identificazione delle risorse umane e dei materiali, e per la valutazione dei risultati dell'apprendimento.

L'apprendimento auto diretto è l'obiettivo dell'andragogia, che M. Knowles definiva come "l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad imparare". Secondo questo studioso l'andragogia è l'applicazione tecnologica delle conoscenze psicologiche e sociologiche e non una scienza del sistema di educazione degli adulti.

Lo scopo dell'apprendimento è metterci in condizione di capire il significato delle nostre esperienze e di realizzare i valori che ispirano la nostra vita. In genere, noi impariamo dei nuovi significati riesaminando un'esperienza o un aspetto di un'esperienza che non abbiamo ancora esplicitato, e cercando di validare l'interpretazione che diamo ai suoi significati.

Per capire l'apprendimento autodiretto, conviene differenziare tre funzioni interconnesse ma distinte dell'apprendimento adulto: l'apprendimento strumentale - un *problem solving* orientato al compito che serve a controllare l'ambiente o le altre persone; l'apprendimento dialettico, con il quale tentiamo di capire cosa intendono gli altri quando comunicano con noi; e l'apprendimento autoriflessivo, con cui arriviamo a comprendere noi stessi. Ciascuna funzione ha una sua specifica finalità di apprendimento, un suo contenuto, dei metodi e dei criteri per testare la validità di un'idea.

2.3 L'autoformazione nel corso della vita

Tra l'azione degli altri (etero formazione) e quella dell'ambiente (eco formazione) sembra esistere, legata a queste ultime, dipendente da esse, ma a modo suo, una terza forza di formazione, quella del sé (autoformazione). Questo aspetto fa intravedere l'autoformazione come un aspetto di una rivoluzione nascosta che abbiamo chiamato la rivoluzione culturale del tempo libero. È certo che, nei paesi industrializzati, l'inversione del rapporto quantitativo tra tempo di lavoro e tempo libero è storica e influenza le possibilità di una formazione da sé stessi. Proprio questa constatazione dei valori educativi specifici resi possibili da tempi meno vincolati socialmente ci ha portato a elaborare l'ipotesi che molto quotidianamente e molto concretamente sia la notte il tempo

forte dell'autoformazione, in quanto essa è il tempo morto dell'etero-formazione secondo il professore francese G. Pineau.

Auto formarsi, nelle ultime fasi, significa operare una doppia appropriazione del potere di formazione; significa prendere in mano tale potere - diventare soggetti -ma anche applicarlo a sé stessi: diventare oggetto di formazione per sé stessi. L'autoformazione può dunque apparire come una strategia autoreferenziale obbligata di autonomizzazione alle prese con i rischi e con i paradossi dello sdoppiamento.

Dopo anni, la storia di vita porta gli uomini a costruire un tempo proprio che conferisce loro una consistenza temporale specifica. La costruzione e l'attuazione di questa storicità personale sono forse la caratteristica più importante dell'autoformazione, ciò che la fonda in senso dialettico attivando, e forse persino creando, il processo unificatore di quella doppia pluralità che abbiamo sopra presentato. Di qui, l'enorme importanza della storia di vita per costruire e conoscere l'autoformazione.

2.4 Autodeterminazione e apprendimento autodiretto

Secondo Peter Jarvis³⁷ ogni forma di apprendimento inizia sempre con l'esperienza ed è un'impresa individuale che contraddistingue ogni persona, rendendola unica in ragione del rapporto tra la biografia di ciascuno e la sua esperienza. P. Jarvis parla anche di un paradosso dell'apprendimento in quanto questo processo è rappresentato dalla mediazione che la persona opera tra le proprie esigenze di sviluppo e le limitazioni del contesto sociale che la circonda. L'apprendimento secondo l'autore è inevitabilmente permanente (lifelong) poiché rappresenta un fenomeno esistenziale la cui durata coincide con quella della vita cosciente e consapevole; è una parte intrinseca dell'esistenza, una combinazione di processi tale per cui la persona nella sua totalità (caratteristiche fisiche, biologiche, genetiche, nonché conoscenze, abilità, attitudini, valori ed emozioni) sperimenta situazioni sociali e ne elabora il contenuto cognitivamente, emotivamente,

³⁷ Jarvis, P. *Free will, freedom and self-directed learning*, articolo tratto da *Self-directed Learning: Application and Research.*, Long, H. B., & Associates (a cura di), Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, OK, 1992

praticamente o attraverso una combinazione di modalità, per poi integrarlo nella propria biografia.

Il processo di apprendimento ha inizio, secondo Jarvis, nel momento in cui si verifica una situazione all'interno della quale i comportamenti soliti e familiari non sono più efficaci. Si crea allora un'interruzione tra le situazioni note che richiedono comportamenti abituali, e le situazioni nuove che impongono il ricorso a nuovi comportamenti.

Il modello di apprendimento di Jarvis prende in considerazione nove percorsi esplorabili partendo dall'esperienza in situazione e raggruppabili in tre tipologie:

1. non-apprendimento: ne fanno parte la presunzione, la non considerazione, il rifiuto, tutti comportamenti dei soggetti adulti che possono impedire l'apprendimento;
2. apprendimento non riflessivo: rappresentato da apprendimento preconcio, apprendimento di abilità, memorizzazione;
3. apprendimento riflessivo: tra cui rientrano la speculazione, l'apprendimento riflessivo di abilità, l'apprendimento sperimentale. Esso rappresenta la forma massima di apprendimento poiché implica la riflessione che modifica l'esperienza e i comportamenti e perciò induce l'individuo a cambiare.

L'apprendimento è per Jarvis un fenomeno individuale, esistenziale ed esperienziale. Anche in presenza di esperienze e fenomeni analoghi, è sempre diverso da individuo a individuo e condizionato dal contesto sociale all'interno del quale ognuno è inserito, vive ed agisce. E per Jarvis apprendimento e libertà vanno di pari passo.

La filosofia si è spesso occupata di autoformazione nella forma di diritto degli esseri umani a vivere nel modo che preferiscono, anzi, "la libertà è una condizione di autentica umanità"³⁸.

Dalla letteratura sull'educazione degli adulti si desume che gli adulti si assumono liberi; manca però una rigorosa analisi del concetto, e il tipo di libertà a cui si fa riferimento è poco chiaro. Il concetto del sé diventa quello di una personalità che si auto dirige.

³⁸Marcel, G., *Being and Having*. Peter Smith, Glos, Mass 1976

Si ritengono in grado di prendere delle decisioni e di affrontarne le conseguenze, e di gestire la propria vita. In effetti, la definizione psicologica di condizione adulta indica il punto in cui gli individui si sentono sostanzialmente autodiretti. Una parte tanto consistente dell'apprendimento autodiretto avviene al di fuori dell'ambito educativo.

La libertà interiore è considerata la forma di libertà in base alla quale il soggetto avrebbe potuto raggiungere delle decisioni d'azione diverse da quelle effettivamente raggiunte.

Man mano che viene forgiata dall'esistenza, l'essenza della natura umana subisce continuamente l'impatto delle esperienze pregresse.

Le decisioni che vengono prese dalle persone sono determinate dalla situazione sociale in cui vivono, e le azioni vengono di conseguenza. Una posizione di questo tipo può spiegare il fatto che le decisioni individuali in circostanze analoghe possono differire sostanzialmente, visto che le biografie dei singoli sono uniche e irripetibili. Dunque i programmi biografici sono specifici, e l'attuazione di essi genera l'individualità, ma non la libertà.

Man mano che viene forgiata dall'esistenza, l'essenza della natura umana subisce continuamente l'impatto delle esperienze pregresse.

Si direbbe proprio che sia una conseguenza logica dell'apprendimento: tutto ciò che viene appreso dalle persone in quanto individui appare destinato a incidere sulle loro scelte future. Ci sono numerose occasioni in cui l'esperienza pregressa ispira le nostre decisioni. Ci sono poi dei momenti in cui le persone allentano deliberatamente i vincoli prescritti e cercano di creare delle situazioni totalmente nuove, invece di seguire le presunte regole della razionalità.

È nell'ambito dell'autodeterminazione che si può sviluppare un nuovo apprendimento, invece di procedere sulle strade del noto e del consueto. Ci ritroviamo così nel paradosso dell'apprendimento: se gli individui tendono ad agire esclusivamente in base all'apprendimento pregresso anziché alla situazione contingente, la loro crescita e il loro sviluppo vengono soffocati, col risultato che diventano rigidi e inflessibili. Se invece decidono di agire avventurosamente, guardando avanti anziché indietro e senza sapere necessariamente quali saranno i risultati, possono acquisire nuove conoscenze, nuove

competenze e nuovi atteggiamenti. In altre parole, la capacità critica non è che una faccia della medaglia dell'apprendimento; l'altra faccia è la creatività, forse ancora più importante. Attraverso la creatività gli individui crescono e si sviluppano come persone; ma le nuove forme di comportamento non sono sempre accettabili all'interno della società organizzata.

Le diverse forme di apprendimento si determinano quando l'azione, al pari del pensiero, è parte integrante del processo di apprendimento; e in questi casi il controllo dello spazio incide sull'apprendimento che si crea.

Quando lo spazio è controllato da altri, spesso non si può far altro che mettere in atto ripetutamente delle competenze apprese che risultano accettabili a chi esercita il potere; ma ciò è possibile solo se gli individui dispongono di un minimo di libertà. I docenti degli adulti controllano pesantemente lo spazio educativo, e lo stile con cui gestiscono quello spazio può essere più significativo del metodo didattico che impiegano. Più cercano di controllare lo spazio, più condizionano le forme di apprendimento che possono determinarsi.

Ne deriva che l'apprendimento autodiretto, in forme diverse dalla memorizzazione e dalla contemplazione, si verifica quando le persone sentono di avere un certo controllo - delegato o diretto - sullo spazio in cui agiscono.

L'apprendimento autodiretto si differenzia dall'apprendimento incidentale in quanto quest'ultimo si verifica spesso nelle situazioni tacite e casuali a differenza dell'altro tipo: quando i soggetti non sono in condizione di agire presuntivamente, gli attori si trovano costretti a pensare e ad agire in base all'esperienza. L'apprendimento incidentale e l'apprendimento autodiretto possono avvenire simultaneamente, ma si trovano agli estremi opposti dello spettro: uno è pianificato e deliberato, mentre l'altro è tacito e non voluto. L'apprendimento non intenzionale è reattivo e riflessivo, mentre l'apprendimento autodiretto è proattivo e copre tutti gli aspetti dell'apprendimento; può essere creativo o critico, cognitivo o psicomotorio.

Implicita nel concetto di auto direzione era l'idea di potere, inteso come proprietà o controllo dello spazio. Il fatto che non tutti gli individui controllino uno spazio rilevante della propria vita quotidiana significa che l'apprendimento totalmente autodiretto può verificarsi solo nelle situazioni in cui il controllo è delegato. Per contro, quando le persone controllano il loro spazio privato, l'apprendimento autodiretto, nel senso autodidattico, diviene una possibilità più concreta. Dunque non c'è da sorprendersi se con la crescita della società attuale, in cui le persone hanno più tempo libero e quindi un maggior controllo sullo spazio della propria vita, quell'apprendimento autodiretto ha suscitato un crescente interesse negli studiosi. Occorre osservare peraltro che c'è una pericolosa retorica nel termine auto direzione, se viene usato dove il controllo dello spazio è delegato anziché diretto, perché dà la fuorviante impressione che i discenti siano liberi di controllare il proprio spazio. Bisogna dunque che gli educatori degli adulti riconoscano la realtà della situazione e operino un'adeguata distinzione, sia nella terminologia che nell'analisi, per riflettere accuratamente le modalità effettive di estrinsecazione del potere e del controllo all'interno della società.

Come ha osservato Knowles (1975), l'apprendimento autodiretto non è una moda passeggera che attraversa l'ambiente educativo, ma "una competenza fondamentale dell'essere umano: la capacità d'imparare direttamente". L'evidente bisogno di "cavarsela da soli" è un tema ricorrente nello sviluppo autodiretto. Per questo non ci si sorprende più di tanto scoprendo che l'apprendimento autodiretto ha la sua genesi nei contesti di sviluppo indipendente e informale degli adulti.³⁹

2.5 Le dimensioni dell'apprendimento autodiretto

Knowles ha osservato che l'apprendimento autodiretto è "una competenza fondamentale dell'essere umano: la capacità di imparare direttamente"⁴⁰.

³⁹ Tough A., *The Adult's learning projects*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1971

⁴⁰ Knowles, M. *Self directed Learning*, Association Press, New York, 1975

Tough inoltre aggiunge che “l'apprendimento autodiretto ha la sua genesi nei contesti di sviluppo indipendente e informale degli adulti”⁴¹ in quanto c'è un bisogno ricorrente di cavarsela da soli nello sviluppo autodiretto.

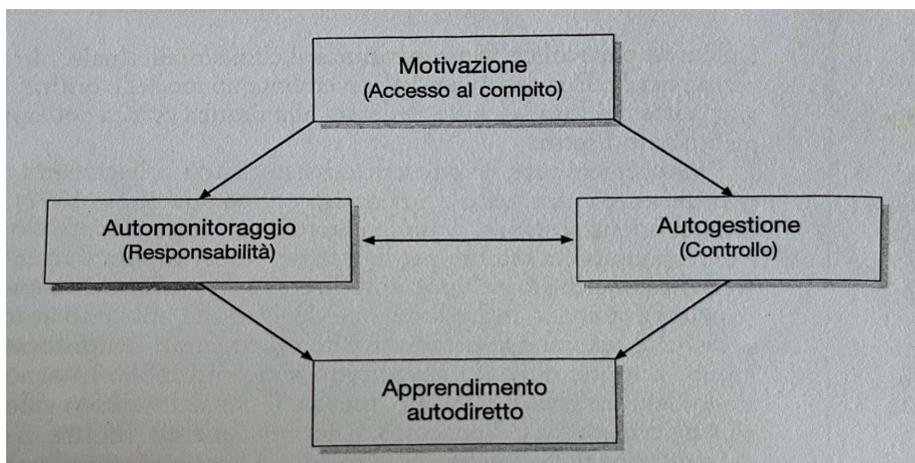
Long identifica tre dimensioni nello sviluppo autodiretto: quella sociologica, quella psicologica e quella pedagogica. E osserva che l'analisi dello sviluppo autodiretto si è concentrata in gran parte sugli aspetti sociologici (gestione indipendente del compito) e pedagogici (applicazione nei contesti educativi). Esprime, però critica e stupore per il fatto che la dimensione psicologica (cognitiva) è stata generalmente ignorata, e per questo sostiene che "la dimensione critica dell'apprendimento autodiretto non è la variabile sociologica, né quella pedagogica. L'elemento distintivo principale è la variabile psicologica". Infatti, secondo Long solo se ci concentriamo sull'aspetto psicologico si può parlare di apprendimento, mentre se ci si concentra sulle altre due dimensioni si parla più di insegnamento quindi il focus si sposta sull'educatore/insegnante e non su chi apprende⁴².

Il modello di sviluppo autodiretto che andiamo a descrivere è quello sviluppato dal professore canadese D.R. Garrison ed include tre dimensioni sovrapposte⁴³: autogestione (controllo dell'attività), auto-monitoraggio (responsabilità cognitiva) e motivazione (attuazione del compito, figura sotto). Pur essendo oggetto di un'analisi separata, nella realtà pratica le diverse dimensioni sono intimamente connesse.

⁴¹ Ibidem

⁴² Long, H.B. *Self-directed learning: Merging theory and practice*. Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, 1989

⁴³ Garrison, D.R. *Dropout prediction within a broad social context: An analysis of Boshier's congruence model*. In *Adult Education Quarterly*, 37,1978, pp. 212-222.



Le dimensioni dell'apprendimento autodiretto di Garrison

L'*autogestione* riguarda sostanzialmente il controllo delle attività. Si focalizza sull'implementazione - a livello sociale e comportamentale delle intenzioni di apprendimento, cioè sulle attività esterne che si associano al processo di apprendimento. Questa dimensione ha per oggetto l'attuazione degli obiettivi di apprendimento e la gestione delle risorse e dei supporti didattici.

L'*automonitoraggio* attiene ai processi cognitivi e metacognitivi, copre il repertorio delle strategie di apprendimento, e comprende la consapevolezza del nostro pensiero e la capacità di rifletterci sopra (cioè di pianificare e modificare il pensiero in base all'attività o all'obiettivo di apprendimento). L'automonitoraggio è il processo in base al quale il discente si assume la responsabilità della costruzione di un significato personale (l'integrazione di nuove idee e nuovi concetti nel corpus delle conoscenze preesistenti). La responsabilità dell'automonitoraggio riflette l'impegno e l'obbligo alla costruzione di un significato attraverso una riflessione critica e la conferma collaborativa.

La *motivazione* gioca un ruolo particolarmente significativo nell'avvio e nella conservazione dello sforzo finalizzato all'apprendimento e al conseguimento degli obiettivi cognitivi. Pur avendo una conoscenza limitata del legame che unisce motivazione e cognizione, "ne sappiamo abbastanza da essere certi che i fattori

motivazionali abbiano un'enorme influenza pratica sulle varie attività cognitive che stanno alla base dell'apprendimento umano"⁴⁴. La motivazione riflette il valore percepito e il successo atteso dagli obiettivi di apprendimento nel momento in cui inizia l'apprendimento stesso e media tra il contesto (controllo) e cognizione (responsabilità) durante il processo di apprendimento.

Motivazione e responsabilità sono interrelate, e facilitate dal controllo collaborativo della transazione educativa. Gli aspetti della motivazione, della responsabilità e del controllo sono centrali per l'elaborazione di un concetto organico di apprendimento autodiretto. Si è ipotizzato inoltre che l'auto direzione sia l'unico approccio in grado di facilitare dei risultati di apprendimento profondi o significativi. I discenti sono intrinsecamente motivati ad assumersi la responsabilità della costruzione di significato e della comprensione, quando hanno un certo controllo sull'esperienza di apprendimento.

2.6 Apprendimento autodiretto e responsabilità personale

Secondo Hiemstra, 1991, che riprende gli studi di Tough 1979 chiunque vuole assumersi la responsabilità di effettuare l'apprendimento autodiretto quando le circostanze glielo consentono e viene reso possibile grazie anche a nuovi programmi, nuove prassi e nuove risorse che sono state messe a disposizione per facilitare questo tipo di apprendimento: manuali di autoformazione, gruppi di sostegno, corsi universitari aperti, networking elettronico e formazione online. La rapida espansione di Internet sta ulteriormente alimentando nei discenti un crescente bisogno di imparare da soli.

Le basi le ha gettate Houle 1961 il quale ha intervistato 22 discenti adulti e li ha classificati in tre categorie in base alle ragioni che gli avevano indotti a partecipare all'apprendimento:

- persone orientate all'obiettivo, che vi partecipano principalmente per conseguire un dato obiettivo finale;

⁴⁴ Howe, M.I.A. *Motivation, cognition, and individual achievements*. In De Corte, E., Lodewijis, H., Parmentier, R., Span, P. (a cura di), *Learning and Instruction*. Vol. 1, Pergamon, Oxford, 1987, pp.133-146.

- persone orientate all'attività, che vi partecipano per ragioni sociali o di cameratismo;
- persone orientate all'apprendimento, che percepiscono l'apprendimento stesso come un fine.

dallo studio egli ne ha concluso che è la volontà individuale di assumere il controllo a determinare il potenziale di auto direzione. Le conoscenze acquisite tramite l'apprendimento autodiretto possono aiutare in vari modi sei docenti sedicenti a migliorare le condizioni e le opportunità di apprendimento.

2.7 Una prospettiva confuciana per l'auto-apprendimento: K. Kyung Hi

Un ulteriore esempio di auto formazione ci viene dal pensiero confuciano, infatti la prospettiva confuciana dell'autoapprendimento si fonda sui cosiddetti “Quattro libri”, ossia “i dialoghi”, “la grande scienza”, “il giusto mezzo” e “le opere di Mencio”. Dentro alla “Grande Scienza” testo che specifica che “per acquisire una grande scienza bisogna manifestare apertamente il proprio carattere, amare la gente e perseguire il bene supremo”⁴⁵.

Manifestazione del proprio carattere si intende in primo luogo mostrare la propria natura innata, in secondo luogo liberarsi dall'avidità, per cui ci si mostra effettivamente per quello che si è; in terzo luogo significa conoscere le strade per cui si hanno le risposte a tutti gli interrogativi⁴⁶. Con “l'amore per la gente” Confucio intende benevolenza o umanità cioè manifestare l'amore per gli altri unito alla volontà di aiutarli a vivere decentemente. Con perseguimento del bene supremo Confucio intendeva che quando si arriva a quel traguardo non ci si sposta più e con bene supremo indica il principio che muove l'esistenza.

Per i confuciani, l'apprendimento è la via che conduce alla crescita dell'essere umano, alla manifestazione del carattere innato, al raggiungimento delle virtù morali, per cui l'individuo arriva a realizzare il suo vero sé.

⁴⁵ Chan, W.T. (a cura di), *A source book in Chinese Philosophy*. Princeton University Press, New Jersey, 1963

⁴⁶ Kim, Y.S. *The great Learning/The doctrine of the Mean*. Il-Shin Publishing Company, Seoul, 1991

Dunque, per Confucio, senza l'apprendimento gli esseri umani non possono aspettarsi di arrivare alla buona vita. L'apprendimento, per i confuciani, dovrebbe essere ispirato dall'amore per il proprio sé anziché dal desiderio di compiacere gli altri.

Qui "apprendimento per amore del proprio sé" significa che l'apprendimento dovrebbe mirare alla comprensione e alla realizzazione del vero sé, anziché al conseguimento del profitto o dell'ammirazione altrui.

In base alla prospettiva confuciana, il processo di apprendimento deve tener conto del bisogno dei discenti di trovare la loro strada, anziché accettare risposte preconfezionate o interpretazioni stereotipate dagli altri. L'apprendimento, se deve soddisfare la finalità di conoscere la Via, che comporta l'attivazione del discente lungo la strada della virtù morale, dev'essere un'esperienza estremamente personale.

Per i confuciani, l'apprendimento dovrebbe essere finalizzato allo sviluppo del proprio sé, ossia all'auto miglioramento o all'autorealizzazione. Lo si può fare trovando la Via in sé o da sé. Quindi la persona dovrebbe assumersi la piena responsabilità per la condotta della Via. Ma ci si può assumere la responsabilità solo di ciò che si è liberamente scelto o deciso.

Impegnarsi nella ricerca della Via comporta una sincera volontà e una ferma determinazione a non rinunciare, e a continuare fino alla fine.

In conclusione per Confucio, l'apprendimento è il mezzo per autorealizzarsi tramite la manifestazione del proprio carattere innato e delle virtù morali, in modo da svelare il vero sé. Nel confucianesimo, il sé viene percepito essenzialmente come un organismo costruttivo e in crescita, che accompagna un processo attivo mediante il quale l'essere umano matura fisicamente e psichicamente, ma anche moralmente. Lo si intende in relazione al proprio impegno nelle comunità morali e sociali. L'apprendimento, per i confuciani, dovrebbe essere ispirato dall'amore per il proprio sé, e quindi puntare principalmente all'autorealizzazione o all'auto appagamento. A questo scopo, l'apprendimento dovrebbe assumere la forma di autoapprendimento, che si può intendere meglio attraverso i concetti di "trovare direttamente la Via" e di "assumersi la responsabilità di sé stessi". La realizzazione del sé e il perseguimento della Via non si

possono ottenere dall'esterno, ma vanno attuati da sé e dentro di sé. E coloro che mettono in atto l'autoapprendimento, nel loro tentativo di recuperare il vero sé e di ritornare alla Via, dovrebbero assumersi tutta la responsabilità che ciò comporta, purificando la propria mente e rendendo sincera la propria volontà.

2.8 Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenzialità

Per Marie-Christine Josso⁴⁷, è importante la procedura del racconto di vita in quanto si propone di indurre una riconsiderazione del proprio passato in chiave esistenziale per comprendere i propri processi di formazione, di conoscenza e di apprendimento, e per progettare il proprio itinerario futuro. Per illustrare questo progetto di conoscenza di sé, Josso utilizza l'immagine del camminare verso di sé, nella quale il verbo “sottolinea che si tratta appunto dell'attività di un soggetto” che si responsabilizza, prende coscienza del proprio essere, delle proprie posture esistenziali e dei vincoli determinati dalla propria storia o da influenze socioculturali per elaborare un autoritratto dinamico. L'elaborazione del racconto e la sua scrittura non costituiscono il fine della procedura, sono piuttosto il mezzo attraverso il quale l'individuo ripensa la propria vita assumendo uno sguardo retrospettivo rivolto al passato che gli permette poi di guardare in prospettiva al proprio futuro. Questa è la “spirale retroattiva del camminare verso di sé”. Per progettare il proprio futuro, per procedere a definire un proprio auto-orientamento, è cruciale una auto-interpretazione del proprio vissuto e la presa di coscienza dei saperi teorici che hanno influenzato le nostre visioni e le nostre interpretazioni. Si tratta, in buona sostanza, di un progetto di conoscenza e di progettazione di sé che esige un investimento affettivo e intellettuale e che non ha fine se non con la fine della vita stessa. La “riabilitazione progressiva del soggetto e dell'attore”, a cui può aver contribuito l'abbandono del “modello di causalità deterministica” che ha caratterizzato la visione del sociale e della storia fino alla fine degli anni Settanta (Josso, 2004), trova un suo corrispettivo nella proposta di Josso. L'approccio globale alla persona tramite il racconto di vita e la

⁴⁷ Josso, M.C. *Camminare verso di sé: un processo di conoscenza della propria esistenzialità*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

rinnovata figura del docente che assume il ruolo di accompagnante che stimola la riflessione, danno sostanza al processo di autonomizzazione dell'individuo. Per di più, si tratta di un progetto di formazione che non si esaurisce nella dimensione individuale, ma che attualizza pure un orientamento collettivo, articolandosi, sotto questo profilo, secondo il paradigma socio-cognitivo.

Camminare verso di sé significa che un soggetto intraprende un viaggio nel corso del quale esplora attraverso il costruire l'itinerario i differenti incroci delle strade intraprese, le fermate più o meno prolungate nel cammino, gli incontri, gli avvenimenti, le esplorazioni e le attività che gli permettono non soltanto di localizzarsi nello spazio tempo del qui e ora, ma anche di comprendere che cosa l'ha orientato, di fare l'inventario del suo bagaglio, di rimembrarsi dei suoi sogni, di raccontare le cicatrici lasciate da incidenti di percorso, di descrivere i suoi atteggiamenti interiori e i suoi comportamenti. In altre parole andare all'incontro di sé significa scoprire e comprendere che viaggio e viaggiatore fanno tutt'uno.

L'immagine suggerisce anche una temporalità e un processo: nella fattispecie, un processo di conoscenza di sé che prende i suoi inizi a partire da tutti i preconcetti che ci abitano nel momento in cui intraprendiamo il cammino della procedura autobiografica. E questo cammino che, di tappa in tappa, di approfondimento in approfondimento, favorisce l'aggiornamento proprio di quei preconcetti.

La posta in gioco di questa conoscenza di sé non è dunque soltanto comprendere come noi ci siamo formati nel corso della nostra vita attraverso un insieme di esperienze, ma anche prendere coscienza che questa ricognizione di noi come soggetti, più o meno attivi o passivi secondo le circostanze, ci permetterà d'ora in avanti di progettare il nostro itinerario di vita, i suoi investimenti e le sue mire sulla base di un auto orientamento possibile che articola in modo più consapevole le nostre eredità, le nostre esperienze formatrici, le nostre appartenenze, i nostri processi di valorizzazione, i nostri desideri e il nostro immaginario alle opportunità socioculturali che sapremo cogliere, creare e sfruttare, per pervenire a un sé che impara a identificare e combinare vincoli e margini di libertà. Trasformare la propria vita socio culturalmente programmata in un'opera inedita da costruire, lasciandosi guidare da un sovrappiù di lucidità: ecco l'obiettivo centrale di trasformazione che il procedimento "Storia di vita" offre.

Pochissime persone hanno sviluppato una capacità di analisi delle loro pratiche ed esperienze, sia professionali sia personali e la costruzione del racconto biografico fa appello proprio a questa capacità di analisi per metterne simultaneamente in evidenza le componenti esperienziali o pratiche e le lezioni che ne furono tratte all'epoca o che emergono al momento del lavoro biografico.

Le persone in formazione sono condotte progressivamente a un viaggio interiore che genera effetti in termini di senso e prese di coscienza. Perché la ricerca su di sé avanzi, non è sufficiente che i soggetti parlino delle loro opinioni del momento, come si chiederebbe loro di fare in un'intervista, bisogna anche che possano dare un nome alle esperienze che stanno sotto i loro punti di vista e che siano in grado di render conto del loro processo riflessivo, qui e ora, su tali esperienze.

Poiché il lavoro biografico sul proprio passato si effettua a partire dagli interessi, dalle domande, dalle preoccupazioni, dalle attese e dai desideri di un presente che contiene un futuro implicitamente o esplicitamente progettato, questo lavoro è portatore di un cambiamento che fa senso (direzione, valore e significato), e anche di una potenzialità, colta oppure no, di poter andare alla scoperta del proprio saper-vivere con se stessi, con gli altri, con l'ambiente umano e naturale, e questo sia per quanto riguarda gli aspetti visibili sia invisibili. È il motivo per cui Josso ritiene che l'intenzione di camminare consapevolmente verso di sé sia un processo-progetto che non finisce mai, se non per lo meno in fin di vita.

Il fatto di insistere sul carattere virtuale, o potenziale, degli effetti indotti dalla procedura "Storia di vita" sottolinea l'importanza dell'intenzionalità, e dell'assunzione di responsabilità da parte delle persone in formazione, perché la dimensione di ricerca e la dimensione di formazione, richieste dalla procedura, si concretizzino. Così, la presenza di un investimento affettivo e intellettuale su questo progetto di conoscenza è la condizione sine qua non della sua fattibilità.

Così, la procedura "Storia di vita" può non soltanto generare una conoscenza della propria esistenza e del proprio saper-vivere come risorse di un progetto di sé auto orientato, ma chiama inoltre il soggetto a riconoscersi come tale, ad assumersi la parte di responsabilità che gli tocca e, infine, a porsi in un rapporto rinnovato con sé stesso, con

gli altri, con l'ambiente umano e l'universo, in generale nella sua vita. La procedura utilizza la costruzione del racconto di vita come mezzo per una riflessione formativa sui processi di formazione, di conoscenza e di apprendimento. Perciò la costruzione del racconto e la sua scrittura, quindi il racconto come prodotto, non è il fine della procedura, sebbene questa sia indissociabile da un continuo processo di produzione narrativa.

CAPITOLO 3 - IL GRAND TOUR E IL VIAGGIO NEL PASSATO

“Un viaggio non inizia nel momento in cui partiamo
né finisce nel momento in cui raggiungiamo la meta.
In realtà comincia molto prima e non finisce mai,
dato che il nastro dei ricordi continua a scorrerci dentro
anche dopo che ci siamo fermati.
È il virus del viaggio, malattia sostanzialmente incurabile.”⁴⁸

3.1 I termini

L'etimologia del termine viaggio è latina, infatti esso deriva dal termine *viaticus*, che significa ciò che riguarda la via, o dal suo neutro *viaticum*, che indica tutto ciò che il viaggiatore portava con sé per sopravvivere durante il cammino. Da qui, poi, per estensione il significato odierno di spostamento da un luogo all'altro.⁴⁹

Dunque, all'origine della parola “viaggio”, nella sua accezione latina, richiama il significato di “portare con sé”, mentre in quella italiana indica “spostarsi”. E che diventa risorsa. L'esperienza diretta con i luoghi, con le persone che si incontrano e con le loro specificità. Esperienza, a sua volta, ha un'etimologia indoeuropea che, come ci fa notare Eric J. Leed, contiene l'accezione di «mettere alla prova», di «cimentarsi»⁵⁰.

Il senso della prova e della fatica che ne deriva si ritrova più chiaramente nel corrispettivo inglese di viaggio, *travel*, dal francese antico *travail* con il significato di tormento, tortura,

⁴⁸ Kapuscinski, R. *In viaggio con Erodoto*, Feltrinelli, Milano, 2013

⁴⁹ *Dizionario etimologico italiano* versione online www.etimo.it, a cura di Battisti C., Alessio G.

⁵⁰ Leed, E. J. *La mente del viaggiatore, Dall'odissea al turismo globale*, Erica Joy Mannucci, Milano, 1992

a sua volta di derivazione dal latino *trepālium*, vale a dire strumento di tortura costituito da tre pali⁵¹.

Pertanto, il “viaggio” e il “*travel*”, nelle due forme, italiana e inglese, hanno da sempre avuto a che fare con due concetti completamente diversi, il primo di “risorsa” e il secondo di “fatica”. La lingua inglese possiede poi altri due termini importanti che si riferiscono al viaggio: *voyage* e *journey*. Anche in questo caso entrambi di derivazione dal francese antico: il primo con il significato di viaggio difficile, e il secondo con il significato di una delimitata parte di un viaggio, ossia, lavoro o viaggio di un giorno⁵².

3.2 Perché l'uomo viaggia?

L'uomo viaggia da sempre, ma cosa lo spinge a sopportare fatiche, pericoli, sforzi e rischio? Non è certamente solo per cercare una situazione di vita migliore che l'uomo si è spostato fin dall'antichità e il mito del viaggio ci prova a dare alcune spiegazioni, svelando le molteplici motivazioni. Si viaggia non solo per motivi pratici, ma spinti dalla voglia di scoprire, di conoscere, di diventare migliori e più saggi. Il motivo principale del viaggio nella mitologia e nei racconti tradizionali è proprio la conoscenza raggiunta grazie al superamento dei limiti imposti. Basti pensare al racconto biblico di Adamo ed Eva che furono costretti ad abbandonare il giardino edenico e ad incamminarsi in un viaggio simbolico che dall'Eden li avrebbe condotti verso la vita terrena, errando alla ricerca di una terra da lavorare, per trarne dei frutti con fatica e dolore. Questo viaggio, che costò loro il paradiso, fu il prezzo da pagare, la punizione, per aver mangiato il frutto dell'albero della conoscenza. O ancora il mito di Gilgamesh⁵³, tirannico sovrano sumero, alla ricerca dell'albero della vita - il cui frutto è l'immortalità - costretto dagli dèi a vagare per terre lontane nelle quali incontrerà il dolore, la fatica, la morte. Come per la coppia edenica, il

⁵¹ Castiglioni L., Mariotti, S., *Vocabolario della Lingua latina*, Loescher, Torino, 1979

⁵² Online Etymology Dictionary www.etymonline.com

⁵³ Il viaggio di un eroe errante che sperimenta emblematicamente tutte e tre le categorie del viaggio di Leed: Partire, transitare, arrivare; Leed, E. J. *La mente del viaggiatore, Dall'odissea al turismo globale*, Il Mulino, Milano, 1991

tema centrale e simbolico del viaggio è la conoscenza, ripagata dal superamento dei limiti imposti.

E non dimentichiamoci dei tre viaggi che hanno contribuito a formare l'identità greca: Ulisse, Giasone e Europa ⁵⁴ che mostrano anch'essi il tema del viaggio inteso come conoscenza e formazione.

La conoscenza, però si può ottenere come ci insegnano questi miti solo con il superamento di prove, di sofferenza e anche rassegnazione all'altrui volere, per il semplice motivo che in questi racconti i protagonisti devono rimediare ad una colpa e il viaggio rappresenta una punizione: in cambio i protagonisti ricevono il perdono degli dèi e la conoscenza, appunto⁵⁵.

Qual è la *morale* di questi miti, quindi? L'invito a superare i limiti disposti dalla divinità, ovvero decidere del proprio destino, farsi arbitri della propria esistenza. La morte, ossia la vita terrena, la perdita dell'immortalità, è la "ricompensa" dei protagonisti che hanno voluto sfidare il proprio dio, mitigata dalla conquista della saggezza, virtù necessario alla vera conoscenza.

Nel corso dei secoli i motivi che hanno spinto gli uomini a viaggiare sono cambiati, si sono moltiplicate le tipologie di viaggi e i viaggiatori. Non si è stati influenzati solo dalla voglia di imparare e conoscere. Attualmente, nella nostra epoca e nella cultura occidentale, in particolare, il viaggio è diventato perlopiù un prodotto della società consumistica. Ma ci sono stati fin dall'antichità e continuano a rimanere in alcuni contesti socio-economici spinte migratorie che inducono l'uomo a muoversi in cerca di territori da conquistare e coltivare, condizioni climatiche migliori, risorse da sfruttare, oppure

⁵⁴ Il viaggio di Giasone e dei suoi compagni Argonauti era volto alla conquista del vello d'oro ma soprattutto alla riconquista del trono usurpato al padre; il viaggio di Europa invece rappresenta un rito di passaggio in chiave femminile: la giovane fanciulla di Tiro che si fa irretire da Zeus, nelle sembianze di un toro maestoso che la condurrà a Creta e dalla cui unione nascerà Minosse, un rapimento che, come fa notare Casson «sta alla base della storia europea». Cfr. L. Casson, *Viaggi e viaggiatori dell'antichità*, Milano 1978, p. VI.

⁵⁵ Per le figure di Adamo ed Eva, Gilgamesh e Ulisse e le loro specificità legate ai rispettivi viaggi, così come per il tema della sofferenza e della punizione, cfr. E. J. Leed, *La mente del viaggiatore, Dall'odissea al turismo globale*, Il Mulino, Milano, 1991, op. cit. pp. 16-21.

presupposti di tipo religioso, pellegrinaggi verso luoghi sacri che arricchiscono il viaggio di ulteriore valore.

3.3 Storia del viaggio in breve

Possiamo dire che il viaggio è presente nella storia dell'umanità fin dai tempi più antichi, proprio come metafora educativa perché laddove attraverso la curiosità, l'uomo era spinto a scoprire, prendere in mano la propria vita verso il raggiungimento della conoscenza, e quindi percorreva un percorso formativo, di auto apprendimento. Egli viveva un'esperienza ricca di sapere che cambiava il suo bagaglio culturale, apriva la mente ed è per questo che lo possiamo esaltare come esperienza-chiave dell'uomo⁵⁶.

L'uomo dell'antichità, soprattutto classico - greco e romano - dà importanza all'*otium*, al contemplare e meno all'agire, come modello di "vita buona", e proprio per questo ha contribuito indirettamente allo sviluppo del turismo che è una delle attività che anche noi oggi facciamo quando siamo liberi da impegni di lavoro. In particolare, grazie agli spostamenti che venivano per via mare, si determinò uno sviluppo dei porti e una continua contaminazione culturale tra città e popoli. Questo permetteva uno scambio di saperi, un apprendimento di tecniche volte alla miglioria della vita quotidiana. Interessante è lo scrittore greco Erodoto che si dedicò al viaggio, soprattutto delle isole del mar Egeo, dimostrandosi una sorta di giornalista, egli era curioso e annotava tutte le novità che vedeva o ascoltava. Dai suoi viaggi è nata la sua lunga e importante opera "Storie" in cui vengono esposti gli strumenti di un viaggiatore che potrebbe apparire contemporaneo a noi: sguardo e ascolto attento, riflessione critica su ciò che raccoglie.

Altro chiaro esempio di quanto fosse importante viaggiare per la civiltà greca viene dai racconti del lungo viaggio compiuto da Ulisse, protagonista dell'Odissea di Omero. Egli, valoroso guerriero di Itaca, compie un viaggio che lo trasforma totalmente come uomo. Mosso dalla voglia di conoscere e scoprire, fa ritorno in patria dopo numerose e pericolose avventure in paesi lontani e favolosi.

⁵⁶ Cambi, F. *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 14(2), 2012, 149-171.

Inoltre, durante la civiltà greca gli spostamenti venivano compiuti per scopi religiosi, ci si muoveva per consultare i santuari dedicati alle divinità e chiedere loro consigli.

In epoca romana avviene uno sviluppo turistico grazie ad alcuni fattori: inizialmente gli spostamenti sono da collegare quasi esclusivamente per ragioni di conquiste militari, successivamente quando il territorio era davvero molto vasto e ci fu un prolungato periodo di pace e di prosperità economica, una moneta unica e una mancanza di frontiere, i romani si spostarono motivati da interessi culturali, educativi, di svago e di riposo. Il calendario romano era pieno di festività e come usiamo noi oggi se ne approfittava per interrompere il lavoro e la routine per visitare attrazioni, come ad esempio il Colosseo a Roma. I romani dimostravano interesse nell'allargare la loro cultura, infatti acquistavano quelle che oggi potremmo definire delle guide, allora dei volumi chiamati "*periegesi*", dei trattati storico-artistici che informavano i lettori in merito alle usanze specifiche di una determinata zona e descrivevano i principali complessi religiosi e le rispettive feste e tradizioni⁵⁷. Infatti, all'epoca romana si fa risalire il concetto di "villeggiatura" in quanto le classi più ricche usavano viaggiare per trascorrere del tempo libero, soggiornando in ville al mare o in campagna o passando dei momenti di relax alle terme.

Possiamo sottolineare quindi come in epoca classica si affermarono molti degli elementi che caratterizzano il viaggio in epoca presente, fatto di spostamenti compiuti soprattutto con l'idea di scoprire, imparare, cogliere diversità di altri popoli. Compiere un'esperienza che rende uomini nuovi come è stato per Ulisse.

Il medioevo in merito al tema del viaggio ci può riservare numerose sorprese.

Non si tratta di un'epoca "statica", in cui viene meno quel movimento di persone, merci e idee che aveva caratterizzato l'epoca antica, in quanto Mercanti, soldati, ricchi signori e anche semplici viandanti erano sempre in movimento. Nel Medioevo, per tanti motivi, si viaggiava di continuo. Viaggiavano tutti, anche le persone più umili, e spesso per necessità. Viaggiavano prima di tutto gli agricoltori per cercare nuove terre da coltivare, l'aristocrazia per la caccia e la guerra, i pellegrini mossi da motivi religiosi, i mercanti per i loro affari e non bisogna dimenticare il grande movimento dei chierici, studenti che si

⁵⁷ National Geographic, *Roma va in vacanza* https://www.storicang.it/a/roma-va-in-vacanza_14797, 14 maggio 2020

muovevano di città in città, di università in università, per cercare insegnamenti migliori o più a buon mercato.

Certo le infrastrutture non risultavano ben mantenute come in epoca romana, e le strade non erano in ottime condizioni, neppure i viaggi marittimi erano molto considerati in quanto poco sicuri. Gli scritti di Marco Polo sono sicuramente un esempio di quanto il viaggio occupasse la fantasia dell'uomo medievale, la sua voglia di scoperta, la sua curiosità che l'ha spinto a visitare lontane e sconosciute alla maggior parte di occidentali della sua epoca. Per il mondo medievale, il viaggio è fondamentale come esperienza simbolico-metaforica perché è la metafora della vita: la vita è un viaggio, dalla nascita fino alla morte, dopo la quale vi è il passaggio alla vita eterna. Quindi, tutte le volte che si viaggia si ripercorre spiritualmente il viaggio dell'esistenza. Un viaggio anche piccolo è l'occasione per meditare sul grande viaggio dell'esistenza. Così come, quando si parla di del viaggio per il cristiano dell'antichità, il quale lo considera un cammino di vita terrena ricca di virtù e morali, nel quale ci si impegna verso la salvezza ultima che arriverà dopo la morte.

Tra i viaggiatori incontriamo anche i santi evangelizzatori, e grazie all'idea del viaggio che porta il cristianesimo si moltiplicano scambi, pellegrinaggi, fiere, spedizioni militari e religiose (le "crociate", ad esempio), gli esodi (di popoli, di gruppi religiosi), i quali vengono a rendere la società medievale come un brulichio di spostamenti e come una società solo apparentemente immobile.

Dopo il Mille tutta l'Europa, intreccia rapporti, delinea il viaggio come un fattore-chiave della vita sociale e dell'immaginario. Si pensi ad esempio a Dante che nella "Divina Commedia" compie un viaggio nell'Oltretomba e offre anche una riflessione teologica all'esperienza stessa. Dante ripercorrendo l'Oltretomba fornisce una metafora al cammino percorso come se stesse attraversando il viaggio della vita, tra passione ed elevazione.

Un altro tipo di viaggio viene raccontato nelle *chansons des gestes* o dai cantori celtici nei grandi cicli di Re Artù e dei suoi cavalieri, fino a Parsifal, fino a Tristano. Se le *chansons* narrano i viaggi guerreschi dei paladini e richiamano a un viaggio come difesa (religiosa e civile), esaltandolo come ingrediente del modello di vita eroica, i miti celtici esaltano anche un tipo di viaggio "cortese", legato ai cerimoniali aristocratici, agli scambi

di doni (siano essi doni o spose), riattivando intorno al viaggio l'idea di rappresentanza e quella di scambio.

Durante l'epoca moderna troviamo anche qui due tipologie di viaggio: i viaggi cosiddetti di *scoperta* (e di conquista) di cui fanno parte da un punto di vista irrealistico anche i viaggi in *utopia*, luoghi che è necessario attraversare con l'immaginazione. Sul secondo tipo, invece, si dispongono i viaggi di *formazione* (di cui il *Grand Tour* sarà l'interprete e il modello che analizzeremo in modo approfondito successivamente) e poi i viaggi borghesi, con tutta la loro gamma dal viaggio turistico a quello d'evasione, da quello di fuga a quello di cura, a quello verso terre e luoghi ideali per compiere il viaggio "romantico" della *Wanderung*⁵⁸.

Con la Modernità, quindi, la fisionomia del viaggio si rinnova nella pratica stessa: si viaggia di più e meglio, rispetto al passato, mutano le condizioni organizzative del viaggio, si crea un sistema di locande, di stazioni di posta, migliora la situazione viaria, si costituiscono mezzi comuni di trasporto. Si crea una vera forma d'industria di supporto all'arte di viaggiare. Il viaggio, inoltre, si laicizza e si individualizza, come avviene a tutta la cultura; assume valori nuovi – di conoscenza, di socializzazione, di formazione – in una società che si fa sempre più cosmopolita; si dispone anche come sfida e come avventura, animato dalle tensioni dell'ignoto, della scoperta, etc.; si fa *metafora*, oltre che mezzo, della formazione del soggetto e, insieme, del rinnovamento della visione della società. Il viaggio si fa pratica sempre più diffusa e caricata di forti attese: diviene un momento chiave dell'esperienza personale, della "storia" di vita di un soggetto. Come pure intorno ai viaggi si viene a condensare un forte significato culturale: per cui da lì passano elementi chiave appunto della cultura moderna come la scoperta, l'utopia, la formazione.

L'età moderna parte proprio con il viaggio di scoperta, quello di Colombo che nel 1492 giunge in America e si apre una stagione di nuove rotte commerciali, verso nuove terre,

⁵⁸ *Wanderer, Wandern, Wanderung* sono parole molto importanti per la storia del grande immaginario romantico tedesco. Il "viandante", nella nostra mentalità latina è sempre stato colui che transita da un luogo all'altro, da una collettività all'altra, consapevole che la casa, il gruppo sociale ben identificato sono gli ambiti che gli competono, che sente suoi ed in cui si riconosce. Qui al contrario, egli è un avventuriero dello spirito, un essere che va alla ricerca di sé stesso, o meglio dell'indefinibile, di ciò di cui una lontana eco del proprio animo rende certi dell'esistenza, ma che sfugge ad ogni più rigorosa disamina razionale. Tratto da Viaggio in Germania *La figura del Viandante* <https://www.viaggio-in-germania.de/romanticismo-viandante.html>

con l'uso di nuove tecniche (di navigazione: conoscenza dei venti, etc.). È un viaggio che attiva processi di colonizzazione e di sfruttamento da parte dell'Occidente; che promuove anche processi di conoscenza (geografica, antropologica, etc.)

L'effetto-viaggio di scoperta è stato profondo, e ha cambiato la cultura occidentale nel suo complesso introducendo valori che sono presenti ancora oggi, tra cui il *multiculturalismo*.

I viaggi moderni sono viaggi che aprono, che rompono equilibri, che producono disordine, non sono più viaggi che confermano un'identità (il pellegrinaggio) o viaggi da vivere come colpa e destino (l'esodo) o viaggi come avventura e espiazione ma strettamente congiunte (il viaggio eroico), anche se alcuni caratteri dei viaggi del passato sono in essi incorporati (l'aspetto eroico-avventuroso, in particolare, ma reso carattere strettamente individuale). E i viaggi moderni sono anche viaggi di conoscenza: fatti per studiare e osservare; essi mutano la mente del viaggiatore che viene contrassegnata proprio da questo intreccio di fuga e di conoscenza, di distacco da ... e di incontro con ..., che sarà al centro anche dei viaggiatori delle epoche successive.

Con la modernità il nesso tra individuo e viaggio, tra vita personale e esperienza di viaggio si fa più centrale (nella cultura e nella vita del soggetto), via via sempre più determinante, poiché esprime e interpreta quella inquietudine che sarà uno dei contrassegni più profondi dell'individuo moderno, il quale cresce come individuo non solo perché riflette sempre più nelle proprie passioni, ma anche perché si sente e si sa come soggetto interiormente aperto, alla ricerca di sé e del proprio ruolo nel mondo.

3.4 Il Grand Tour come viaggio di passaggio

Come abbiamo potuto capire finora il viaggio è presente nella storia dell'umanità fin dai tempi più antichi. Ci si muoveva per il commercio, per le esplorazioni, per le campagne militari, ma anche per acquisire nuove conoscenze sugli usi e costumi delle culture che si incontravano.

Il viaggio, inoltre come vedremo in questo paragrafo centrale del capitolo, può essere considerato anche la metafora di una sorta di incertezza, inquietudine che l'animo umano vive. Infatti, nell'esperienza di viaggio la persona viene coinvolta interamente: c'è la parte

emotiva che ci spinge a partire e quella razionale della progettazione, organizzazione e pianificazione.

Nelle esperienze di viaggio svolte nelle varie epoche c'è anche una componente che rappresenta la differenza di trattamento tra uomini e donne in ambito educativo-culturale. I viaggiatori di cui si parla nella storia sono uomini che compiono imprese importanti e incontrano figure femminili che possono avere funzioni di madri, mogli, tentatrici, muse ecc, ma si tratta comunque sempre di ruoli secondari, perché non è mai presente una donna come la protagonista dell'esperienza di viaggio e la Penelope di Ulisse ne è un esempio.

Un altro elemento da considerare quando si pensa al viaggio nei secoli passati è quello di considerarlo come un rito di passaggio dalla gioventù all'età adulta e uno degli esempi più importanti è sicuramente il Gran Tour. Proprio per questo dobbiamo considerare che il viaggio è collegato in modo trasversale alla pedagogia, attraverso l'immagine simbolica che ne ricaviamo di "pellegrinaggio terreno", un'esperienza unica e irripetibile nella vita di una persona che quindi può contenere una dimensione autobiografica e narrativa. Si tratta di creare un'identità *narrativa* come intesa da Ricoeur che pone attenzione all'autobiografia in chiave pedagogica, così spiegata da C. Xodo in *Capitani di Sé stessi*: "narrandoci scopriamo la nostra identità, così come possiamo ritrovarla nei momenti di smarrimento e di crisi; ma possiamo anche imparare a mantenerla e rafforzarla. Riflettendo nel nostro corso di vita impariamo ad individuare le connessioni che lo strutturano, il finalismo più o meno esplicito che lo dirige, la selezione sottesa alla memoria e al ricordo". Si tratta, in altre parole, di riflettere sul viaggio della propria vita, o della vita delle persone che sono affidate alle nostre cure educative, pensandola come una *storia* che siamo chiamati a "leggere" mentre noi stessi – in quanto autori - la scriviamo. Come abbiamo visto attraverso i racconti anche più antichi, noi abbiamo notizia dei grandi viaggi, reali o immaginari, nella misura in cui si sono trasformati in storie, importanti e significative per qualcuno: per chi le narrava, in primo luogo, ma anche nella speranza che potessero esserlo per chi le leggeva e ancora le legge.

Proprio l'esperienza di un viaggio, in particolare, il Grand Tour, compiuto alla soglia dell'età adulta, permette a Rousseau di scrivere nelle sue opere con l'intento di parlare di educazione e considerare il viaggio un mezzo specifico per ottenere una formazione

ottimale. Soprattutto all'interno dell'Emilio, egli descrive quelli che per lui devono essere i criteri pedagogici da seguire per istruire un bambino (fa differenze di genere), percorrendo precise tappe di sviluppo fino a raggiungere l'età adulta (25 anni).

3.4.1 Il Grand Tour

Con il Grand tour il viaggio diventa sempre più un elemento forte della formazione. Diventa una pratica formativa borghese per la sua capacità di valorizzare l'importanza della "conoscenza del mondo" attraverso, ad esempio, all'iniziazione agli scambi commerciali e successivamente come vera e propria forma istituzionalizzata. Quindi da un lato la formazione dell'individuo viene resa possibile attraverso l'esperienza del viaggio, dall'altro è il viaggio che entra nell'esperienza formativa dell'individuo. In questo modo la *pedagogia* e il percorso educativo del singolo si rinnovano grazie al viaggio.

Il viaggio assume un ruolo fondamentale nella formazione diventando un rito conclusivo del percorso di realizzazione della persona. Permette di portare a compimento un *iter* culturale, un percorso di autonomia (col distacco dalla famiglia e dalla comunità locale, con la sottomissione a rischi, prove, imprevisti, etc., che richiedono capacità di intervento, iniziativa, se pure il viaggio è sempre programmato e, assai spesso, non svolto in solitudine), un processo di socializzazione, acquistando "pratica del mondo", facendo esperienza di situazioni diverse, presso popoli diversi: creando una più completa "umanizzazione" individuale, culturale e sociale.

Importanti filosofi come Locke e Rousseau ci offrono memoria proprio di questi viaggi-esperienza che hanno compiuto in prima persona. Locke trattava la metafora del viaggio come raffigurazione di una spontanea curiosità del fanciullo verso la conoscenza e mettendo il Grand Tour come coronamento finale del percorso educativo, in quanto crede che compierlo troppo precocemente sia dannoso per la crescita a causa dei pericoli che si potevano incontrare. Rousseau, invece, era incline a favorire il compimento dell'impresa anche in giovane età, perché egli stesso la mise in atto a 16 anni fuggendo da Ginevra.

Un ulteriore esempio è Goethe⁵⁹, che attraverso i personaggi Wilhelm Meister e Mann⁶⁰ in *La montagna incantata*, rende il viaggio protagonista e gli attribuisce appieno il ruolo di metafora formativa. Questo è possibile perché attraverso i personaggi danno voce a soggetti e alle loro avventure che includono il concetto della *Wanderung*, prima citata. Si tratta di un viaggio individuale che compiono i protagonisti dei racconti, in cui gli autori si rispecchiano, che includono delle riflessioni interiori che diventano il nucleo centrale dell'opera e dell'esperienza. Un tipo di percorso simile all'uomo contemporaneo che compie una meta riflessione con scopo formativo.

Ma concretamente quando parliamo di Grand Tour di cosa stiamo parlando? Come avvenivano questi viaggi e in che epoca?

Il *Grand Tour*, ovvero il viaggio europeo, ha come tappa fissa l'Italia, ed è soprattutto un momento di conclusione di un processo di istruzione. È un viaggio aristocratico e alto-borghese che permette ai rampolli delle classi dominanti di acquisire un'*identità culturale*, una *pratica del mondo*, una *visione della società* e, quindi, si contrassegna come formativo a diversi livelli, ma questa pratica formativa viene a costituirsi come modello istituzionalizzato tra Seicento e Settecento. Le sue radici si trovano nell'eco culturale e ideologica del mondo classico con l'ammirazione per la Roma antica e per il suo ideale di uomo; nella esaltazione del Classico instaurata dall'Umanesimo; nel valore dei modelli (di arte, di letteratura, di pensiero, di politica etc.) culturali italiani prodotti nel Rinascimento.

Il *Grand Tour* è stato, prima di tutto, una pratica pedagogica che svolgeva una funzione di iniziazione, di rito di passaggio, in una società che si avviava ad essere meno legata ai dettami religiosi. Infatti, il *Tour* è un viaggio laico, saturo di valori umanistici che non dà spazio rilevante né al religioso in senso istituzionale né alle inquietudini religiose: sotto la pratica di un viaggio di istruzione nella classicità, ne ripropone anche la visione del mondo e della vita, intensamente laica.

⁵⁹ Von Goethe, J.W. *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, Adelphi, Milano, 2006

⁶⁰ Mann, T. *La montagna incantata*, traduzione di Bice Giachetti-Sorteni, Modemissima, Milano, 1932

Nel Grand Tour l'itinerario è mutevole e può essere lungo breve, avendo anche molte varianti determinate soprattutto dal punto di partenza (Inghilterra o Germania o Francia) ma il programma di viaggio è preciso. Esso è costituito da tappe, che sono fissate "per arte" e "per storia", toccando luoghi in cui quel viaggio verso il classico si annuncia e/o si integra, si articola e si fa più variegato. Ma è sempre l'Italia ad avere un ruolo preponderante, con Roma al centro in quanto il luogo dove l'Antico ha lasciato più ampie vestigia. Lo stesso itinerario comunque subisce modifiche a seconda delle mode, si fa più attento o più superficiale, anche più ampio, integrando nel *Tour* anche le zone del Mezzogiorno (Napoli, Paestum, la Sicilia).

L'itinerario è sempre di carattere formativo e serve per nutrire il sapere del giovane che lo compie e stimola una riflessione profonda. Anche l'organizzazione del viaggio ha un aspetto formativo: prepararsi a viaggiare è già formarsi e bisogna pianificare il percorso senza rischi di deviazioni, di deviazioni date dalla curiosità, etc. Pertanto si viaggia accompagnati da un precettore che è compagno e guida nel viaggio, che stimola, controlla, ricorda, etc. Ma si viaggia anche con una serie di strumenti che servono ad approfondire e a memorizzare l'esperienza del viaggio: sono guide, sono quaderni di appunti, quaderni di schizzi, diari, lettere da inviare. Tali strumenti svolgono la funzione di *orientatori*, di suggeritori, di codificatori, di ricordi: infatti è un viaggio che si fa una volta nella vita e resta come occasione memorabile, ma anche come itinerario di formazione dell'io, sul quale deve essere possibile tornare per riafferrarne le fila e riprenderne i significati. Per questo deve essere guidato, ma anche ricordato (attraverso appunti, schizzi, disegni, diari, epistolari). La sua azione deve essere *decisiva e permanente*.

L'esito finale del viaggio è poi quella di espansione dell'io che si ispira al modello culturale e sociale del mondo classico trova un modello culturale e nella pratica sociale, una sorta di iniziazione e/o di rito di passaggio, aristocratico e laico insieme.

Tutta la letteratura d'epoca sul *Grand Tour*, testimonia il duplice aspetto formativo di questa impresa: da un lato analizzare in profondità la cultura classica, nell'immaginario e nella coscienza, restituendo valore alla letteratura e alla cultura antica, dall'altro lato l'interesse è quello di fare pratica del mondo, della realtà sociale, dei suoi costumi contemporanei, della sua varietà, dei suoi rischi, pericoli, ma anche cogliere occasioni e stimoli culturali attraverso l'incontro con altri studiosi, aristocratici, uomini illustri, etc.

La formazione nel *Grand Tour* avviene, quindi, su due piani: nell'immaginario culturale per l'incontro col passato e le sue radici e nella pratica sociale con le occasioni di conoscenza, di comparazione, di giudizio sul mondo contemporaneo, visto proprio nelle sue diversità locali e antropologiche, oltre che politiche e di costume. Ma esiste anche un ulteriore fattore di formazione: un processo interiore di iniziazione alla vita adulta, con tutte le occasioni di "prova" che include: sociali, sessuali, etc.

Sulla frontiera del *Gran Tour* il viaggio come formazione si è rivelato nella sua forma moderna più esplicita, lasciando echi profondi nella letteratura come nella pedagogia. Gli stessi filosofi, ma che in questa sede possiamo definire anche pedagogisti, Locke e Rousseau includono nell'iter formativo proprio il viaggio, il *Grand Tour*, pur rendendolo meno classico e più contemporaneo, meno esplicitamente aristocratico e più borghese, ora più sociale, ora più politico (connesso alla comparazione dei sistemi politici e a un giudizio su di essi, rispetto a un modello ideale preventivamente elaborato e posseduto). Locke e Rousseau sono, infatti, i grandi eredi pedagogici della pratica del *Grand Tour*, ma anche coloro che ne cambiano il segno, rendendola una pratica più borghese, se pure con esiti e secondo forme diverse.

3.4.2 Il Bearleader nel Grand Tour

Un ruolo di primo piano in seno alla fenomenologia del Grand Tour ha il tutore, denominato "*bearleader*", egli è il fedele compagno di viaggio del giovane gentiluomo che si appresta a superare, per la prima volta nella sua vita, le frontiere geografiche e culturali per conoscere un mondo altro da sé, con un ottimo motivo: studiare all'estero, un po' come accade oggi. Il Grand Tour infatti, diventa l'occasione oltre che per viaggiare, conoscere e sperimentare sul campo, anche l'occasione per molti giovani di buona famiglia, di recarsi all'estero per studiare, spessissimo in Italia, patria dei più grandi pensatori umanisti e rinascimentali e di quel sapere classico, detenuto da città universitarie quali Bologna e Padova. Un altro elemento importante che caratterizza il Grand Tour è lo scopo del viaggio che a partire dalla seconda metà del Seicento si stabilizza con la formula di "piacere e utilità": non più solo dovere, religioso o culturale

nei confronti di una entità spirituale o di una ricerca filosofica, ma pura e semplice ricerca interiore in vista di una crescita esperienziale personale, un'esperienza tutta da godere.

3.4.3 Nascita e sviluppo del genere odeporico

L'opera *The Voyage of Italy* di Lassels⁶¹ ha il primato di inaugurare ufficialmente l'epopea del Grand Tour che inizia verso la metà del Seicento, mantiene intatti questi presupposti programmatici nel corso dei decenni seguenti, ed esplose come fenomeno culturale nel secolo seguente. "Il Voyage", come si evince dal titolo, è un'opera descrittiva che manifestava il preciso intento dei membri fondatori di non dare credito alle parole ma solo ai fatti; le indicazioni fornite da Lassels ai lettori hanno la pretesa di essere scientifiche, fondate sulla pura osservazione della realtà che si offre allo sguardo del viaggiatore. Verso la metà del XVIII secolo si consolida l'esigenza del viaggiatore di raccontare con metodo la propria esperienza, e il metodo essenziale sta nel raccontare quanto si guarda, si vede, si osserva con i propri occhi: un termine strettamente legato alla rivoluzione scientifica.

Lassels, nella prima parte del Voyage si volge alle caratteristiche del popolo italiano, contribuendo a costruire e consolidare nel tempo lo stereotipo dell'italiano, attraverso un insieme di giudizi che si cristallizzano dando spesso luogo a pre-giudizi; i giudizi nel caso di Lassels sono piuttosto lusinghieri nei confronti degli Italiani, soprattutto se comparati a quelli degli inglesi che seguiranno. La seconda parte del Voyage offre una descrizione particolareggiata dal punto di vista storico, artistico e paesaggistico delle maggiori città italiane; l'opera di Lassels ha il merito di esaltare il fatto che il viaggio non è un'esperienza utile soltanto a filosofi, dotti, studiosi, accademici, studenti, ma anche al ceto medio, al viaggiatore che lavora e che viaggiando allarga i propri orizzonti "professionali": oltre a tutti i vantaggi che ci danno i viaggi, essi ci mettono in grado di

⁶¹ Richard Lassels era un prete cattolico romano e uno scrittore di viaggi. Lassels era un tutor per diversi nobili inglesi e viaggiò per cinque volte in Italia. Nel suo *The Voyage of Italy* (https://www.horti-hesperidum.com/writable/Lassels_impaginato.pdf), pubblicato a Parigi nel 1670, l'inglese Richard Lassels propone la descrizione dei luoghi da lui personalmente visitati durante i suoi cinque viaggi in Italia, asserendo come ogni studente di architettura, di antichità e d'arte non potesse fare a meno di visitarne le città e i paesi. Lassels fu il primo ad adottare l'espressione *Grand Tour*, un neologismo che sarebbe stato poi universalmente accolto, e nel suo *Voyage* suggerisce a tutti i giovani *lord* di effettuare il *Grand Tour* per potersi fare una cultura, per conoscere e capire le varie realtà politiche, sociali ed economiche d'Europa e, in particolare, dell'Italia.

servire utilmente la nostra patria; arricchiscono il mercante, gli mostrano ciò che abbonda e ciò che manca, gli insegnano ciò che si deve importare e ciò che si deve esportare. L'artigiano che viaggia si perfeziona nella sua arte grazie alla diversità delle esperienze. I viaggi fanno di un semplice ufficiale di guerra un eccellente generale d'armata, gli insegnano a far marciare fieramente le truppe in terra straniera [...]. Infine un uomo di qualità grazie al viaggio è capace di ricoprire i più grandi incarichi.

Molti sono stati gli autori e viaggiatori che potrebbero rivendicare il primato di iniziatore del genere odeporico⁶², da Montaigne a Moryson oppure ancora a Misson o Addison, poiché ognuno di questi ha apportato alle proprie opere una chiave di lettura personale, una geografia privata, un paesaggio esteriore letto, visto e interpretato alla luce di quello interiore unico e irripetibile, e ha contribuito a far conoscere da prospettive esclusive luoghi lontani, affascinanti e misteriosi. Dovendo, però indicare i due confini temporali di inizio e fine del fenomeno culturale si può considerare l'analisi attenta fatta da Attilio Brilli: lo studioso italiano, impegnato da sempre sugli studi dell'odeporica, che intravede proprio nella pubblicazione delle “*Remarks on Several parts of Italy*” di Addison del 1705 il punto d'origine e nell'inizio delle campagne napoleoniche la fine di esso.

In generale, con il termine Grand Tour si intendeva il giro di alcuni paesi europei quali le Fiandre, la Germania, la Francia la Svizzera e l'Italia, tuttavia i luoghi elettivi erano principalmente la Francia e l'Italia; per compiere il Tour in genere si impiegavano tre anni e al pagamento delle spese del viaggio partecipava la famiglia – nel caso di figli di aristocratici – o le istituzioni pubbliche o private - lo Stato o le Università – che avevano tutto l'interesse di mandare all'estero giovani di belle speranze con spiccate caratteristiche o talento, utili in futuro a lavorare per lo Stato. Un dato è statisticamente rilevante: i viaggiatori inglesi costituiscono la categoria di viaggiatori numericamente più rappresentata almeno fino alla fine del XVIII secolo, la loro fu una vera e propria invasione pacifica del continente europeo e dell'Italia in particolare, questo perché gli inglesi più di altri avevano validi presupposti storici e culturali per intraprendere il

⁶² Il termine deriva dal greco *odoiporikós* (*ὀδοιπορικός*) e viene utilizzato per testi letterari relativi ai viaggi (resoconti e raccolte di notizie così come opere più squisitamente narrative). Nell'italiano corrente i testi odeporici sono infatti generalmente identificati come “letteratura di viaggio”. Ecco perché sebbene tale definizione sia caduta in disuso, il genere letterario cui fa riferimento è invece ancora oggi attuale e vivissimo.

viaggio: il saggio di Bacon, “Of Travel”, vero e proprio manifesto dell’arte del viaggiare, aveva acclarato la validità educativa e pedagogica del viaggio in seno all’aristocrazia inglese mentre il contesto storico e politico aveva fornito la necessaria solidità sociale, economica e culturale, soprattutto in confronto con gli altri paesi europei dove invece le guerre e i conflitti interni destabilizzavano i governi. Il punto di Bacon è attingere alla conoscenza del luogo da parte degli altri prima di partire, in modo da non finire per camminare con gli occhi bendati “incappucciati” e non essere in grado di comprendere appieno il luogo mentre lo si sperimenta.

3.4.4 Gli itinerari del Grand Tour

Come era già avvenuto in passato, cambiavano le prerogative del viaggio e di conseguenza cambiavano i viaggiatori. All’interno della categoria dei viaggiatori inglesi spicca numericamente la presenza dei giovani rampolli a cui i precetti dell’arte di viaggiare sono principalmente rivolti, quei giovani rampolli antenati dei nostri studenti viaggiatori; anche loro, come i nostri, soggiornavano nelle Università italiane di maggior prestigio per cogliere il senso della tradizione classica ma anche i frutti dell’Umanesimo. Diventa parte essenziale della formazione virtuosa di tanti gentiluomini imparare a conoscere il mondo, il costume, le lingue dei popoli che si incontrano, l’architettura dei luoghi e il retaggio del passato degli stessi.

Chiarite quali fossero le finalità pedagogiche, pragmatiche e utilitaristiche del Grand Tour, proviamo a vedere quali erano gli itinerari, limitatamente al viaggiatore inglese.

Il viaggiatore inglese quasi sempre iniziava il suo viaggio verso l’Europa nel mese di settembre da Dover luogo d’imbarco per Calais, la Francia infatti costituiva spesso il primo scalo del nostro viaggiatore, anche perché arrivare direttamente in Italia, l’altra meta ambita, dall’Inghilterra avrebbe comportato un lungo viaggio in mare via Gibilterra, una via inconsueta, praticata prevalentemente dalle navi militari; inoltre la Francia per la sua collocazione geografica si prestava a fungere da testa di ponte per le successive tappe continentali: le Fiandre, la Germania, la Svizzera e l’Italia, appunto. Giunto a Calais, il viaggiatore aveva in genere due itinerari possibili: nel primo caso, da Parigi e dopo aver

visitato le maggiori città francesi poteva dirigersi verso est e la Svizzera e attraversando la Val d'Aosta e la Savoia affrontare il valico del Moncenisio. I viaggiatori che giungevano al valico del Moncenisio attraversavano Ferrera che grazie ai suoi alberghi offriva ospitalità ai viandanti che erano obbligati a smontare le carrozze a Novalesa, carrozze con le quali avevano viaggiato fino a quel momento, e a caricarle a dorso dei muli, unico mezzo di trasporto su quegli impervi passaggi. Molti erano i viaggiatori che decidevano di servirsi del cavallo come mezzo di trasporto per attraversare una vallata costituita da ripidi e difficili tornanti. Dal Moncenisio si poteva proseguire per Torino e Genova e di lì a Firenze, percorrendo la strada costiera fino a Pisa oppure attraverso l'interno con tappe a Milano e Bologna. Da Firenze il viaggiatore scendeva lungo la via Francigena che passava da Siena e Viterbo per giungere a Roma, caput mundi. Generalmente si faceva in modo di essere a Roma durante il periodo di Natale e Capodanno, oppure durante la settimana santa con il climax del giorno di Pasqua; soprattutto per il viaggiatore inglese, protestante per lo più, costituiva una forte attrazione quella di assistere alle celebrazioni cattoliche considerate, nella migliore delle ipotesi bizzarre per il tentativo di trasformare in esperienza sensibile il mistero della fede. Anche la festività del santo fondatore della Chiesa cattolica, San Pietro, era uno dei momenti più ricercati dai viaggiatori, soprattutto per lo spettacolo dei fuochi d'artificio: i primi viaggiatori spesso consideravano Napoli e dintorni l'ultima tappa del soggiorno italiano. Infatti, il sud dell'Italia, con qualche eccezione, fu sistematicamente perlustrato solo a partire dalla metà del XVIII secolo, poiché considerato pericoloso, terra desolata e infestata dai briganti. La via del ritorno spesso si snodava lungo l'antica via Flaminia attraverso i territori umbri e marchigiani e le cittadine di Narni, Otricoli, Fano, il santuario di Loreto e su verso l'antica Repubblica di San Marino. Da qui verso le storiche città di Ravenna, Ferrara, Padova per giungere infine a Venezia, che insieme a Roma costituiva l'oggetto del desiderio del tour. Se il periodo prediletto per essere a Roma era durante la Pasqua, a Venezia si faceva in modo di arrivare ovviamente durante il Carnevale. Di solito Verona era l'ultima tappa italiana prima di volgersi verso la Germania e le Fiandre. Il secondo itinerario invece, prevedeva dopo l'arrivo a Calais il soggiorno a Parigi e dintorni, per poi dirigersi verso le Fiandre, la Germania e la Svizzera; di qui attraverso il San Gottardo si giungeva in Italia. Le prime tappe erano Genova, Milano, Venezia, Padova, Ferrara, Bologna e si compiva il percorso sulla costiera Adriatica fino

a Roma e Napoli per poi risalire lungo la via Francigena fino a Genova da cui ci si poteva imbarcare per Marsiglia ed entrare in Francia per poi risalire fino a Calais e fare ritorno dopo due o tre anni in Inghilterra. Molte erano le tappe intermedie in territorio italiano che i viaggiatori non mancavano di visitare: da Lucca a Livorno, da Vicenza a Rimini.

Un altro elemento importante in seno alla fenomenologia del Grand Tour è il viaggio materiale che però spesso non trova spazio adeguato nei resoconti dei viaggiatori, soprattutto se questi viaggiatori hanno un background che oggi definiremmo “di alto profilo”. Il viaggio materiale infatti, il soffermarsi cioè anche su aspetti del tutto prosaici quali la pulizia delle stanze e dei letti, la bontà o meno dei pasti, il comfort delle locande e così via come pure le descrizioni pruriginose di incontri puramente sessuali, il soffermarsi sugli aspetti meno nobili del viaggio, le malattie che spesso costituivano uno dei motivi del viaggio verso luoghi salubri e con un clima piacevole e mite, sono spesso tralasciati dal racconto del viaggiatore perché considerati “non adatti”. Rileva Attilio Brilli che certe notazioni e le descrizioni minuziose dei disagi e degli aspetti problematici del viaggio compaiono soltanto nelle lettere e nei diari privati, quegli scritti cioè, non destinati nelle intenzioni iniziali dello scrivente alla pubblicazione. Leggiamo cosa scrive Patrick Brydone⁶³, in una lettera da Napoli all’amico William Beckford il 14 maggio 1770, lettera pubblicata dieci anni dopo in una raccolta epistolare dell’autore:

il programma iniziale prevedeva di andare via terra fino a Reggio e da lì attraversare lo stretto fino a Messina; ma dopo aver fatto precise domande sullo stato del paese e le modalità di viaggio, trovammo che il pericolo dei banditi in Calabria e in Puglia era talmente grande, [...] che cambiammo immediatamente itinerario.⁶⁴

⁶³ Patrick Brydone (Coldingham, 6 gennaio 1736 – Lennel House, 19 giugno 1818) è stato uno scienziato, militare e viaggiatore scozzese. La sua unica opera letteraria, *Viaggio in Sicilia e a Malta*, è una delle principali opere che riguardano il Grand Tour e la prima in assoluto a proposito della Sicilia.

⁶⁴ Brydone, P. *Viaggio in Sicilia e a Malta*, a cura di Vittorio Frosini; traduzione di Flavia Marengo e Maria Eugenia Zuppelli. - Milano: Longanesi, 1968.

3.4.5 L'Italia e il concetto di *bello*

Il Grand Tour ha come destinazione elettiva l'Italia in quanto la cultura europea del XVIII secolo era particolarmente sensibile al "bello" e molte città italiane corrispondevano a questo canone estetico; questo è certamente un buon motivo per viaggiare in Italia. Molte città storicamente ricercate quali Venezia, Firenze e Napoli si offrivano allo sguardo avido del viaggiatore, offrendo innumerevoli esempi di Bello sia in senso classico che moderno; il numero sempre più crescente di guide e di resoconti poi, fa entrare nel campo di osservazione dei viaggiatori, promuovendole per la bellezza del paesaggio o per quella artistica, nuove città quali Ferrara, Vicenza, Lucca o paesini e cittadine dell'entroterra appenninico con particolari attrazioni turistiche quali Terni, con le sue Cascate delle Marmore che lasciavano letteralmente a bocca aperta i viaggiatori.

Altri due elementi di carattere socio-culturali vanno inseriti in questo quadro fenomenologico: il viaggio non è più di esclusivo appannaggio dei giovani né degli uomini: due nuove categorie infatti, come ci segnala Brillì si mettono in vista, i viaggiatori non più giovani e le donne, molte delle quali ci hanno lasciato testimonianze acute delle esplorazioni condotte in territorio straniero, da Lady Mary Wortley Montagu⁶⁵ alla signora dei Lumi, Madame de Staël.

Inoltre, il viaggio in Italia diventa un fenomeno di costume, una vera e propria moda. Il viaggio verso l'Italia aveva soprattutto un affascinante traguardo di stampo religioso, storico, culturale e perché no, turistico tout-court: Roma, era considerata la nuova Gerusalemme. Tutte le risorse del viaggiatore, fisiche, pratiche, spirituali, erano canalizzate in tal senso e Roma incarnava molti simboli per il viaggiatore: il simbolo della storia millenaria di un popolo che aveva colonizzato prima e "civilizzato" poi, quasi tutto il mondo conosciuto; ma anche il simbolo della decadenza di quel popolo e del decadimento di quei valori morali ed etici di cui i Romani, almeno in una certa fase della propria storia, erano stati portatori; il simbolo della Città Celeste, ma anche del potere del suo massimo rappresentante, il Papa. Sono molti i viaggiatori che nei loro resoconti scrivono con impazienza sulle aspettative che hanno riguardo a Roma, anche se non era

⁶⁵ Lady Mary Wortley Montagu (Holme Pierrepont, 26 maggio 1689 – Londra, 21 agosto 1762) è stata una scrittrice, poetessa e aristocratica inglese. Montagu è principalmente ricordata per le sue lettere, in particolar modo quelle scritte dalla Turchia, che sono state descritte da Billie Melman come "il primo vero esempio di lavoro laico svolto da una donna sull'Oriente Musulmano"

come ho accennato, l'unico obiettivo: il viaggiatore curioso si avvicinava all'Italia in cerca di spunti artistici o paesaggistici e naturalistici che rinnovassero la sua visione dell'arte e della natura, offrendo nuova linfa alla propria ispirazione artistica o semplicemente culturale; per non parlare poi dell'ispirazione da cui veniva colto il viaggiatore che girava per l'Italia per verificare sul campo le varie forme di governo vigenti e farne opportune valutazioni in seno alla propria esperienza personale e nazionale: è un caso emblematico il viaggio anglicano del vescovo di Salisbury, Gilbert Burnet⁶⁶ che osserva con estrema attenzione i «mali prodotti dal cattolicesimo e dalla tirannide»; uno sguardo interessato il suo, teso a mettere in luce gli eccessi di una liturgia non solo religiosa, ma soprattutto politica che ha collocato l'Italia a posizioni di sudditanza storica nei confronti del Papa o dello straniero.

L'Italia si presenta a molti viaggiatori come un libro classico: un libro letto e riletto, le cui pagine ingiallite dal tempo hanno un fascino immortale che mette radici profonde nell'animo sensibile di quei viaggiatori che hanno avuto modo di entrare in contatto con il nostro paese solo attraverso il racconto fatto dagli autori di un lontanissimo passato, e che partono per l'Italia con il preciso intento di trovare riscontro a quelle memorie lontane. Sono i classici latini le loro vere guide turistiche e al seguito di queste e da questa prospettiva spesso osservano il paese, un paese immaginario e immaginato, in ogni caso più il frutto di proiezioni mentali che reale. Questa è la fortuna e il successo dell'Italia come luogo prediletto dai viaggiatori: le memorie del suo passato solleticano l'immaginazione di chi viaggia. È nello specchio del Grand Tour che l'Italia assume coscienza di sé, ossia grazie al Grand Tour e alle descrizioni del viaggiatore l'Italia prende coscienza di sé e di ciò che è e non solo di ciò che fu, prendendo atto proprio dalle descrizioni altrui del cambiamento culturale, descrizioni letterarie e vedutistiche, che contribuiranno a offrire un quadro diverso, più realistico e attendibile rispetto all'Italia raccontata dagli antichi.

⁶⁶ Gilbert Burnet (Edimburgo, 1643 – Salisbury, 1715) è stato un vescovo anglicano e storico scozzese. Aderente all'episcopalismo, fu docente all'università di Glasgow dal 1669; nel 1685 si trasferì a Parigi. Fu autore di varie opere storiografiche.

3.4.6 Locke e Rousseau due opinioni a confronto sul Grand Tour

Tra i letterati del passato c'è anche chi come Locke non è del tutto favorevole al Grand Tour, da un lato infatti ne vedeva i vantaggi per il ruolo educativo del viaggio come coronamento dell'educazione, ma da un altro ne era critico per una questione temporale; egli infatti nella sua opera *Pensieri sull'educazione* afferma:

e se riportano a casa qualche cognizione dei luoghi e delle persone vedute, serbano spesso la loro ammirazione per gli usi più sciocchi e meno buoni; perché le cose che fecero gustar loro per la prima volta il piacere della libertà sono più impresse nella loro memoria che non quelle che potevano servire a renderli migliori e più savi⁶⁷

Più nello specifico possiamo capire che Locke non ritiene l'età in cui è previsto il Grand tour adatta per svolgerlo, questo innanzitutto perché l'apprendimento delle lingue dovrebbe avvenire molto prima dei 16-21 anni, età invece durante la quale viene effettivamente svolto. Inoltre, crede che in quell'età i ragazzi non ne traggano profitto perché non sono abbastanza maturi da dare il giusto valore culturale all'esperienza stessa. Per Locke infatti il viaggio dovrebbe essere utile ad apprendere cose nuove, luoghi nuovi e genti nuovi, dovrebbe dare la possibilità di confrontarsi con uomini di luoghi e culture differenti, al fine di maturare prudenza e capacità di giudizio.

I contemporanei di Locke credevano invece che tramite l'esperienza del Grand Tour i giovani dovessero acquisire tutte le conoscenze necessarie per diventare membri di una nuova classe dirigente. In sostanza il filosofo inglese esprimeva il timore che il viaggiatore apprendesse più i vizi che le virtù delle genti che incontrava. D'altronde lo stesso sosteneva che il viaggio venisse intrapreso in quel determinato periodo di vita del ragazzo perché questa esperienza lo rendesse smaliziato e gli facesse sperimentare i vizi così da poter affrontare conversazioni con i più anziani vertenti su temi scabrosi.

Nonostante le critiche che solleva Locke, il Grand Tour rimane un'esperienza formativa ricca di molteplici aspetti per la persona che lo affrontava perché lo coinvolgeva dal punto

⁶⁷ Locke, J. *Pensieri sull'educazione (Some Thoughts Concerning Education)* tr. It. Vallecchi, Firenze, 1925 pp. 147-148.

di vista razionale ed emotivo. Ci troviamo di fronte a soggetti che sono mossi dalla passione e dalla curiosità verso l'apprendimento poiché si tratta di un vero e proprio "pellegrinaggio laico" ai luoghi della cultura umanistica e classica di cui l'Italia è protagonista. Questo aiuta i viaggiatori a formarsi rispetto al senso del gusto, tipico della cultura neoclassica del diciottesimo secolo, tema molto sentito come obiettivo formativo fondamentale per la persona nobile - borghese. Sono proprio le passioni e i sentimenti che spingono gli uomini a compiere questa esperienza perché si sentono euforici nell'intraprendere un'avventura che a livello immaginario e metaforico si collega alle imprese dei grandi esploratori della storia.

Da un punto di vista educativo l'elemento più interessante di questa esperienza è il fatto che essa fortifica il carattere dell'individuo che l'ha intrapresa, in quanto per poter affrontare le difficoltà che incontra nel percorso è costretto a stimolare una ragion pratica che gli permette di trovare soluzioni ai problemi che gli si presentano. Questo è il lato positivo che abbraccia appieno Rousseau, che auspica un destino preciso per il suo allievo immaginario, Emilio⁶⁸: autonomo, responsabile e capace di prendere con consapevolezza le proprie scelte. E rimanda alla realizzazione di un uomo autosufficiente, e per questo felice, che segue il suo benessere senza dipendere da nessuno, il coronamento di un progetto pedagogico che si fonda sullo stato di natura, condizione idilliaca per Rousseau.

3.6 Rousseau e il viaggio

Lo stesso Rousseau nell'opera *Confessioni* fa una riflessione, una sorta di auto analisi, in cui ricostruisce la sua vita, si tratta infatti di una vera e propria opera autobiografica, in cui discute anche l'essenza dell'uomo. Il "viaggio interiore" è un tema centrale nelle opere di Rousseau, come anche in *Giulia o la Nuova Eloisa*, all'*Emilio* o *Passeggiate del sognatore solitario* dove scava dentro di sé, andando nel profondo dell'anima, fantasticando, sognando e cercando di comprendere meglio sé stesso.

⁶⁸ Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*. Armando Editore, Roma, 2012

Gli scritti di Rousseau meritano in questa sede sicuramente un approfondimento, per l'ampio spazio da egli dedicato alla tematica del viaggio come esperienza di formazione. In particolare, attraverso la lettura del saggio di A. Porcarelli *La funzione pedagogica del Grand Tour come iniziazione alla vita adulta nell'Emilio di Rousseau*⁶⁹, si può capire quanto fosse cara la tematica dell'educazione al filosofo.

Egli, che era alla costante ricerca di punti di riferimento e viveva mosso da tormenti interiori, ha trovato nel viaggio una funzione educativa che ha sperimentato in prima persona sia come fuga sia per ritrovare sé stesso.

In particolare, nella sua opera *Emilio o sull'educazione*, romanzo di carattere pedagogico, Rousseau elabora l'esperienza del Grand Tour compiuta proprio dal protagonista Emilio. Quello che compie l'individuo è un tipo di viaggio iniziatico rispetto alla vita sociale che viene reso possibile attraverso l'apprendimento di usi, costumi e leggi di diversi popoli e nazioni.

Anche in altre sue opere come ad esempio nelle *Confessioni*, opera autobiografica, Rousseau tratta l'esperienza del viaggio, in questo caso dando voce in prima persona alla sua volontà di trascorrere la sua vita viaggiando⁷⁰, ed è ciò che realmente ha fatto. Si definisce, infatti "nomade" come una condizione in cui egli si trova per un vero e proprio bisogno psicologico. Racconti di viaggio, il filosofo, raccoglie anche in altre opere come *Giulia*, *La nuova Eloisa*, *I Solitari* e in *Passeggiate del sognatore solitario*, una sorta di cammino dentro di sé che compie per tutta la sua vita.

Ritornando ad Emilio possiamo dire che il viaggio che lui compie rappresenta un passaggio da una condizione di dipendenza dalla figura adulta ed educativa alla totale autonomia dovuta da tutte le difficoltà che deve affrontare per superare l'esperienza formativa. All'interno delle opere di Rousseau, inoltre emergono anche i suoi pensieri rispetto all'educazione femminile, che non ritiene debba essere uguale di quella maschile. Egli, infatti, per il personaggio di Sofia (moglie di Emilio) auspica una formazione all'interno delle mura domestiche per evitarle una esposizione ai pericoli di alcuni

⁶⁹ *Il viaggio di iniziazione*, si caratterizza perché descrive una trasformazione maturativa che coincide con il passaggio dall'adolescenza all'età adulta: il protagonista della storia inizia il viaggio in una condizione ancora infantile o adolescenziale e lo conclude assumendo le responsabilità proprie dell'età adulta. Tratto da Porcarelli, A. *La funzione pedagogica del grand tour come iniziazione alla vita adulta nell'Emilio di Rousseau*. Nuova Secondaria Ricerca, 2013

⁷⁰ «Quanto a me, che mi divertivo quasi altrettanto a cavallo che a piedi, avrei volentieri viaggiato così per tutta la mia vita». Rousseau, J.J. *Le confessioni*; tr. it. Opportunity Book – RCS Libri, Milano 1996, p. 111.

ambientanti, come ad esempio le grandi città, che la esporrebbero alla tentazione di tradimento, cosa che effettivamente avviene. Ed è qui che il protagonista Emilio decide di allontanarsi, di compiere un viaggio con la mera volontà di distaccarsi, senza essere spinto da nessun'altra motivazione. Ciò che a noi interessa dell'esperienza di Emilio è soprattutto l'obiettivo formativo del viaggio che espone Rousseau. Innanzitutto si ritiene importante superare i pregiudizi culturali attraverso questa esperienza, quindi fare ciò in cui l'illuminismo propone, ossia superare i propri confini mentali attraverso l'incontro con altri popoli in modo da conoscere l'umanità. Poi come già detto si intende dare autonomia alla persona che compie l'esperienza, facendogli acquisire maggiore sicurezza, libertà e consapevolezza senza più la necessità di avere un precettore. E un altro aspetto che Rousseau vuole sviluppare con l'esperienza del viaggio è quello di educare l'uomo, in questo caso Emilio, ad essere un "buon cittadino" attraverso l'immersione in contesti socio-culturali diversi da quello di origine per poter, una volta appresi gli aspetti migliori di altri ambienti, riuscire a vivere dove è nato ed essere pienamente cittadino.

3.6.1 Analisi pedagogica del viaggio di Emilio

Ciò che il nostro filosofo rappresentava nell'Emilio è una sorta di correzione rispetto all'educazione che lui stesso ha ricevuto, in quanto non ha mai sperimentato un vero viaggio culturale ma piuttosto è stato costretto a un viaggio come "fuga", quando ha abbandonato Ginevra per cercare protezione presso il curato di Confignon. Egli non ha mai avuto un precettore che lo accompagnasse nelle fasi delicate della sua esperienza educativa. L'idea della fuga, come motivo di viaggio, non fa parte di un progetto educativo e formativo consapevole bensì una esperienza che aiuta a delle trasformazioni della persona. Questo avviene in quanto nella formazione dell'individuo si innesca un meccanismo di tipo riflessivo che consiste nella "presa di coscienza" che può fare sì che quel viaggio lo arricchisca intellettualmente. Rousseau nel testo *Emilio e Sofia o i solitari*⁷¹ fa compiere ad Emilio proprio questo tipo di viaggio - fuga: un allontanamento

⁷¹ Il testo racconta un altro finale rispetto a quello pensato "alla fine" dell'*Emilio*. Il tradimento di Sofia, il lavoro da falegname, il vagabondare che si trasforma in viaggio: ecco le nuove avventure di Emilio. Questo altro romanzo incompiuto pone altrettante domande inaggirabili nell'attuale panorama dell'educazione permanente, come pure per l'immaginario pedagogico contemporaneo: quando ha termine l'educazione? Come costruire un'esperienza realmente formativa? Ma soprattutto: perché Emilio, in quanto imago dell'allievo ideale, ci affascina ancora?

del soggetto dalla donna che amava ma che nel contempo l'aveva rifiutato. L'Emilio, debole, torna forte e capace di cavarsela in qualsiasi situazione grazie a ciò che ha appreso nel suddetto viaggio-fuga.

Il viaggio può essere considerato una metafora educativa in quanto assume tre forme archetipiche: il viaggio iniziatico, l'odissea o pellegrinaggio, il viaggio di fondazione. E Rousseau nella sua opera *Confessioni*⁷² descrive il viaggiare come un'esperienza centrale nella vita ed infatti egli stesso viaggia molto soprattutto alla ricerca di punti di riferimento. L'aspetto interessante è che attribuisce una funzione educativa al viaggio inteso sia come fuga da una situazione difficile sia per ritrovare sé stessi. Emilio, il protagonista principale dell'opera medesima compie anche egli l'esperienza del viaggio, in particolare il "Grand Tour". Lo fa attraverso la guida del precettore, che esercita in modo consapevole la propria attività educativa e, assume la forma di un viaggio *iniziatico*: la trasformazione dall'adolescenza all'età adulta in cui deve assumersi determinate responsabilità e lo può fare attraverso la conoscenza di usi, costumi e leggi dei diversi popoli che incontra. Inizialmente Emilio parte con l'intento di separarsi da Sofia, la donna che avrebbe dovuto sposare. L'immagine del distacco è tipica di Rousseau che la riporta anche all'interno dell'opera la *Nuova Eloisa*⁷³.

Il viaggio educativo ha come obiettivo innanzitutto evitare pregiudizi etnocentrici «il Parigino crede di conoscere tutti gli uomini, ma non conosce che i Francesi»⁷⁴, mentre è importante chiedersi se «è sufficiente per un uomo educato bene conoscere i suoi compatrioti o è importante che conosca gli uomini in generale?». Questo principio è tipico degli illuministi, in quanto ritengono importante fare esperienze di incontro con persone e culture differenti da quella di appartenenza per avere una conoscenza ampia del mondo. Ed è un obiettivo sicuramente autentico, ma anche difficile da realizzare per le stesse considerazioni che Locke aveva fatto, cioè che si possono trovare elementi compromettenti e dannosi per il viaggiatore durante il suo percorso. Però a questa

⁷² Rousseau, J.J. *Le confessioni*; tr. it. Opportunity Book – RCS Libri, Milano 1996

⁷³ Rousseau, J.J. *Giulia o la nuova Eloisa*, Rizzoli, Segrate, 1992

⁷⁴ Rousseau, J. J. *Emilio o dell'educazione*, Oscar Mondadori, Milano, 1997

eventualità Rousseau trova una soluzione nel metodo educativo secondo natura, per cui sia grazie all'aiuto del precettore che grazie ad una spinta motivazionale interiore il soggetto (Emilio) dovrebbe interessarsi spontaneamente ai sistemi di governo e agli usi politici per maturare una certa capacità che aiuterebbe l'inserimento nella vita politica del Paese ed eventualmente una sua critica.

Importante sottolineare che il filosofo, come scrive nelle *Confessioni*, ha vissuto in prima persona l'esperienza di essere visto come soggetto poco affidabile all'interno di una famiglia nella quale era stato ospite mentre si trovava a Lione. Quest'ultima gli aveva nascosto alcune vivande per paura che lui potesse approfittarsene. Da questo episodio Rousseau ha compreso direttamente cosa volesse dire essere trattati in modo ingiusto e aveva vissuto involontariamente un'esperienza formativa importante che auspica succeda anche ad Emilio. Si tratta di una spinta interiore alla quale lui punta come effetto motivazionale per decidere di affrontare il Grand Tour in modo davvero utile alla formazione dell'individuo.

Rousseau quindi pensa di far compiere ad Emilio un viaggio in cui incontra persone e situazioni che lo aiutano sia ad aprire la propria mente sia a valutare in modo etico le scelte da intraprendere. Si tratta di un viaggio d'istruzione nel senso di momento formativo per Emilio, ma in particolare di un momento dedicato anche ad una educazione di tipo politico come sostiene F. Cambi quando dice parlando dell'opera di Rousseau: «qui invece, è al centro il politico che si forma attraverso l'etica e vede nella comunità il forcipe stesso della società politica, repubblicana e democratica»⁷⁵. Quello che Emilio deve vivere ha come fine il giudicare i contesti sociali che incontra per poter rinnovare la società in cui vive e ricostruirla.

Rousseau scrive l'opera con l'intento di fornire raccomandazioni pedagogiche sul viaggio come mezzo di formazione politica e sociale: sostenendo di evitare le grandi città e di concentrarsi sulle province remote e le campagne proprio per vedere gli effetti delle scelte politiche dei governi e dove è più difficile essere esposti a tentazioni e corruzioni.

Emilio una volta tornato dal viaggio si ricongiunge con Sofia, prima delle nozze, e le dona una personalità rinnovata grazie all'esperienza compiuta, lei in cambio lo accoglie offrendogli un sollievo dalle difficoltà della vita che il suo uomo ha trovato nel cammino

⁷⁵ Cambi, F. *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 14(2), 2012, 149-171

(questo è il compito che Rousseau prevede per la donna). Il viaggio si completa con il raggiungimento dell'autonomia e dell'utilizzo della propria libertà; Emilio è diventato ormai "cittadino del mondo" maturo e ricco di consapevolezza. È l'uomo cambiato grazie all'educazione naturale a cui auspica Rousseau, che vive nella società civile portando il proprio contributo senza cadere in pregiudizi e condizionamenti. Le nozze che vengono celebrate tra Emilio e Sofia sono rivestite di un significato simbolico perché dimostrano proprio il sodalizio dell'uomo rispetto alle proprie consapevolezze acquisite solo alla fine del viaggio.

Fin da subito è chiaro che Rousseau crede fortemente nell'educazione e pensa sia l'unico strumento possibile per formare una buona classe dirigente, un mezzo però che si divide in diverse fasi: prima il soggetto dovrà apprendere le condizioni di possibilità di una società giusta, attraverso la conoscenza di molti popoli, Paesi e ordinamenti, salvo poi incontrare (munito di tali strumenti culturali) la società storica di cui è membro.

Il rapporto tra l'esperienza del viaggio e l'apprendimento Rousseau lo esprime così:

Non è necessario vietargli di agire male, basta impedirglielo. Solo l'esperienza e l'impotenza debbono servirgli di legge [...] Facendo passare dinanzi agli occhi di un fanciullo le opere della natura e dell'arte, eccitando la sua curiosità, seguendolo là dove essa lo porta, si ha il vantaggio di studiare i suoi gusti, le sue inclinazioni, le sue preferenze e di veder brillare la prima scintilla della sua vocazione, se ne ha una ben pronunciata, [...] Occorre uno spirito di osservazione più sottile di quanto si pensi per accertare le vere capacità e il vero gusto di un fanciullo, che manifesta i propri desideri ben più che le proprie disposizioni e che sempre giudichiamo secondo i primi, per incapacità di studiare le altre

Rousseau in questa parte dell'Emilio parla dell'educazione dei giovani dando valore all'esperienza poiché ritiene che ogni cosa che passa tramite essa si innesta autonomamente nel tessuto della identità personale e culturale dell'individuo.

Dopo aver fatto un approfondimento sul Grand Tour, ora riprendiamo la storia del viaggio in ordine cronologico

3.7 I viaggi borghesi: dal Romanticismo al Decadentismo

Tra la fine del '700 e l'inizio del '800 il viaggio e la sua elaborazione e significato iniziano ad assumere caratteristiche tipicamente borghesi diventando così un fenomeno aperto ad un numero sempre maggiore di persone, soprattutto di classi alto/medio borghesie che sentono l'esigenza di compiere questa impresa.

Si modifica anche il senso del viaggio che non è più come abbiamo visto in Rousseau solo viaggio di formazione, di conclusione di un percorso di studi, ma un maturare di consapevolezza rispetto alla società e alla politica in cui l'uomo vive, su cui crea una visione di disagio e dissenso. Diventa, quindi, un'esperienza di rottura e di scoperta di ambienti più semplici come la montagna ad esempio, che permette la pratica della *Wanderung* romantica, cioè dell'introspezione in sé stessi, che sembra in questa epoca possibile solo grazie alla fuga. Si ricerca un contesto il più possibile naturale, selvaggio, per allontanarsi dalla frenesia e caoticità della città/metropoli vagabondando verso avventure in luoghi abbandonati. Ne raccontano di questi viaggi autori francesi come Baudelaire, che fa del viaggio una metafora di vita⁷⁶, Flaubert che considerava i viaggi «la maniera più divertente di annoiarsi, ossia di vivere, che esista al mondo. Tale piacere, quando si libera, non tarda a diventare un vizio, una sete insaziabile»⁷⁷ e Zola che ha scritto libri come “Il mio viaggio a Roma” un vero e proprio reportage giornalistico e “*Lourdes*” un'analisi al ruolo della religione nella società del tempo.

In questo periodo storico, quindi nascono i viaggi borghesi per eccellenza: i viaggi turistici, viaggi di evasione, di documentazione... Viaggi che, sì, nutrono il soggetto ma non lo trasformano: si fanno suo corredo d'esperienza senza rimetterne in movimento la struttura profonda o inquietarne l'identità. Non sono viaggi senza valore, come si può pensare apparentemente perché nutrono la personalità del singolo ma non sono mossi come era per l'Emilio di Rousseau da un senso di inquietudine e fuga. Sono ancora

⁷⁶ Nella sua importante raccolta poetica, *Les Fleurs du mal* (1861), Baudelaire dedica larga parte dei suoi versi al topos del viaggio, e il componimento che chiude la celebre raccolta è proprio incentrata su questo tema.

⁷⁷ Flaubert, G. *L'educazione orientale*, Serra e Riva, Milano, 1982

occasioni di crescita, di maturazione ma spesso sono segnali di una volontà di oziare e fare come diremo noi oggi una semplice vacanza.

Da qui in poi inizia a formarsi il viaggio di tipo turistico e la mentalità che lo accompagna e lo anima: la scoperta di usanze e modi di vivere accanto all'attenzione per l'arte, l'interesse per l'inconsueto, lo strano, etc... Nasce la figura del turista come la intendiamo noi oggi, che non ha un vero progetto di viaggio ma si lascia trascinare da ciò che nel viaggio gli accade. Anche nel Grand Tour e nella Wanderung era sicuramente presente questa caratteristica del lasciarsi catturare l'attenzione di ciò che si incontrava, ma ora il viaggio non ha più lo scopo principale di formare o di fuggire da uno stato di inquietudine. Anzi, ora inizia ad esprimere un tenore di vita agiata che nel viaggio cerca distrazione dalla routine quotidiana, senza mai però trasformare l'individuo e i suoi valori borghesi.

Altra forma del viaggio moderno/borghese sono stati i viaggi "di studio", anche se meno frequenti. Sono quel tipo di viaggio scientifico fatto per analisi storiche, archeologiche, naturalistiche, antropologiche o geografiche che offrono dati per le ricerche e informazioni. Da questi viaggi si rende possibile una maggiore divulgazione della conoscenza e una maggior riflessione rispetto a tematiche come: l'uomo, l'etica, la *religione*, l'organizzazione politica. Il viaggio si fa, quindi, veicolo di dubbi, di prospettive nuove, di comparazioni critiche, di affinamento intellettuale, di lotta ai pregiudizi. Questo tipo di viaggio, soprattutto a partire dall'Ottocento permette anche una riflessione pedagogica, grazie alla comparazione con altri contesti e organizzazione educative fino alla nascita appunto di quella che viene chiamata "pedagogia comparata" che oggi è un settore centrale della ricerca empirica in campo educativo.

Insieme a questi viaggi studio ci sono anche i viaggi di esplorazione, spinti dall'ideologia coloniale. In particolare si possono ricordare il viaggio di Darwin⁷⁸ e quelli di Malinowski, come pure quelli di Stanley. Questa tipologia del viaggio è nettamente percepibile ancora in due celebri scrittori come Verne e Salgari che rappresentano bene il duplice volto del viaggio scientifico e di esplorazione e conquista dell'età della borghesia.

⁷⁸ Nel 1831, a soli 22 anni, Charles Darwin prese parte a una spedizione scientifica che lo portò in America e in Oceania. Cinque anni dopo tornò a casa con il primo abbozzo della teoria dell'evoluzione.

Il viaggio dall'800 ha sicuramente cambiato caratteristiche perché ha perso l'autenticità dell'esperienza del romanticismo della *Wanderung*, in quanto manca della riflessione dentro sé stessi, il rinnovarsi aprendosi al diverso, in quanto esiste, soprattutto negli ultimi secoli una chiara omologazione. Per cui diventa sempre più difficile compiere un viaggio vero e profondo capace di creare mutamenti nel soggetto ma vedremo nell'ultimo capitolo come qualcosa nell'ultimo decennio si sta mutando in questo verso.

3.8 I viaggi turistici tra Stendhal e De Amicis

Nell'ottocento rimangono degli aspetti del viaggio sia pratici che culturali portati dal Grand Tour ma cambiano le finalità perché con l'affermarsi del ceto borghese vengono meno i viaggi di formazione e si dà sempre più spazio ai viaggi di piacere, di vacanza, di "cura di sé", di ricerca di uno stato di benessere, visto come interruzione del lavoro, di dedizione alla "coltivazione dello spirito". Si tratta del viaggio turistico, quella forma di viaggio che arriva fino a nostri giorni ed è divenuta, via via, sempre più centrale nella società occidentale. È un viaggiare, come abbiamo visto, in cui si offre meno spazio alla formazione ed auto-formazione, ad una riflessione dentro la propria anima, perché prevale il bisogno di evasione dalla quotidianità fatta di lavoro, impegni sociali ecc... il viaggio diventa una vacanza, spesso ben organizzata, nei minimi dettagli per quanto concerne i luoghi da visitare, i mezzi da utilizzare, i luoghi dove soggiornare o mangiare, grazie anche ad informazioni ricavate da altri turisti.

Nell'opera di un noto scrittore francese, Stendhal che con "Mémoires d'un touriste" del 1838 troviamo un esempio di come si delinei già il viaggio in senso turistico. Egli racconta di un viaggio di piacere e di conoscenza, ma non di formazione, in Francia tra musei e chiese. Non manca di un punto di vista riflessivo che arricchisce il proprio spirito con forte emotività, ma il tutto avviene senza un obiettivo preciso. Si tratta di una vera esperienza all'interno di un contesto sociale, in cui il protagonista può osservare usi e costumi, mentalità, condizioni economiche di chi incontra ma senza seguire un programma definito e senza un interesse specifico per il mondo classico come lo era durante il Grand Tour. Ora ci si interessa di più alla vita delle persone comuni che vivono in quel momento storico preciso, contemporaneo a chi compie il viaggio, senza

investigare troppo nel passato. La curiosità si sposta verso il paese visitato, non per fare comparazioni o ricercare la perfezione ma per curiosità.

In Italia invece si occupa molto di viaggi De Amicis giornalista e scrittore che narra tutto ciò che ha potuto visitare con l'obiettivo di dare indicazioni, fornire informazioni a chi vuole intraprendere viaggi analoghi a quelli da lui compiuti. Si tratta di vacanze con finalità di conoscere e trascorrere del tempo piacevole che De Amicis stesso ha provato visitando Spagna, Londra, Marocco, Olanda, Costantinopoli, Parigi ecc...

3.9 Viaggi di evasione e di fuga: i simbolisti e i decadenti

Nel periodo di passaggio tra il 1800 e il 1900 possiamo trovare due movimenti culturali, il simbolismo⁷⁹ e il decadentismo⁸⁰, che si contrappongono al positivismo e tra gli esponenti di queste correnti abbiamo: Baudelaire, Rimbaud, e il già citato Flaubert. Questi scrittori trattano il tema del viaggio come evasione e fuga, con inquietudini e tensioni emotive che spingono alla ricerca di un luogo ideale che deve essere perfetto per lo spirito. Emblematico inoltre è il viaggio di un altro autore del periodo, Marcel Proust, che nella sua opera più importante “alla ricerca del tempo perduto” del 1913 descrive un viaggio nel tempo per compiere in realtà un cammino dentro la propria esistenza, per riconquistare un'identità perduta. Il viaggio si può compiere non solo attraverso lo spazio ma anche attraverso il tempo e prende in questo periodo storico un nuovo valore formativo in cui si ricerca la libertà attraverso l'evasione dalla quotidianità dove lo spirito decadente si sente in prigione. Al centro non abbiamo comunque un tipo di narrazione di viaggi a titolo formativo o informativo, ma si tratta di trovare un luogo in cui il soggetto può identificarsi. Ed effettivamente, questi autori hanno ritrovato in posti esotici, e nei loro viaggi avventura il loro rifugio. In particolare, Flaubert nelle sue lettere in *L'educazione*

⁷⁹ Il Simbolismo è una corrente letteraria (e artistica) sorta in Francia alla fine dell'800 in opposizione alle correnti più diffuse all'epoca, il realismo e il naturalismo. I simbolisti hanno infatti la tendenza a non rappresentare il mondo come esso appare esteriormente, ma a creare il mondo della suggestione fantastica dei sogni tramite allusioni simboliche. Charles Baudelaire è in poesia il padre del simbolismo, seguito da Paul Verlaine e Stéphane Mallarmé.

⁸⁰ Il Decadentismo è un movimento artistico e letterario sviluppatosi in Europa, ma nato in Francia nel 1870 circa. Anche il decadentismo, come il simbolismo, nasce in contrapposizione con il naturalismo e il positivismo scientifico. I decadenti hanno una visione soggettiva e individualista della realtà.

*orientale*⁸¹, tra cui quelle alla madre, è presente la testimonianza diretta di questo incontro con il mondo orientale che apre, che rompe gli equilibri di una cultura quella occidentale e determina dell'autore stesso una trasformazione che gli lascia traccia: un'idea di Oriente e un mito dell'orientalismo. Si impone anche un'ottica di decostruzione culturale nel viaggiatore, prigioniero nei propri schemi mentali (europei e cristiani) e incapace di vedere "a occhio nudo" quel mondo così diverso e così inquietante.

3.10 Il Novecento e la fine del viaggio di "scoperta"

Arrivati nel novecento il viaggio cambia di nuovo forma a causa delle molteplici trasformazioni avvenute a seguito delle due guerre mondiali, allo sviluppo dell'industria culturale e della società di massa. Si tratta per la maggior parte di viaggi turistici, come li conosciamo bene oggi, fatto di pacchetti preconfezionati da apposite agenzie che sono nate proprio con lo scopo di organizzare gli itinerari per i viaggiatori. C'è sicuramente meno personalizzazione, il viaggio ora ha un carattere standard, e va ad alimentare l'industria creandosi una fetta importante di mercato per le economie degli Stati. Manca il fattore della scoperta, sono i valori borghesi che spingono a viaggiare, ossia la volontà di staccare dalla routine, senza avere una meta o un obiettivo preciso. Tutto ciò porta a pensare che sia finita l'epoca dei viaggi, per lasciare spazio alla mera vacanza: esistono ancora però, seppur in minoranza persone che viaggiano per scoprire, per comprendere, per formare una propria identità mossi da un forte spirito di avventura e di passione. E in questa sede dimostreremo che il viaggio turistico di massa non ha cancellato lo spirito dell'uomo che, come durante il periodo del Grand Tour, si spostava per conoscere, per formarsi.

3.11 L'esperienza del viaggiatore: tra 'cura di sé' e formazione pedagogica

A conclusione di questo percorso storico sul viaggio è importante segnalare come il passaggio dal moderno al contemporaneo ha esplicitato perché è necessario pensare alla

⁸¹ Flaubert, G., *L'educazione orientale*, Serra e Riva, Milano, 1982

formazione quando si parla di viaggio, proprio per andare ad evidenziare il suo carattere di avventura, di scoperta e apertura che l'individuo compie verso di sé e verso l'altro. Andando alla scoperta di come nel passato si viveva il viaggio abbiamo capito che esso è stato fino a prima dell'avvenuta della società di massa, un'importante esperienza di formazione perché stimola la mente, apre la coscienza e la conoscenza. È un elemento, inoltre tipico della cultura occidentale che ne ha fatto anche a livello istituzionale, con i viaggi di istruzione all'interno della scuola dell'obbligo, un'esperienza fondamentale. Dal punto di vista metaforico il viaggio invece è archetipo della formazione in quanto attraversa le sue categorie: la partenza, l'incontro, l'assimilazione, l'arrivo cari anche a Leed che ne fa una lunga spiegazione nel suo "La mente del viaggiatore" che vedremo nell'ultimo capitolo. Il viaggio ci permette quindi di indagare la pedagogia perché al di là del pacchetto turistico "tutto incluso" resta centrale nel ruolo formativo del soggetto che non si accontenta della lezione frontale, della sedentarietà, dell'esperienza meramente teorica della conoscenza, ma vuole intraprendere un'avventura verso il sapere, osservando e nutrendosi delle diversità anche con difficoltà, un po' come il viaggio di Ulisse ci insegna.

Ma a cosa ci serve questo tipo di viaggio, nella nostra era? In questo periodo storico in cui tutto è più facile? Abbiamo tecnologie che ci permettono di imparare tutto a colpo di link, senza spostarsi, senza fare fatica. Abbiamo agenzie che ci consentono di andare in vacanza e passare del tempo senza i legami della routine. Perché intraprendere imprese difficili? Per immergersi nell'altro, in un contesto sociale diverso, per crescere in modo spontaneo e maturo, curare il nostro io, come Rousseau e i suoi contemporanei facevano senza le comodità dei servizi ed infrastrutture presenti oggi. Ed è proprio l'impegno e la difficoltà che rende l'esperienza del viaggiatore unica e ogni volta diversa. Costituire itinerari propri, perdersi nei luoghi, entrare a contatto con i popoli, visitare luoghi non noti fa del viaggiatore un buon viandante che mette comunque sempre il rispetto per ciò che visita come prima regola da rispettare. Si osserva, ma si entra nelle altre culture in punta di piedi, non spinti dalla stessa volontà di un colonizzatore, ma con la consapevolezza che ciò che stiamo per vivere è un dono da cui trarre vantaggi.

Si può e si deve anche, oggi, aprirsi a viaggi virtuali, immaginari, legati ai media o alla logica del *virtuale*. Anch'essa esperienza rischiosa, capace di far perdere il senso del reale, ma che in molti sostengono.

In data 14 giugno 2022 proprio una rivista specializzata di viaggi *Dove*⁸² ha pubblicato uno speciale streaming che trattava de “il senso del viaggio” e ha introdotto la tematica della realtà virtuale e del metaverso come un'occasione per fare un qualcosa che altrimenti non si potrebbe fare nella vita di tutti i giorni come ad esempio andare nel passato, all'interno di una casa romana utilizzando una forma particolari di occhiali.

Secondo i sostenitori uno strumento di questo tipo ci permette di imparare qualcosa di più ed è una novità perché si può interagire e condividere con gli altri, creando vere e proprie esperienze sociali.

È intervenuto per commentare e sostenere questo tipo di cambiamento del viaggio Ugo Morelli scienziato cognitivo dell' Università degli studi Federico II di Napoli, autore di libri come *I passaggi della nostra vita*.

Egli crede nella necessità di rivedere un aggiornamento dei nostri schemi mentali per affrontare queste esperienze “moderne” perché si vivono situazioni completamente nuove rispetto a ciò a cui siamo abituati, c'è bisogno di evoluzione e l'evoluzione può avvenire grazie al cambiamento a cui abituiamo il nostro cervello.

Ma la vera questione che viene da porsi è: il viaggio può essere veramente sostituito o integrato dal virtuale?

Il dott. Morelli risponde che dobbiamo considerare la mente del viaggiatore e fare un volo all'indietro nella storia dell'uomo per capire che non è difficile riconoscere come le novità scombinino i nostri modi di vedere. Alcune migliaia di anni fa navigatori percorrevano 10 mila miglia marine con imbarcazioni per noi oggi ridicole conquistando isole del Pacifico e tornando anche indietro attraverso mappe mentali legate alle stelle, all'astronomia. Oggi siamo di fronte al metaverso e davanti alle tecnologie il nostro

⁸² Rivista di viaggi edita dal *Corriere della Sera*.

cervello a causa dell'abitudine mostra stupore. In realtà reale e virtuale sono stati da sempre combinati.

Siamo una specie nomade, solo negli ultimi secoli abbiamo scoperto la stanzialità, ma il metaverso ci fa ritornare al nomadismo.

Il metaverso ci permette un neo-nomadismo che dobbiamo imparare e apprendere.

Soprattutto pensando alle nuove generazioni è importante tenere conto che l'input che ha dato loro la tecnologia è trasformante per il loro cervello-mente.

Il tutto ha come obiettivo e vantaggio l'idea di alzare il livello delle menti attraverso processi educativi e comunicativi utili per quanto richiesto dalla contemporaneità.

Il viaggio è stato dunque caricato di ambiguità e di contraddizioni delle quali dobbiamo tener ferma memoria e rispetto. Non si tratta solo di fare i conti con le nuove tecnologie e il virtuale. Non dobbiamo dimenticare gli effetti della globalizzazione e dell'occidentalizzazione del pianeta, la perdita delle culture, il restringimento dello spazio e il frazionamento e l'uso contabile del tempo, il narcisismo dei soggetti che li rende ciechi e refrattari verso l'alterità; sono state una serie di cause che, però, hanno delineato una nuova fenomenologia dei viaggi, più inquietante, più tecnologica e spaesante: il viaggio non è più una ricognizione intorno alla Natura e all'Uomo, ha perduto il carattere di apertura-sul-possibile, di attesa e di ricognizione dell' *habitat*, di sfida a se stessi e alla propria identità. Proprio il carattere del viaggio contemporaneo, nella sua complessa e variegata fenomenologia, vede impallidire fino a spegnersi la spinta specificamente formativa ben presente ai viaggi del passato che abbiamo presentato, per dar corpo a una serie di non-viaggi standardizzati, autodistruttivi, emarginanti nei quali scompare la "cura di sé" come pure la "passione per l'altro", contrassegni essenziali della "mente del viaggiatore".

Siamo entrati in una società "post" anche in relazione al viaggio? Forse sì. Un'epoca è finita. Il mondo è cambiato, sta cambiando, sta perdendo "volti" e "pratiche". Se ci saranno altri viaggi, altre forme estranee alla formula (alle formule) del Moderno, non sappiamo. Vediamo tracce di nuove forme possibili: ma incerte nel loro esito e nel loro effettivo statuto.

Possiamo, intanto, elaborare la memoria del viaggiare, indagarne funzioni e forme, fissarne anche la parabola (occidentale), sottolineandone la precisa “strutturalità” nella cultura d’Occidente (e del Moderno). Possiamo attuare una *pedagogia del viaggio*, che permetta di riafferrarlo per sé stessi e in forma di resistenza, studiando modalità, percorsi, atteggiamenti che accennino, almeno, alla costruzione del “senso del viaggio”, per quanto è ancora possibile e per quanto può essere recepita. Così il viaggio si fa momento e metafora della formazione, suo strumento (pur oggi indebolito) e suo modello (teoreticamente sempre valido, in quanto capace di illuminare la dialettica del formarsi). Modello, pertanto da studiare, indagare, anche diacronicamente per far emergere, appunto, il senso del viaggio e della sua pregnanza metaforica nell’ambito della formazione.

CAPITOLO 4 - L'INCONTRO CON L'ALTRO NEL TEMA DEL VIAGGIO

“Il modo migliore per cercare di capire il mondo è vederlo dal maggior numero di angolazioni possibili.”⁸³

4.1 L'esperienza di formazione e l'incontro con l'altro

In questo capitolo andremo ad analizzare e raccontare la storia di uno scrittore contemporaneo Stefano Tiozzo che ha stravolto la sua vita grazie all'esperienza del viaggio. Attraverso la sua *travel story* ci offre la possibilità di capire che il viaggio nella nostra epoca non è ridotto unicamente alla dimensione turistica come si è sviluppato nel '900. Come abbiamo detto alla fine del precedente capitolo, infatti, per tutto il secolo scorso per la maggior parte ci si è allontanati dal tipo di “*viaggio scoperta*”, lo spirito di passione e motivazione che spingeva a spostarsi, per dare spazio soprattutto alla vacanza, al semplice distacco dalla routine. Qui, però darò voce a chi ha fatto qualcosa di inusuale rispetto a ciò che la società di massa si aspetta, dando formazione alla propria identità, creando un'opportunità di conoscenza per niente banale, uscendo dalla propria comfort zone, riprendendo così molto di ciò che il viaggio era stato per gli uomini che hanno compiuto l'impresa del Gran Tour. L'esperienza che racconteremo in questo capitolo ha tutti gli elementi tipici della formazione intesa come incontro con sé stessi e con l'altro. Qui mi giunge alla mente il pensiero del pedagogista Martin Mordechai Buber il quale considerava l'educazione un'esperienza importantissima che non esaurisce il suo ruolo in funzione del singolo individuo perché riguarda anche la vita della comunità, dei gruppi, delle culture⁸⁴. Essa si attua all'interno e per mezzo di relazioni interpersonali e anche per questo è intrisa di complessità e di problematicità, infatti non è mai esperienza facile né un'attività totalmente programmabile. In questa definizione Buber collega tre dimensioni: l'educatore, l'educando e il mondo: una relazionalità che raccoglie all'interno di un

⁸³ Kiev, A. *Vivere meglio giorno per giorno*, Selezione del Reader's Digest, luglio 1974

⁸⁴ Milan, G. *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Vol. 96, Città nuova, Percorsi dell'educare, 2000

dinamismo composito la specifica complessità di cui già ciascuna delle tre dimensioni suddette è di per sé portatrice. L'idea-chiave buberiana sta nella convinzione che tale dinamica relazionale deve sottoporsi ad un *principio dialogico*. Possiamo dire che ciò implica una formazione ad una prospettiva di apertura e non secondo le negative modalità della chiusura, dell'indifferenza, dell'imposizione e dell'inibizione distruttiva dell'altro. Detto in altri termini, la vera educazione contribuisce indubbiamente al movimento di continua realizzazione dell'educatore e dell'educando, attraverso la reciprocità della loro azione, ma partecipa anche alla perenne costruzione di quel mondo che, in tutte le sue espressioni, può e deve entrare in tale relazione complessa come "altro", come "tu" da ascoltare e da costruire, come soggetto attivo in grado di contribuire con la sua specifica parola al processo educativo dell'uomo. E io credo che questa concezione dell'educazione si concretizzi in modo visibile all'interno di un'esperienza di viaggio e proprio l'esperienza che presenteremo a breve ne fa da testimonianza.

Ci sembra utile a questo punto introdurre il pensiero di un autore che propone degli spunti importanti per meglio comprendere il tema del viaggio come scoperta dell'alterità...

4.2.1 La relazione dialogica

Secondo Buber ciascuno deve impegnarsi a cercare e a "scoprire" da sé ciò che ha valore e va attuato nella propria esperienza, a cogliere la più intima esigenza che pervade tale valore e che deve essere coerente con la natura che caratterizza il soggetto stesso in quanto uomo. Ed è proprio ciò che l'uomo è ontologicamente, essenzialmente, che deve ispirare l'esistenzialità del singolo, il suo particolare agire con gli altri nel mondo e nel tempo, la sua ricerca di significato nella concreta operatività di ogni ora. La proposta esistenziale buberiana postula perciò la formulazione di un'etica "viva", il cui fondamento sta nella concretezza dell'uomo vivente, nel rapporto essenza-esistenza espresso come "relazione", come radicale apertura a- (essenza) che si attua attraverso le singolari modalità esistenziali di "questo uomo" (esistenza) per mezzo del processo auto educativo ed educativo al quale egli è chiamato a partecipare sempre da protagonista. È quindi importante, a questo punto, per poterne ricavare le implicazioni pedagogiche, considerare

più attentamente i motivi fondamentali dell'antropologia dialogale di Buber, che si sviluppa dalla sua "tesi prima", evidenziandosi inizialmente grazie ad una rilettura del pensiero di Feuerbach: "Quanto sia vicina la relazione fra l'uomo e il suo compagno alla relazione fra l'uomo e Dio"⁸⁵. La tesi viene espressa da Buber attraverso formulazioni sintetiche ed estremamente efficaci: "All'inizio è la relazione"; "l'uomo si fa Io nel Tu": l'uomo, dunque, può essere compreso e realizzarsi come "essere in relazione"; si configura come apertura, incontro, dialogo. In tale relazionarsi si attenua la libertà autentica, quando l'uomo prende coscienza di sé stesso nel rapporto con l'altro e mette in gioco la totalità dell'essere.

Per comprendere attraverso quali modalità si manifesti l'autenticità esistenziale, bisogna prestare attenzione ad una distinzione buberiana, quella tra i due tipi di relazione che si esplicano, secondo il pensatore tedesco, nell'esperienza umana: *Io-tu* e *Io-Esso*. La distinzione è di importanza decisiva, perché evidenzia il fatto che "il mondo ha due volti per l'uomo, in conformità del suo duplice modo di essere": Buber sostiene che ciò che fa dell'altro un TU oppure un ESSO non dipende dal suo essere oggettivamente uomo o cosa, ma dal modo, dalla qualità della relazione con cui l'IO gli si pone di fronte. I due tipi di relazione, IO-TU e IO-ESSO si differenziano quindi per l'atteggiamento del soggetto e non per la diversità della realtà che sta di fronte all'IO.

Soltanto nell'IO-TU si ha autentica e piena relazione, perché si raggiungono alti livelli di reciprocità; soltanto in questa dimensione l'IO si educa e si costituisce come esistenza autentica, perché vale la legge: "Io mi faccio nel Tu, e facendomi dico Tu". Detto in altro modo, «l'IO della parola base Io-Esso appare come una individualità e acquista coscienza di sé come soggetto. L'IO della parola base Io-Tu appare come persona e acquista coscienza di sé come soggettività». Il duplice modo di comportarsi dell'IO viene perciò spiegato come modo di porsi dell'individualità (che si distingue dalle altre individualità) e della persona (che entra in relazione con le altre persone). La modalità della «persona» è fonte di quella libertà vera nella quale si attua il «destino» a cui ciascuno è chiamato e nel quale si realizza come soggetto unico e irripetibile: questo educarsi, questo "farsi"

⁸⁵ La terminologia tipicamente Buberiana presente in questa sezione è tratta da Buber, *M Io e tu in Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di Andrea Poma, Milano, San Paolo, 1997

dell'uomo nella relazione, mentre mette in rapporto, diversifica e permette all' Io di chiarire la coscienza di sé, come di «ciò che viene dopo il TU e non TU». L'IO-ESSO, l'atteggiamento oggettivazione dell'io, determina il mondo dell'"esperienza", in cui si utilizzano cose, si manovrano oggetti, si strumentalizzano gli esseri umani; in queste manifestazioni di una cultura cosale, nella quale l'istinto immediato prevale sulla consapevolezza dei valori, non si usano che "verbi transitivi", che implicano la presenza di oggetti, perché ciò che interessa è la sfera dell'avere, del possedere come mezzo per un proprio tornaconto. È un mondo di relazioni distorte.

Secondo Buber, è un mondo di relazioni distorte, un mondo che non consente partecipazioni, un mondo in cui non si può cogliere direttamente l'essenza di un soggetto, ma solo una sua rappresentazione, i suoi dati apparenti e transitori. Buber però riconosce che l'uomo non può evitare la sfera dell'ESSO per chiudersi, al contrario, in una dimensione mistico-ascetica in cui siano esclusive le relazioni IO-TU: questa pure sarebbe limitata e insufficiente. Per l'uomo è impossibile non conoscere le cose tra le cose, non rapportarsi con la dimensione più esterna e misurabile della realtà, per cui si deve pure affermare che «senza l'Esso l'uomo non può vivere». Quindi la relazione IO-TU, vissuta dall'uomo, è in realtà discontinua e ricade frequentemente nell'Io-Esso, perché ogni TU è destinato ad essere visto in molti momenti nei suoi aspetti più appariscenti ed esterni, come oggetto, ed è portato a ricadere continuamente nella corallità; si può ben dire che per l'uomo che gli sta di fronte «il singolo Tu non può non divenire un Esso». «La sublime tristezza della nostra sorte» risiede proprio in questo fatale farsi Esso di ogni Tu isolato: una dimensione alla quale l'uomo non può sfuggire, ma alla quale non ci si deve limitare, perché non è uomo chi se ne accontenta. Un errore gravissimo sarebbe demonizzare l'oggettività che entra nella relazione, poiché la parola base Io-Esso non è del demonio, come non lo è della materia; tuttavia, la ricerca autentica dell'uomo non deve esaurirsi e accontentarsi come spesso accade nel mondo dell'Esso, dato che è demoniaco che la materia si attribuisca la qualità dell'Essente o che, nel rapporto con un essere umano, quest'ultimo venga percepito soltanto nei suoi dati superficiali ed effimeri. La relazione IO-ESSO, alternandosi con quella Io- Tu, non deve divenire predominante per non far perdere all'uomo l'autenticità della sua esistenza. In tale alternanza, gli elementi che provengono dal mondo fisico, biologico, psicologico e sociale fanno entrare all'interno della relazione Io-Tu contenuti e significati nuovi, attuali ed educativi. Ma non

è semplice che l'uomo si orienti in senso educativo con la necessaria determinazione. La meditazione buberiana giunge così ad interrogarsi sugli inquietanti paradossi dell'esistenza, sulle contraddizioni apparentemente insanabili tra spirito e materia, tra persona e individuo, tra il Tu e l'Esso. L'uomo ha il difficile compito di individuare e attuare un processo educativo attraverso il quale ricercare, per sé e per gli altri, un equilibrio fecondo tra le dimensioni contraddittorie nelle quali si dibatte la sua esistenza, vincendo la pericolosa tentazione di scegliere vie facili e capaci di preservare dall'inquietante problematicità esistenziale.

La descrizione in termini ontologici dell'esistenza umana, effettuata da Buber, porta in sé in modo implicito l'elemento normativo essenziale, la conseguente indicazione su ciò che è giusto nell'agire umano, su come realizzare anche sul piano educativo ciò che è autentico e rende autentica l'esistenza stessa. Evidentemente è nell'Io-Tu che i valori positivi e realmente educativi possono espletarsi. Tale relazionalità non si manifesta in termini univoci e monodimensionali ma può coinvolgere diversi interlocutori: Dio, l'altro uomo, il mondo. Sulla relazione tra l'uomo e Dio, tra io-finto e Tu Assoluto, Buber elabora la sua filosofia della religione, che interpreta l'alleanza tra Dio e il suo popolo, coglie e mette in luce l'originalità del movimento chassidico⁸⁶ e della sua tensione educativa. Buber ripete spesso che questa è la relazione fonte di autenticità, nella quale l'uomo può trovare il proprio compimento: l'uomo assume in sé il compito di farsi egli stesso creatore, collaboratore di Dio nell'edificare il mondo e quasi paradossalmente, proprio perché l'IO si costruisce nel TU si può dire che l'uomo si fa nel rapporto con DIO, ma anche che Dio si fa nel rapporto con l'uomo, che Dio in realtà ha bisogno dell'uomo. Alcuni studiosi, tra i quali Marvin Fox, tendono a definire il discorso etico e pedagogico di Buber come strettamente vincolato al legame religioso. Ci troviamo d'accordo con questa posizione quando questi autori riconoscono l'importanza straordinaria della religione nel pensiero e nell'esperienza di Buber. Si potrebbe però obiettare che considerarla l'unica sorgente del "dovere", l'unica legittimata a fondare e a

⁸⁶ Lo chassidismo (conosciuto anche come hasidismo o hassidismo) è un movimento di massa ebraico basato sul rinnovamento spirituale dell'ebraismo ortodosso, sorto nella Polonia del XVIII° secolo e voluto fortemente dal taumaturgo e kabbalista Yisrael ben Eliezer, noto anche soltanto come Ba'al Shem Tov. La corrente, che si sviluppò principalmente tra gli ebrei ashkenaziti dei Paesi slavi, rese più popolare la kabbalah, cioè il complesso delle dottrine mistiche ed esoteriche ebraiche su Dio e l'universo, come un aspetto fondamentale della fede nelle comunità più povere e meno istruite, stanziate principalmente nelle regioni dell'Europa dell'est.

valutare l'agire umano in ogni suo aspetto sia una posizione troppo forte. È anche vero che parlando del dover essere dell'uomo, Buber usa prevalentemente il concetto di «esistenza autentica»⁸⁷ e che questa corrisponde all'ascoltare e rispondere a tutto ciò che attimo per attimo sta di fronte all'uomo. Ciò a cui l'uomo è chiamato, ciò che lo realizza come uomo e che gli propone una chiara costellazione di valori, di obiettivi educativi, è l'apertura radicale a chi gli sta di fronte, in modo da rendere presente l'altro e da rendersi a lui presente.

4.2.2 L'importanza della relazione con Dio per Buber

Un altro aspetto interessante dei pensieri di Buber sull'uomo è senz'altro il rapporto che un individuo dovrebbe instaurare rispetto a Dio.

L'uomo di Buber essendo costitutivamente IO-TU, provenendo dal TU e tendendo al Tu, è ontologicamente predisposto per un movimento fondamentale, per l'unica direzione che è apertura operativa dell'essere. Si tratta di una dimensione alla quale l'uomo può aderire con tutto sé stesso, perché gli è costitutiva, naturale e coinvolge tutte le sue potenzialità. Il bene per l'uomo, nella sua concreta esistenza, è proprio quello di rimanere in questa direzione che gli permette di relazionare con il TU, di aprirsi alla dimensione del dialogo.

Alcune caratteristiche della “*direzione*”, secondo Buber, sono da puntualizzare. Anzitutto, la direzione dell'uomo nella relazione Io-Tu finito è la medesima che introduce all'incontro con Dio. Anzi, è negli altri che è possibile incontrare Dio; attraverso ogni singolo tu, la parola si indirizza al Tu eterno. L'esperienza della limitatezza della relazione umana è il mezzo necessario per giungere a ciò che non è limitato. Entrando in relazione con il tu finito, coinvolgendo la nostra volontà di uomini per costruire tale rapporto in termini positivi, si può cogliere la presenza di Dio. La quale è essa stessa relazione, alla quale non si attinge tanto attraverso la volontà umana di possedere Dio quanto piuttosto con la grazia, che consente mirabilmente “un trovare senza cercare”.

⁸⁷ Milan, G. Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber. Vol. 96, Città nuova, Percorsi dell'educare, 2000, pp. 6

Quindi tutte le volte che l'uomo si relaziona concretamente e autenticamente con l'altro uomo può cogliere in questo TU Finito un "soffio" del TU Eterno.

Tutte le affermazioni di Buber, concordi nella definizione della complessa dinamica Io-Tu, permettono di dire che, lungo la medesima direzione Io-Tu finito Dio, la polarità Io-Tu finito implica senza dubbio l'apertura radicale dell'Io all'altro, consapevolmente cercata, voluta, sofferta e conquistata.

L'etica e la pedagogia buberiane non si fondano esclusivamente sulla religione anche se la prospettiva religiosa può offrire all'uomo che l'accoglie ulteriori motivi di chiarificazione di ciò che è bene e ciò che non lo è, e di ciò che è educativo e ciò che non lo è. Una volta stabilito che per Buber il bene sta nella fedeltà alla "direzione" intesa nel senso di "giusta direzione", cioè di orientamento al Tu, con la conseguenza che a maggiori intensità e consapevolezza deve corrispondere per l'uomo un più marcato impegno auto educativo nell'ottica della coerente apertura all'altro da sé. La libertà dell'uomo gli permette sia di corrispondere a tale attesa, inserendosi con tutto il suo essere nella prospettiva del tu, sia di svincolarsi dalla giusta tensione direzionale contraddicendo alla più intima vocazione umana e all'autentico orizzonte di senso che illumina l'esistenza.

Un'altra caratteristica della "direzione", ricca di conseguenze per l'educazione, è il suo essere unica, non solo perché unico è il verso giusto (quello che orienta al TU), ma anche perché essa è personale, cioè coinvolge in maniera unica ciascun uomo. L'unica direzione, verso il TU, va perciò vissuta e interpretata secondo le coordinate di un disegno personale originale. L'impegno dell'uomo viene espletato nell'adempimento del compito unico assegnato a ciascuno nella sua stessa creazione, implica un chiaro rapporto con sé stessi. Buber sottrae l'impegno umano dall'ambito di un dover essere speciale, astratto e disincarnato, per situarsi all'interno dell'unica situazione esistenziale dell'uomo concreto. È importante per l'uomo concreto dialogare in intimità con sé stesso.

4.2.3 L'educazione e le sue finalità

L'educazione è un'esperienza realmente difficile e delicata, all'interno della quale giocano sottili alchimie. Essa, secondo Buber, non è per gli uomini il frutto di un procedere casuale che si possa improvvisare di giorno in giorno abbandonandosi passivamente al fluire degli eventi e delle situazioni: l'educazione comporta una chiara determinazione, un'intenzionalità che pervade le dinamiche interpersonali coinvolgendo ciascuno nella responsabilità, nella decisione di fronte a sé stesso, di fronte agli altri, di fronte al mondo. Ogni uomo, in primo luogo nel rapporto intimo e continuo con sé stesso, è chiamato a costruirsi e realizzare al meglio il proprio itinerario educativo. È un imperativo che chiama ciascuno: "lottare per giungere a sé stessi", provare e riprovare facendo tesoro anche dei fallimenti di passaggio. Questo compito educativo nei propri riguardi deve avere come presupposto l'amore per sé stessi, il quale non contraddice, anzi facilita l'amore per il tu, per il povero, per il sofferente. Si tratta di un progetto che realizza "uomini nuovi" dalla nascita fino all'ultimo giorno della vita di ciascuno di noi. L'intenzionalità nell'educazione contraddistingue in particolare l'azione dell'educatore. La problematica pedagogica deve richiamare sempre l'attenzione e l'impegno creativo dei singoli e della comunità.

L'educazione infatti non può mai essere considerata e ridotta ad un'abitudine, ma è perenne novità proprio perché perennemente si rinnova la vita degli uomini. Buber nel suo saggio *Dell'Educazione* scrive che «Il genere umano inizia ad ogni ora, in quest'ora su tutta la superficie del nostro pianeta nascono uomini nuovi, già determinati eppure ancora determinabili»⁸⁸. Abbiamo indubbiamente a che fare con la "realtà unica" del genere umano, il quale si ricrea di continuo in "una miriade di realtà diverse" con la specificità che lo caratterizza e lo rende unico e misteriosamente grande all'interno di tutta la creazione.

Quindi, all'umanità il presente offre sempre la grazia di poter incominciare di nuovo, ma questa è una possibilità che impone agli uomini di non accontentarsi passivamente del "già visto" e del "nascere" per cogliere e valorizzare quel "di più" originale e libero,

⁸⁸ Buber M., *Discorsi sull'educazione*, Armando Editore, Roma, 2009

inscritto in ogni realtà umana e del mondo e alla cui piena espressione contribuisce solo la vera educazione. L'educazione ha il compito inesauribile di avvicinare la realtà all'utopia. Questo non avviene per caso: ciò che conta è il contributo fattivo che emerge dalla "decisione" di ciascuno di rinnovamento. Nessuno può ritenersi o venire escluso dal compito di costruire il futuro. È incommensurabile la partecipazione di tutti gli uomini viventi. Se un apporto è insostituibile, afferma Buber, è proprio quello degli educatori in quanto le decisioni e le azioni umane in generale non sono sempre autenticamente creative e utili al percorso di umanizzazione; esse possono provocare effetti diversi e alternativi. Anche l'educazione è soggetta a tale alternativa; bisogna che proprio gli educatori sappiano renderla in concreto "vera educazione" perché solo così essa può essere forza donatrice di luce nel cuore di coloro che agiscono.

4.2.4 La finalità dell'educazione: il "grande carattere"

Per Buber non esiste educazione se essa non è intenzionalmente orientata ad un fine verso cui tendere e il fine dell'educazione deve essere la persona nella sua totalità, compresa sia nella sua presente concretezza sia nelle sue possibilità future; deve essere la formazione del così detto "grande carattere". L'idea di "grande carattere" è in stretta connessione con il concetto di "direzione", perché la grandezza dell'uomo consiste nella fedeltà alla sua natura dialogica, che lo vuole disponibile all'altro-da-sé, nella direzione del Tu. Il "grande carattere" ci presenta un'ulteriore definizione dell'uomo dialogale, capace di vivere l'esistenza autentica, di impegnarsi con successo nel difficile compito di realizzare la dimensione dell'io-Tu nelle varie sfere in cui essa può essere attuata. Quindi è l'uomo che si costruisce all'interno della dinamica dialogale IO-TU, che a sua volta si esplica nella direzione che apre alla triplice relazione con Dio, con i tu-finiti e con il mondo. In quest'uomo si esprime quell'unità, ineffabile unità del destino, che emerge dalle diverse situazioni che lo interpellano e di fronte alle quali egli si pone responsabilmente. Non solo quello che egli fa, e come lo fa, ma anche quello che a lui si avvicina e che gli succede: tutto questo viene ad assumere un'intima unità. L'uomo diventa creatore del mondo dell'unità, dove uomini e cose trovano senso proprio per la loro partecipazione ad una relazione dialogica che li rende soggetti attivi e capaci di una costruzione continua.

Il “grande carattere” non è mai del tutto conseguibile. L’uomo possiede un’anima molteplice e complicata e contraddittoria, ma anche questa può e deve essere una condizione transitoria perché, per opera dell’educazione, l’orizzonte può essere avvicinato raggiungendo passo dopo passo alcuni traguardi prefissati. Soprattutto con l’aiuto di un attento educatore, l’uomo può riprendersi, ovvero raccogliere la propria anima sfilacciata in tutte le direzioni, concentrarla e indirizzarla verso la meta. L’educazione, quindi, consente di procedere verso la meta alla quale gli uomini sono chiamati, nella profonda intenzione che essi diventino gradualmente sempre più coscienti e autonomi.

La finalità educativa riguarda un avvicinarsi graduale all’autonomia e alla responsabilità di decisione che contraddistingue il “grande carattere”, o l’ “uomo intero”, nei termini di Buber. È un compito impegnativo il “cammino umano” che conduce verso tale meta, ma è indispensabile perché l’uomo deve fissare nella propria coscienza il suo progetto esistenziale e metterlo in atto. Solo in questo modo, azione dopo azione, si rinforzerà l’autonomia del soggetto. La meta educativa verso cui indirizzare l’impegno in ordine alla propria e altrui realizzazione non si configura come qualcosa di statico e di definito in toto. Il “grande carattere” è tale proprio per la sua capacità di autonomia e sempre originale risposta di fronte alle molteplici situazioni esistenziali. Educare ed educarsi a tale autonomia, in dialogo, accompagnando libertà e responsabilità, non è semplice e implica l’incessante tensione verso l’orizzonte. Si tratta comunque di una prospettiva che in Buber si configura in termini originali: operare per la realizzazione dell’uomo, all’interno di un progetto pedagogico serio e coerente con la natura dell’uomo stesso, impone il deciso superamento della categoria dell’autorealizzazione personale o autoaffermazione. La finalità dell’educazione è indubbiamente l’autonomia del soggetto che si viene a manifestare come “grande carattere”. A questo proposito dobbiamo approfondire un concetto centrale nel pensiero di Buber e, cioè che per lui, è inaccettabile una teleologia pedagogica che si limiti a postulare l’affermazione dell’io come individuo a sé stante, autonomo e separato dagli altri. Se è vero, come il filosofo tedesco ritiene, che la realtà fondamentale dell’esistenza è l’apertura al tu, l’uomo con l’uomo, il dialogo autentico, allora non può essere pensata una vera realizzazione personale al di fuori della sfera della relazione: la persona si costruisce e si realizza in quanto è “incontro”.

La proposta pedagogica di Buber ci pone di fronte ad un assioma paradossale, secondo cui il massimo di autonomia personale corrisponde al massimo di relazione interpersonale: autonomia e relazione vanno di pari passo e non è ammesso scinderle. Il “grande carattere” non è un individuo autosufficiente e originariamente isolato, come lo è ad esempio per Freud, né un membro di una collettività organica. Certo, nella progettazione esistenziale l’uomo deve porsi direttamente di fronte e in dialogo con sé stesso, per rigenerarsi sempre e per porsi sempre nuovi traguardi; tuttavia questo lavoro su sé stessi non deve assolutamente risolversi in una ricerca di tipo individualista/egocentrica. In una pagina molto bella di una sua opera, “*Il cammino dell’uomo*”⁸⁹, Buber espone questa sua regola, che si presenta anche come consiglio chassidico, e sostiene che bisogna cominciare da sé stessi, ma non finire con sé stessi; prendersi come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé. L’educazione individualistica e quella collettivistica sono per Buber entrambe negative perché propongono un uomo ridotto e sterile. In esse il grande carattere, l’Io-Tu, l’uomo dialogico al quale sempre l’itinerario educativo deve orientarsi, viene fortemente sacrificato.

Non va mai trascurato il fatto che Buber iscrive la realizzazione del soggetto all’interno e come espressione di un più complesso mondo di relazioni, la cui creatività risulta essenziale per l’emergere del soggetto stesso come autonomo. L’individuazione rappresenta soltanto l’impronta personale fondamentale importante di ogni realizzazione dell’essere umano. Non il sé come tale è il fattore di massima importanza, ma il fatto che il senso della creazione dell’esistenza umana si adempia nei rispettivi sé. Tale creazione dell’esistenza umana, non può che avvenire all’interno della dimensione “tra”, che si ha soltanto quando due uomini si comprendono reciprocamente al punto che ciascuno vuole ciò che v’è di più alto nel destino dell’altro. Il chiaro riferimento al principio dialogico ci permette di stabilire un legame imprescindibile tra il fine persona e il fine comunitario. L’educazione si prefigge anche un fine sociale, culturale e politico: deve agire direttamente sull’uomo per ricondurlo all’unità che gli è propria e solo in questo modo è possibile edificare solide basi e una convivenza tra gli uomini conforme alla loro vocazione più alta. Per sintetizzare: la vera educazione in vista della comunità si

⁸⁹ Buber M., “*Il cammino dell’uomo*”, Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon, Magnano, 1990

identifica con l'autentica educazione del carattere, con quella delle persone concrete che non negano la loro risposta alla vita e al mondo ma rispondono con prontezza a quanto di essenziale essa incontrano.

Per Buber c'è sempre un presupposto educativo, in quanto l' "educazione del carattere" di Buber, si differenzia in vari aspetti da quella sostenuta da altri noti educatori. Dewey, ad esempio, viene criticato da Buber perché considera il "carattere" alla stregua di un sistema di "abitudini" che si strutturano nell'individuo compenetrandosi a vicenda.

Secondo Buber, il soggetto educativo, che segue le buone abitudini suggerite da Dewey, non consentirebbe di accedere alla centralità del proprio essere. Il grande carattere, secondo Buber, non si spinge certo a rinnegare l'importanza delle norme, ma per lui queste non si pongono come massime, fissate in assoluto e per sempre, alle quali conformarsi passivamente. Ogni situazione di vita si configura come inedita, come una nuova nascita, e chiede all'uomo una decisione personalissima e rapportata unicamente al presente. L'educazione ha il compito impegnativo e inesauribile di favorire in ciascun uomo il compiersi della totalità della sua essenza. L'irrepetibilità e la novità che si manifestano attimo per attimo nell'esistenza implicano nell'uomo la capacità di giocare quelle sue doti che lo abilitano a rapportarsi in prima persona con i compiti sempre emergenti.

La situazione, secondo Buber, non richiede nulla di ciò che è passato ma richiede presenza e responsabilità. Questa autoeducazione dell'unico "te stesso" corrisponde all'educazione dell'unico "lui stesso". L'errore troppo frequente nella storia dell'educazione va individuato per Buber nella pratica dell'applicazione di modelli di uomo predisposti, quelli vincenti nelle diverse epoche e culture. Alla domanda che si ripete sempre: a cosa deve tendere l'educazione? Per Buber essa deve tendere alla libertà, ossia non deve essere dettata da prescrizioni, e sottolinea che soltanto quando "la libertà personale... con il peso delle sue decisioni non può appoggiarsi a nessuna Chiesa, a nessuna società, a nessuna cultura". Quindi, l'educazione non deve sottostare alle norme di una cultura, di una società, di una chiesa o di un'epoca, ma deve averne di proprie (la legge propria dell'educazione). Propria tale "tabula rasa" permette di cogliere la risposta, ovvero che solo l'immagine di Dio è la direzione reale, la direzione a cui tendere secondo il pedagogista Buber.

4.3 J. Leed e la mente del viaggiatore

Ora, tratterò l'analisi che ha fatto Eric J. Leed, nel suo libro più importante, *La mente del viaggiatore*. Questo passaggio è importante in quanto l'autore ci porta alle origini che hanno spinto l'uomo a viaggiare e agli effetti trasformativi inevitabili che l'esperienza ha provocato nell'individuo.

J. Leed definisce il viaggio come un agente e un modello di trasformazione, un'esperienza di mutamento continuo, riconducibile a tutti gli esseri umani dal momento in cui acquisiscono la locomozione, durante la prima infanzia. Per questo egli dà importanza al viaggio e ne analizza il mutamento nel corso del tempo e questa analisi ci induce a riflessioni rispetto all'esperienza di molti altri giovani dei nostri giorni.

L'autore suddivide il suo libro in tre macroaree: la struttura del viaggio, il viaggio filosofico e infine il viaggio e identità. Lo scopo è dare una risposta a queste domande che egli stesso si pone nell'opera: Qual è la "specie" di trasformazione implicita in questa antica idea del viaggio come patimento che riduce, spoglia e consuma il viaggiatore? In che modo questo processo produce la "saggezza", la conoscenza e le informazioni, cioè quelle cose che da sempre in occidente danno valore al viaggio?

Nella prima parte, quella della "struttura del viaggio" si affrontano quattro eventi del viaggio: la partenza, il transitare, l'arrivo e l'erotismo dell'arrivo.

È il mito di Gilgamesh ed Enkidu, esperienza di viaggio sotto forma di "impresa eroica", che rappresenta il viaggio occidentale, viaggio in cui le motivazioni più antiche dei viaggiatori eroici risiedono nella fama, nella libertà e nel sollievo dalle oppressioni.

Questa prima tipologia di *partenza* sembra essere posta in contrapposizione a quella "non eroica", intrapresa invece da soggetti differenti, che non sono in possesso di capacità equivalenti a quelle di eroi e che quindi danno luogo a un viaggio che non ha minimamente a che fare con le motivazioni più ancestrali proprie della prima categoria. Un altro tipo di partenza viene definita in un'altra fase, quella dello studio dei "viaggi

cavallereschi”, compiuti per lo più per scelta personale e in totale solitudine. In tal senso il protagonista, vale a dire in questo caso il cavaliere, compie un viaggio di individuazione e lo intraprende non come membro della società, ma come entità autonoma, separata e scissa dal proprio gruppo o rango di affiliazione e il cui scopo finale è quello di raggiungere una condizione sociale elevata: in questo caso, dunque, l’autore instaura un parallelismo con il viaggio antico, ove è possibile riconoscere il viaggio in stile “eroico”.

Altra ed ultima tipologia di partenza è quella “moderna”, che presuppone un mondo stabile, articolato, una civiltà nel pieno fiore del proprio sviluppo. In questo caso specifico, si analizza ciò che viene lasciato alle spalle: la partenza assume così la connotazione di vera e propria “fuga dalla civiltà”.

Grazie a queste tre sollecitazioni all’intraprendere un viaggio, J. Leed comprende che la separazione costituisce sempre il denominatore comune: ogni luogo può diventare rappresentativo per ciascun viaggiatore e ognuno di essi lascia alle spalle una propria identità, che, a seconda dei casi, potrà mutare (se si contempla anche un ritorno); infine ci permette di desumere come la partenza possa portare conseguenze anche di tipo sociale, psichico o intellettuale su chi intraprenda “il viaggio”. Per gli antichi il viaggio aveva valore in quanto spiegava il fato umano e la necessità, mentre i moderni lo esaltano come manifestazione di libertà e come fuga dalla necessità e dallo scopo. Gli antichi vedevano il viaggio come una sofferenza, o addirittura una punizione, mentre per i moderni è un piacere o un mezzo per ottenerne. Le epopee antiche di viaggi descrivono i movimenti con i quali individui, in gruppo e spesso in armi, confermavano un certo ordine del mondo e dimostravano la posizione che ricoprivano al suo interno, mentre per i moderni il viaggio porta alla «scoperta», permette di accedere a qualcosa di «nuovo», originale e magari inatteso. Questa caratterizzazione del viaggio come “prova”, come perdita che rappresenta “un’acquisizione” di statura e certezza di sé fa pensare che i mutamenti della personalità provocati dal viaggio appartengano a un tipo specifico. Non si tratta tanto dell’introduzione di elementi «nuovi» nella personalità del viaggiatore, quanto della rivelazione di qualcosa che già le appartiene e che non si può sradicare: il coraggio, la resistenza, la capacità di sopportare il dolore, di mantenere certe capacità anche in una situazione di affaticamento e pericolo. Le trasformazioni del viaggio rappresentano una specie di “identificazione” attraverso un’azione che non aggiunge nulla alla condizione

del movimento salvo la coscienza di una forma e di un'individualità irriducibili. Nel viaggio difficile e pericoloso l'identità del viaggiatore si impoverisce riducendosi ai suoi elementi essenziali, permettendo così a tali elementi di emergere.

Nel *transito* possiamo notare caratteristiche diverse da quelle della partenza, dal momento che qui il movimento diventa il mezzo di percezione. Esso guida la soggettività del viaggiatore, che diventa più consapevole di sé come spettatore ed osservatore: è proprio la sequenza del movimento a produrre trasformazioni nel suo carattere e persino nella sua identità. Si può pertanto asserire che il transito compiuto durante il viaggio comporti un vero e proprio mutamento interiore.

In quest'ottica, nel corso del XX secolo, l'immagine del viaggiatore assume una connotazione sociologica più precisa: chi viaggia è ora definito come "estraneo", fermo restando le caratteristiche antiche del viaggiatore "filosofo" che osserva e descrive il mondo.

Nel transito si possono distinguere quattro caratteristiche principali: libertà, oggettività, generalità ed astrazione. In questa classificazione non si tiene però conto di un aspetto importante: le prime due sono dovute all'assenza di rapporti derivanti dal transito, poiché il viaggiatore prova a farsi spazio tra le varie comunità, risultando agli occhi dei nativi come un emarginato. Egli si ritrova in una situazione di "non appartenenza", seppur cerchi di ambientarsi e di adattarsi ai luoghi in cui transita: si può quindi dedurre che, più che attore, il viaggiatore risulti subire "passivamente" il viaggio.

Venendo alle altre due caratteristiche, "generalità e astrazione", si spiega come la prima si manifesti a seguito del movimento, come un insieme di viaggi che portano l'individuo al distacco dalla realtà "di casa" e che rendono il viaggiatore libero di immergersi nella generalità dell'altro e dell'io.

Mentre per quanto riguarda l'astrazione, si argomenta come il viaggiatore sia facilitato a distinguere la forma delle cose dalla sequenza in cui esse si presentano, familiarizzando quindi con la realtà che lo circonda, colta come apparenza astratta di un fenomeno che persiste attraverso una gamma di contesti.

In conclusione, gli effetti di questi rapporti e modelli, che scaturiscono dall'esperienza del transito, portano ad effetti sulla mente del viaggiatore. Si crea un ordine sequenziale, progressivo del viaggio e del mutamento al suo interno. Il viaggiatore deve esser capace

di porsi all'interno delle condizioni del movimento e di dimenticare i "luoghi" esterni a quest'ultimo.

Il momento dell'*arrivo* viene definito come un processo che si protrae nel tempo e che richiede altrettanto tempo per adattarsi in una nuova patria e raggiungere con essa un sentimento di coesione rispetto a questo nuovo luogo in cui si permane. Qualunque sia il livello di integrazione nel luogo di arrivo cercato dal viaggiatore, l'arrivo si configura sempre come un processo di identificazione.

I procedimenti dell'arrivo sono importanti sia perché rivelano i legami e le identificazioni sociali di cui si rende partecipe l'estraneo, ma anche perché creano strutture di luogo, articolazioni e materializzazioni di un ordine domestico.

L'arrivo crea in questo modo i confini che vengono tracciati da coloro che li attraversano: proprio per questa ragione la storia umana è fatta di individuazione e non di uniformazione, di presa di consapevolezza e non di annullamento delle differenze. Gli arrivi sono analizzati come una strutturazione delle interazioni umane, che generano i criteri delle identificazioni; queste, a loro volta, fissano e ripresentano le differenze culturali tra le comunità, generando un palpabile ordine nel mondo, caratterizzato da confini e luoghi determinati, definiti e circoscritti.

Le procedure dell'arrivo sono fondamentali perché permettono di contraddistinguere l'ingresso in un luogo in due modi: da un lato quello "improprio e trasgressivo", che può indurre contaminazione e inquinamento, dall'altro quello di "potenza", dove il potere è prodotto dall'incontro appropriato e governato da regole sociali, che egli può decidere di sovvertire o a cui può valutare di adeguarsi.

J. Leed inserisce in questo quadro come ultimo momento del viaggio l'erotismo dell'arrivo. Si tratta dell'esito più profondo, vissuto in una dimensione privata, che si configura spesso in iniziazioni personali a gruppi sociali e biologici che connotano un'entità etnica.

Con l'arrivo definitivo, si formano legami di reciprocità permanenti, che dovrebbero ridefinire l'identità sociale del viaggiatore.

Inoltre, si fa ancora riferimento ai rapporti tra uomini e donne e alla mediazione tra questi. Il rapporto di reciprocità che sta alla base del matrimonio non si stabilisce tra uomini e donne, ma tra uomini per mezzo di donne, viste soltanto come il veicolo che le lega agli

uomini. Laddove c'è stanzialità e civilizzazione il viaggio diventa un'attività che contribuisce a caratterizzare il sesso, ovvero definisce una differenza tra uomini e donne: i rapporti sessuali comandati negli arrivi hanno come solo scopo quello di assorbire lo straniero. Secondo J. Leed il viaggio, con la sua promiscuità che ad esso si può accompagnare, è al servizio degli scopi riproduttivi dell'uomo e contribuisce a diffondere il seme maschile, a fondare discendenze, a costruire mura e sentieri, recinti e confini, che contengono le donne e controllano l'accesso a loro da parte di altri uomini.

Un esempio su tutti è la virtù di Penelope, emblema di massima castità, che consente a Odisseo di non dimenticare mai la propria casa e il proprio regno.

L'immobilizzazione delle donne tende a costituire rapporti permanenti con il territorio presidiato: questa territorializzazione rende il viaggio un'attività che definisce il sesso. Con la caratterizzazione sessuale del viaggio, l'arrivo è erotizzato e suscita speranze e paure che sembrano determinare e influire sulla psiche maschile, le speranze di integrazione e connessione, paure di essere imprigionati e trattenuti, di perdere l'integrità e la libertà.

A conclusione del passo si rileva come il viaggio, in tutte le sue forme, sia stato attuato principalmente da uomini e come la donna non abbia avuto la possibilità di compiere in passato un viaggio che si possa definire "pienamente libero". La donna veniva trattata come un oggetto dall'uomo e dell'uomo, a seconda dei vari contesti sociali e delle varie epoche storiche: la visione che ne scaturisce è dunque puramente passiva (di impostazione, per così dire, rigidamente patriarcale), poiché la donna era utilizzata per soddisfare le ambizioni dell'uomo e la sua sete di potere, a suo esclusivo arbitrio.

4.3.1 Il viaggio filosofico

Nella seconda parte del libro, l'autore presenta il *viaggio filosofico* suddividendolo per archi temporali, che vanno dalle tradizioni antiche e medievali, passando per il viaggio rinascimentale e terminare poi con il viaggio moderno, definito come scientifico.

Nel capitolo dedicato al viaggio filosofico, J. Leed pensa al viaggiatore come colui che ripercorre lo sviluppo della storia e del viaggiare nei luoghi delle proprie origini. In questa

specifica modalità, il viaggiatore è l'artefice di nuovi percorsi e destinazioni, viaggia nello spazio e nel tempo e ritorna alle origini della propria civiltà. Questo dà luogo ad una centralizzazione dell'Europa e della sua cultura, sede delle tradizioni antiche.

Inizia così una disamina approfondita delle civiltà antiche, caratterizzate da un ordine di tipo politico-militare: antichi Greci prima e antichi Romani in seguito. Entrambe le culture guardavano al modello antico egizio, riconoscendolo come culla della prima vera civiltà. Si ispirarono dunque fin dagli esordi all'Egitto, attingendone importanti aspetti culturali, nella convinzione che gli Egizi, essendosi diffusi e imposti rapidamente in tutto il bacino del Mediterraneo, esportarono anche ad altre civiltà le conoscenze legate alle arti, agli ordini, agli apparati e alle burocrazie statali e agli usi civili (si pensi all'architettura): il tutto tramite viaggiatori.

Ma la rivoluzione più importante nelle tradizioni antiche del viaggio filosofico avvenne quando lo spazio culturale fu ricostituito secondo la visione cristiana. Vi fu la creazione di una Terra Santa, istituita come nuovo centro sacro. Nella sua creazione riscosero particolare rilievo le donne, pellegrine di prim'ordine come Santa Paola, che lasciarono Roma per trasferirsi in Palestina, centro nevralgico degli uomini santi della religione di Cristo. Si verificò un importante processo di sacralizzazione dei luoghi del Figlio di Dio e di pari passo vennero stabiliti degli itinerari che i pellegrini dovevano seguire per compiere un viaggio spirituale. Il pellegrinaggio non era vissuto tuttavia come un'esperienza dettata dallo svago, bensì era improntata a una finalizzata alla conquista della Grazia divina e della gloria eterna. Nel tempo però le cose cambiarono e il viaggio filosofico di stampo cristiano in Terra Santa diede origine alle crociate: ricordiamo che la prima fu voluta e bandita pubblicamente da Papa Urbano II nel 1095 durante il Concilio di Clermont.

Risulta doveroso, in questa sede, considerare che a favorire la diffusione del significato dei viaggi fu la trasmissione di questi in forma di racconto scritto. La messa per iscritto diventa, infatti, l'oggetto del viaggio filosofico, considerato sacro.

Dalla tipologia filosofica caratterizzante la civiltà antica, l'esperienza del viaggio comincia a mutare con i viaggi compiuti in epoca *rinascimentale* alla scoperta del Nuovo Mondo. Si istituisce così una correlazione tra gli indigeni del Nuovo Mondo scoperto (il continente americano) e gli abitanti del Vecchio Mondo: tutto quello che non era

percepito come familiare fu unito a ciò che lo era, proprio attraverso i racconti dei viaggiatori.

Gli europei della civiltà moderna razionale e sviluppata si misero a confronto di popoli considerati come incarnazione degli antichi pagani e alla base della creazione del mondo. Attraverso l'incontro con i popoli primitivi e "naturali" emerse una nuova lettura della realtà: L'Europa prese pian piano coscienza della propria identità partendo dai contrasti con il passato non europeo e con quello antico. I viaggi rinascimentali contribuirono in maniera significativa all'avvento della modernità in Europa e generarono negli europei la convinzione di ricoprire una posizione centrale rispetto al resto del mondo allora conosciuto. Si può affermare allora che l'uomo di età moderna costruisca la propria identità tramite il confronto con l'alterità e in opposizione a tutte le culture che non corrispondano univocamente alla propria, quella, appunto, europea. Si intuisce, come effetto, che gli europei si considerarono superiori agli antichi e a tutti i contemporanei non-cristiani.

4.3.2 Leed e il "Viaggio ed identità"

Giungendo alla terza e ultima sezione del lungo saggio, uno dei rilievi più profondi operati dall'autore è *il viaggio come causa delle trasformazioni dell'individuo*, in cui si argomenta come il viaggiare non sia solo un transitare fisico da un luogo di appartenenza ad un altro, ma come sia una vera e propria presa di coscienza interiore, ove si cerca di trovare la propria dimensione soggettiva attraverso l'esperienza.

Quando si analizzano i mutamenti dell'individuo sociale scaturiti dall'esperienza del viaggio, si è in grado di esaminare anche le origini dell'identità. L'esistenza sociale deriva dal riconoscimento reciproco, dalla classificazione e dall'identificazione: l'identità nasce quando ci si riflette, ci si rispecchia nell'altro e in definitiva se ne esce trasformati.

Anche le identità collettive si servono del viaggio per la trasformazione, ma per far sì che ciò avvenga, oltre alla volontà del gruppo di assumere un ruolo diverso da quello originale, deve esserci anche il riconoscimento da parte di terzi. Qui trova spazio l'inizio delle trasformazioni sociali: la nobiltà sarà un veicolo per la manifestazione di un "io

fantastico e ammirato”. Le società si auto-reggono su un'infrastruttura di tipi e stereotipi in cui l'identità è fissa, unica e continua: per questa ragione il viaggio, che poteva destabilizzare questo apparato, non era sempre ben visto e accolto. Le leggi contro il vagabondaggio e il non riconoscere un miglioramento derivante dal viaggio costringono il viaggiatore a mentire sul suo peregrinare. Questo spiega perché il viaggio viene organizzato, istituzionalizzato e specializzato all'interno di società stabili.

Durante il viaggio capita dunque, talvolta, di dover indossare una maschera e il viaggiatore, proprio per una questione di sopravvivenza, dovrà imparare a dissimulare. Il viaggiatore è quindi costretto all'adattamento e deve rinunciare alla sua identità fondamentale, sradicata dalle vicissitudini del viaggio che procurano in lui sofferenza e senso di colpa; una delle più dolorose è il dover nascondere la propria fede.

I viaggiatori assumono in questo senso il ruolo di “testimoni anonimi”, protagonisti di azioni eroiche che a volte non possono raccontare al loro rientro in Patria e che rimarranno per sempre custodite e celate nella loro dimensione interiore e soggettiva.

Venendo poi al concetto di *società viaggianti*, Eric J. Leed sostiene che “il viaggio è una forza centrale e non periferica nelle trasformazioni storiche”. La nascita della territorializzazione, come anche la creazione di un luogo e della mappatura di uno spazio avvengono grazie allo spostamento.

In questa parte del testo l'autore approfondisce infatti le società viaggianti, con un approfondimento sulle società nomadiche e sulle spedizioni, analizzando l'effetto della mobilità sull'organizzazione sociale e politica di queste società viaggianti.

Le società nomadi che sono società segmentali, caratterizzate da una dinamica di scissione- aggregazione: sono formate da gruppi autonomi, separabili, indipendenti e autosufficienti, che in certi casi possono aggregarsi e allearsi ad altri gruppi per mezzo di strutture politiche o di discendenza, mentre in altri casi possono scindersi e sviluppare rapporti ostili e conflitti. La fusione generalmente avviene in occasione di feste e cerimonie. Anche la pratica del pellegrinaggio nasce come raduno di gruppi nomadi, che normalmente sono separati, per celebrare un legame comune. Dunque, la mobilità e il viaggio creavano unità, permettevano di unire segmenti sociali sotto un culto delle tradizioni comuni.

Le società viaggianti rappresentano uno strano tipo di associazione che non coincide con la nostra immagine di società: si formano per occasioni e obiettivi comuni, e si sciolgono quando i loro scopi sono stati raggiunti.

4.3.3 Leed e il viaggio contemporaneo

La lunga analisi critica del viaggio di Leed termina con una riflessione sul viaggio guardandolo da un punto di vista storico. Il mondo di oggi è stato costruito dagli uomini e dai loro viaggi. In gran parte della storia umana, il viaggio è stato un'attività praticata dai maschi che serviva per auto-confermarsi, acquisire fama, onore, per farsi “un nome”. Dal momento che l'uomo rispetto alla donna non si occupava della nascita e della crescita dei figli allora essi puntavano su viaggi e guerre. Il fatto che l'Occidente, in tutte le sue fasi culturali, sia sempre stata una civiltà in “espansione”, che arriva a plasmare la mappa del mondo, a creare la prima economia globale, non è espressione dell'audacia dell'uomo occidentale, ma è il risultato di processi sociali: le Crociate e le spedizioni nel Nuovo Mondo furono un modo per liberarsi di giovani ribelli membri superflui e pericolosi per l'ordine sociale. Ed è proprio per questo che l'Europa diventa una società ordinata, aristocratica e colta: grazie all'espulsione delle sue “anomalie”.

Oggi la diffusione dei trasporti a lungo raggio e l'industria del turismo hanno fatto sì che la mobilità non sia più una caratteristica soltanto maschile: la società contemporanea è una società che pullula di viaggiatori. Al giorno d'oggi ci sono molte caratteristiche che accomunano le società di viaggiatori alle società viaggianti.

La principale società contemporanea è quella composta dai consumatori: lo *status* dipende da ciò che uno consuma, il consumo determina l'individuo; anche il viaggio è un bene di consumo, il viaggiare segna le differenze di classe.

Coloro che appartengono dalla nascita ad una società di viaggiatori possiedono tutte quelle caratteristiche che anticamente si attribuivano ai viaggiatori: è una società di attori, di gente che si adatta, che ha una mentalità moderna, più ampia, che generalizza e astrae,

che tollera le differenze, che possiede uno spirito irrequieto e non felice, che si sente apolide.

Oggi il viaggio è anche una terapia, viene utilizzato come cura dei mali fisici morali e psicologici: in epoca moderna si osservano innumerevoli stazioni termali, sorgenti minerali benefiche, zone selvagge utilizzate come rifugio per sfuggire i propri malesseri.

L'autore conclude la propria analisi attribuendo l'effetto terapeutico alle varie fasi del viaggio: la partenza permette all'individuo di lasciarsi alle spalle un luogo di conflitti, obbligazioni e doveri; il transito, in cui, come vedremo più avanti coinvolgerà anche l'esperienza vissuta dal viaggiatore Stefano Tiozzo. Egli si sentirà così coinvolto nei suoi numerosi viaggi, che questo gli permetterà di riconoscere le proprie caratteristiche più pure; l'arrivo, infine, costituisce l'apoteosi dell'erotismo caratterizzante il viaggio stesso, che non è tuttavia da vedere come una conclusione, ma come un nuovo inizio.

Leed termina il suo saggio "*La mente del viaggiatore*", operando delle considerazioni finali, a riepilogo di quanto esposto in precedenza.

Il viaggio, secondo l'autore, è diventato nell'epoca contemporanea mero turismo. È impossibile sfuggire alla civiltà globale, creata da generazioni di viaggiatori. Non c'è più confine tra noto ed ignoto. Noi viviamo dentro la società globale di viaggiatori, che permea le nostre identità e i nostri rapporti. Il nostro tempo è la fine della dialettica, della definizione dell'identità rispetto ai mondi esterni.

L'era del turismo globale sembra precludere quelle forme di mortalità e quelle fonti di significato che sono state trovate nel viaggio sin dai tempi di Gilgamesh, da generazioni che hanno creduto di sfuggire alla morte attraversando lo spazio e hanno preservato il ricordo delle loro imprese raccontando, scrivendo. La fuga oggi è impossibile, il viaggio non è più libertà ma rappresenta in qualche modo l'estensione del maschile nelle vesti di conquistatore, crociato, naturalista, antropologo. Il viaggio è diventato comune, il turista è la norma, il mondo è un manifesto affisso al muro che si può consumare al prezzo di un biglietto. Il turismo è la prima industria del mondo, la differenza che distingue i viaggi moderni delle migrazioni di popoli ed alle spedizioni dell'antichità è la solitudine del viaggiatore. Le persone si muovono spesso da sole e proprio la possibilità di solitudine fa parte della terapia del viaggio.

Il gusto per la differenza e il diverso, l'altro, nelle sue sfaccettature e nella sua originalità in cui l'io si identifica per ciò che non-è: questo crea la ragione di viaggiare, giustifica contatti interculturali.

Il turismo presuppone un ritorno a casa e mutamento di atteggiamento nei confronti di quest'ultima, per cui la casa diventa prescelta e non un destino: “se non ci sentiamo rinnovati lo scopo del turismo è mancato”. La sensazione di vuoto caratteristica della società di viaggiatori diventa a sua volta uno stimolo viaggiare, verso l'interno, verso le origini identitarie dell'uomo, connesso a distanza di millenni da un sottile filo conduttore con quell'Odisseo che a lungo errò prima di tornare a re-identificarsi con la terra natia.

4.4 L'esempio di un viaggiatore contemporaneo

4.4.1 Stefano Tiozzo e la libertà di scegliere

Stefano Tiozzo⁹⁰ è nato a Torino nel 1985 ed è un fotografo documentarista e storyteller, ma non è sempre stata questa la sua professione Tiozzo, infatti, si è formato come dentista. Subito dopo la laurea in odontoiatria riceve in regalo la sua prima reflex e questo segna per lui l'inizio di un cambiamento: alla passione per la fotografia si aggiunge presto quella per i viaggi. E proprio parlando di libertà che troviamo Stefano davanti alla possibilità di scegliere se continuare la carriera di dentista che gli stava dando molte soddisfazioni e dava frutto al suo impegno di anni di studio, oppure lasciare la stabilità e la vita tranquilla per dedicarsi completamente ai viaggi e fare della sua passione una vera e propria missione, un lavoro.

La vera svolta è cominciata quando invece di limitarsi a tenere per sé le foto e ciò che viveva durante i suoi viaggi, ha iniziato a raccontarli tramite i suoi reportage che condivideva su Internet, attraverso video-riassunti che pubblicava su un canale YouTube. Ci sono due viaggi, in particolare che gli hanno regalato una certa notorietà: quello da Torino a capo Nord in solitaria, e un secondo in treno da Torino a Pechino. Tiozzo ha

⁹⁰ Tiozzo, S. *L'anima viaggia un passo alla volta. Da Capo Nord all'Holi Festival, ventimila leghe intorno al mondo*, TS - Terra Santa, Miano, 2020

fatto di questo suo cambiamento un libro in cui ha raccontato nei dettagli le sue riflessioni più intime: il libro che si intitola “l’anima viaggia un passo alla volta” è una sorta di viaggio interiore, una scelta fatta con consapevolezza che contiene tutti gli elementi che abbiamo introdotto nei capitoli precedenti e che contribuiscono a una trasformazione profonda dell’individuo.

Quello che per i secoli scorsi era stato il viaggio di scoperta attraverso l’Italia, per Tiozzo è rappresentato dal nord Europa e, in particolare, la ricerca del momento, in cui nei cieli della Norvegia compare l’aurora boreale. Non si tratta più di un viaggio alla ricerca di una crescita culturale sui grandi temi del passato, ripercorrendo antiche e maestose opere del mondo classico, piuttosto questo viaggiatore contemporaneo è spinto dalla voglia di comprendere sé stesso e la propria anima.

Quando nel 2012 Stefano affronta il suo primo incontro con il cielo norvegese, si ritrova investito da molteplici emozioni. In particolar modo, partecipando ad un'escursione organizzata da un fotografo locale, il cui lavoro consisteva nel radunare piccoli gruppi di persone e insegnare loro accorgimenti su come catturare il fenomeno dell'aurora boreale in fotografia, Tiozzo si rende conto di essere diverso da com'era giorno prima. Quest'esperienza, infatti, gli consente di realizzare che la sua vera vocazione professionale non è quella intrapresa, ma qualcosa d'altro.

L'evento lo colpisce così tanto da decidere di raccontare questa esperienza a un grande pubblico tramite internet.

Oltre a quello verso Capo Nord, tra i primi viaggi intrapresi in compagnia di altri tre amici, ci fu quello verso Gerusalemme, nel quale visse la prima forte esperienza spirituale della sua vita e, una volta rientrato a casa, realizzò il suo primo video che raccontava le emozioni del viaggio cercando di inviare un messaggio significativo al pubblico della rete. Il video pubblicato ebbe successo tanto da fargli venire nuovamente il desiderio di partire e ritornare nella meta già visitata qualche tempo prima. Nel luglio del 2013, si mise in macchina da solo, per raggiungere il promontorio norvegese visitato tempo prima. Percorse 5.000 chilometri in macchina in due settimane per raggiungere Capo Nord da

Torino. Durante questo viaggio fu colpito da quello che può essere il peggior nemico di ogni viaggiatore: la paura nella sua forma più primordiale ovvero il dover affrontare l'ignoto in completa solitudine. Nonostante questo forte sentimento di smarrimento decise di proseguire il suo cammino per non lasciare incompiuta l'impresa su cui aveva tanto investito. A differenza dei viaggi precedenti, in cui aveva affrontato le distanze e gli intoppi potendo contare sull'appoggio fisico ed emotivo dei compagni, in questa avventura era in compagnia solo di sé stesso e dei suoi pensieri, elevando questa impresa da mero spostamento a un vero e proprio viaggio nella propria psiche. Dentro di sé si stava lentamente delineando, chilometro dopo chilometro, un viaggio interiore che lo avrebbe portato, nel giro di appena due settimane, ad affrontare un percorso di apprendimento e maturazione personale, alla stregua di famosi personaggi letterari quali *l'Emilio* di Rousseau, che lo avrebbero portato a una radicale trasformazione nel modo di vedere il mondo e le relazioni interpersonali. Così come *Emilio*, anche Stefano ha passato il tempo a contatto con la natura, lontano dagli influssi della vita sociale abituale e come Ulisse ha dovuto affrontare la sfida dell'impresa con coraggio e un pizzico d'imprudenza, sottolineata da chiunque gli fosse attorno. Quello che Stefano ci tiene a sottolineare nel suo racconto è che alcuni concetti occidentali, tra cui il sentimento dell'*horror vacui*, appartengono esclusivamente alla nostra società. Il terrore di dover riempire a tutti i costi ogni spazio libero della nostra vita ci assale, facendo sì che il silenzio e la noia siano fonti di disagio. Quello che invece Stefano ha appreso, attraverso la sua esperienza, è che è fondamentale imparare a vivere con sé stessi, ascoltarsi, provare anche solo vagamente a conoscersi per entrare nella profondità del proprio animo.

Una volta tornato a casa, Stefano ha voglia di condividere con la sua famiglia e gli amici tutto ciò che aveva vissuto ma quello che trovò non fu l'entusiasmo che si aspettava ma piuttosto si ritrovò di fronte a un muro d'indifferenza. Questo gli fece capire che quel tipo di rapporto superficiale intessuto con i suoi amici negli anni non gli apparteneva più. Trovò però un appoggio nel fratello maggiore che colse appieno il suo cambiamento interiore, divenendo suo consigliere, e dandogli la forza di pubblicare i video diari di questo viaggio nonostante avesse ricevuto solo recensioni negative dalle persone a lui vicine.

La piacevole sensazione di rivedere la propria città natale era paragonabile solo alle emozioni sentite da un provato Ulisse alla vista dell'amata Itaca. Questo però non offuscava minimamente il nuovo amore che era sbocciato in lui alla visione dell'aurora boreale, che lo spinse successivamente a ritornare nelle terre del nord il più spesso possibile per ammirare quello spettacolo mozzafiato che suscitava in lui emozioni che andavano ben oltre la pura ammirazione per un fenomeno naturale.

Alla fine il filmato, che non era altro che la sua prima vera *travel story*, ottiene circa 300.000 visualizzazioni e diventa un modo per rivivere l'esperienza attraverso occhi diversi che gli permette di assimilare nuovi dettagli da un punto di vista differente da quello che aveva avuto vivendoli in prima persona. Da qui l'importanza del racconto autobiografico come metodo di autoapprendimento, di cui abbiamo parlato nei capitoli precedenti. Come suggerito da lui stesso nelle pagine del libro, il viaggio di un'anima è lento e fatto da tappe, eventi, frasi, momenti, emozioni, suggestioni, esperienze vere e proprie, ma soprattutto un passo alla volta in modo da poter assorbire tutte le sfumature del percorso tra cui anche l'autoapprendimento.

4.4.2 Torino a Pechino

Da lì a poco decise di intraprendere un viaggio in treno da Torino a Pechino.

La scelta del viaggio in treno è stata presa da Stefano per rivedere il concetto di tempo e il suo rapporto con l'esistenza; infatti attraverso questo mezzo di trasporto, tutto è più lento e dilatato. Questo porta il nostro protagonista ad accedere il più possibile al campo della meditazione a cui egli scopre di essere affine, paragonando questo tipo di viaggio intrapreso da uno *yogi himalayano*⁹¹. Quando il tempo cambia attorno al soggetto, egli cambia con esso e sulla base di questo concetto Stefano volle fare del suo viaggio un'esperienza spirituale più che turistica. Nel suo racconto propone una interessante metafora per raccontare questo aspetto, paragonandosi ad un bambino che si nasconde per il rumore degli spari durante una guerra e che poi pian piano, timidamente, esce dal suo nascondiglio dopo qualche minuto di silenzio: intorno a sé vede macerie, prova paura,

⁹¹ Yogi himalayano: una persona che ha speso gran parte della sua vita praticando yoga di origine himalayana e studiandone la filosofia.

ma si accorge di essere ancora vivo, e rimane stordito da questo genere di emozione, mai provata prima. Infatti, nel viaggio in treno si trovò spesso immerso nel silenzio per intere giornate.

Durante questo viaggio, come ci si può immaginare, Stefano fece molti incontri, uno di questi merita di essere raccontato ed è quello con un mendicante che catturò la sua attenzione suonando la fisarmonica in un parco. La melodia che risuonava intorno a lui catturò così tanto la sua attenzione che la cercò per diverso tempo dopo, anche dopo il rientro a casa, ma senza alcun risultato. Poco dopo questa esperienza ne visse un'altra all'interno di una celebrazione di tradizione ortodossa che lo mise a contatto con la propria spiritualità e fede, facendogli provare emozioni simili a quelle che aveva provato qualche tempo prima per le vie di Gerusalemme. Qui si ritrovò a mettere le basi per quello che successivamente divenne la sua vita, la quale non fu invasa soltanto da avventura, tipica di ogni viaggiatore appassionato, ma anche da una sorta di contatto profondo con sé stesso.

Tornano dunque i concetti di relazione io-tu, io-esso di Buber espressi nei paragrafi precedenti. Questo avviene in quanto per il pedagogista il mondo ha più volti a seconda del tipo di atteggiamento con il quale l'essere umano lo approccia, quindi non è qualcosa di fisso e unico ma dipende dall'atteggiamento di ognuno di noi, da come guardiamo al mondo appunto. L'essere umano ha due possibilità di rivolgersi al mondo: come se fosse un oggetto (io-esso) oppure riconoscendo la sua natura animata e vivente (io-tu); e sicuramente Tiozzo ha cercato in queste sue esperienze di viaggio di rivolgersi al contesto sociale e culturale che incontrava stabilendo una relazione io-tu. Inoltre, il modo in cui Tiozzo etichetta ciò che vede cambia anche sé stesso, è una sorta di proiezione che fa della sua anima, finendo per diventare co-creatore della sua esperienza e della realtà che vive. Non dimentichiamo che Stefano entra in relazione con ciò che incontro nel suo cammino, riconosce il valore della relazione in sé stessa, incontrando altre persone senza porre il muro del pregiudizio, che anche durante il Grand Tour i viaggiatori facevano lo sforzo di togliere. La relazione io-tu di Buber vorrebbe proprio che l'individuo sperimentasse un senso di connessione con il mondo, dal momento che ne fa parte, per percepire la presenza dell'altro fino ad arrivare al contatto con la presenza del Tu-eterno, della divinità che come vedremo fra poco Tiozzo ha provato in prima persona.

Torino-Pechino rappresentò per Stefano l'esperienza che più di ogni altra gli dimostrò il vero significato di viaggiare: una sorta di "rito d'iniziazione" che gli permise di tornare a casa pronto e preparato per affrontare ciò che gli eventi gli avrebbero riservato nell'immediato futuro.

4.4.3 Tiozzo e la spiritualità

Dopo essere tornato da questi viaggi Tiozzo prova ad alternare sempre di più il lavoro di dentista con quello di guida fotografica nel Nord Europa a caccia di aurora boreale, professione che aveva incominciato a praticare grazie ad un tour operator italiano con base in Svezia.

Avviene per lui un incontro importante nell'aprile 2016, mentre si trova a Torino con i suoi famigliari, in particolare grazie suo fratello che gli presenta quello che diventa da lì in poi un punto di riferimento fondamentale: Sri Swami Vishwananda⁹². Il tipo di relazione che si instaura tra i due è di guru-discepolo e questo permette al nostro protagonista di avvicinarsi sempre di più all'aspetto spirituale della sua esistenza approfondendo alcuni testi della tradizione cinese, tra cui "I Ching" "Il libro dei mutamenti"⁹³, considerato da Confucio libro di saggezza. Il libro diventa il fulcro del cambiamento di Tiozzo che lo consulta spesso, influenzando così la sua crescita caratteriale, in quanto, attraverso la descrizione di sottili meccanismi di funzionamento della vita, gli archetipi della antica società cinese e della relazione tra uomo e natura, era in grado di spiegare tutto ciò che lui stava vivendo in quel periodo. Un altro libro che contraddistinse il suo percorso di crescita fu il "Tao Te Ching" di Lao Tzu⁹⁴.

⁹² Paramahansa Sri Swami Vishwananda, maestro spirituale induista originario delle Mauritius la cui missione è aprire i cuori delle persone e risvegliare la loro innata abilità ad amare oltre ogni condizionamento: da quel momento trova la sua via.

⁹³ *Il libro dei mutamenti* conosciuto anche come *Zhou o I mutamenti (della dinastia) Zhou*, è ritenuto il primo dei testi classici cinesi sin da prima della nascita dell'impero cinese. È sopravvissuto alla distruzione delle biblioteche operata dal Primo imperatore, Qin Shi Huang Di.

⁹⁴ Il Tao Te Ching è il testo fondamentale del taoismo. Tradizionalmente attribuito al "Vecchio Maestro", Lao Tzu, contemporaneo anziano di Confucio, questo libro antico di duemilacinquecento anni contiene in forma poetica e supremamente concisa insegnamenti che si collocano ai vertici della saggezza umana di ogni tempo. Lo scopo di questo libro è mettere a disposizione, in maniera chiara e non accademica, del lettore anche non specialista gli strumenti per apprezzarne tutta la profondità e la varietà di sfaccettature.

Qui possiamo nuovamente riferirci all'Emilio di Rousseau per altre molteplici similitudini che possiamo osservare: innanzitutto come Emilio anche Stefano si trova a compiere le sue esperienze di viaggio sempre accompagnato da una guida, non fisicamente presente come lo era il precettore, ma una guida più che altro di tipo spirituale. Cristiano, il fratello di Tiozzo, e Sri Swami Vishwananda fiducia al nostro viaggiatore e gli permettono di vivere le esperienze eliminando i pregiudizi. Un altro aspetto interessante è che come Rousseau auspica per Emilio l'assunzione di responsabilità di cittadinanza, affinché si senta parte del mondo e della società in cui vive, anche Tiozzo Scopre con il suo cammino di auto apprendimento di voler fare parte attiva del contesto in cui vive decidendo di fondare "*SEVA Project*" una serie di documentari che dona il 50% del ricavato in riforestazione⁹⁵.

L'aspetto trasversale dei viaggi compiuti da entrambi è che sono travolti da una profonda crisi interiore, anche sotto l'aspetto della vita sentimentale, come Emilio è in crisi per il distacco dall'amata, anche Tiozzo prende la decisione di staccarsi definitivamente dalla sua compagna del periodo in quanto non sentiva di essere compreso nel cambiamento che stava vivendo.

Si tratta di un cambiamento che lo metterà spesso davanti a molteplici paure, tra cui quella di deludere i genitori, motivo per il quale decide di parlare al padre delle varie insoddisfazioni e delusioni che avvenivano dalla sua professione di dentista, e il timore di buttarsi completamente in una nuova vita fatta esclusivamente di viaggi e fotografie, in veste di guida per chi partecipava ai suoi tour. Erano poi presenti in lui paure materiali come l'eventualità di non riuscire a trasformare quella passione in un lavoro che gli permettesse di mantenersi.

4.4.4 La scelta

L'India è il viaggio che permette a Stefano di compiere la scelta definitiva, che segna la sua svolta, abbandonando ogni sentimento di incertezza e di paura. Nel suo libro descrive questo paese come tra i più lontani dalla tipica mentalità occidentale, ricco di

⁹⁵ SEVA è una serie di documentari che punta a raccontare, attraverso storie di viaggio, alcune delle tematiche di importanza capitale per la salvaguardia della vita sul Pianeta. Il tutto guidato dalla narrazione di Stefano Tiozzo.

contraddizioni, una realtà multi-dimensionale. Recandosi in questo paese Stefano capisce che il turismo “commerciale” di massa riduce questo Paese a stereotipi che finiscono per negare al viaggiatore la vera dimensione spirituale che invece è l’elemento migliore che può offrire. Il viaggio in India si svolge con la compagnia preziosa di Guruji, il “prelettore” di Stefano che gli dà modo di partecipare a diverse celebrazioni della tradizione indiana tra le quali “La grande notte di Shiva”⁹⁶ e “l’Holi Festival”⁹⁷ vissuti entrambi con alto carico emotivo.

Dopo il ritorno dall’India, Stefano abbandona uno dei due studi dentistici in cui lavorava, quello in cui si sentiva meno compreso rispetto alla sua nuova “vita”. Qualche mese dopo lascia anche l’altro studio, quello, invece in cui nonostante avesse sempre trovato pieno appoggio per le sue scelte, non poteva più continuare a lavorare perché di fotografo professionista era diventata la sua prima occupazione, non più solo un hobby. Nel frattempo egli riesce a trovare anche una persona con cui poter sentirsi davvero sé stesso, una ragazza russa di nome Sati con cui si sposa nel 2017 e che lo porta a trasferirsi successivamente in Russia. Non è semplice comunque lasciare l’ultimo studio dentistico, il cui titolare che era per lui come un familiare: questo significava chiudere completamente un capitolo della propria vita fatto di anni di sacrifici e impegno.

E così tra un viaggio e un altro Tiozzo continua a coltivare la propria crescita interiore, un cammino costante, accompagnato sempre dalla sua guida spirituale Guruji. Quel viaggio partito a caccia dell’aurora boreale che l’ha portato ad un cambiamento totale e alla vicinanza con quel “io-tu” descritto da Buber è evidente anche nelle ultime righe del suo libro, nelle quali sostiene “Se il mio sogno di sfondare nella musica non ha avuto un seguito, è perché lo facevo per me stesso, non per gli altri. Se quella volta che cercai un posto di lavoro da dentista nel nord della Norvegia non trovai nulla, è perché lo facevo per egoismo e non per avidità, non per amore. Se invece la tortuosa via della fotografia mi si è aperta davanti è perché la scelta fu presa non solo per passione, non solo per

⁹⁶ Shivaratri o Maha Shivaratri “la notte di Shiva” o “grande notte di Shiva”, è il giorno in cui migliaia di devoti di Shiva saranno in viaggio verso il più santo dei templi indù in India e in Nepal. Maha Shivaratri “la notte di Shiva” si celebra ogni anno tra febbraio e marzo, esattamente la quattordicesima notte oscura del mese che il sistema astrologico indiano chiama Phalguna.

⁹⁷ Il Festival di Holi, o Festa dei Colori, è un evento importante che si svolge ogni anno nell’intera India e nasce come celebrazione della rinascita interiore dell’uomo. È un inno alla gioia dove si abbandona ogni dolore e afflizione per abbracciare la vita in tutta la sua bellezza. Si tratta di una delle feste più colorate e vivaci del paese dove ciascuno dei partecipanti può e deve liberarsi da qualunque costrizione, e in effetti l’euforia generale dell’evento ammorbidisce i blocchi e i condizionamenti. Seguendo il ritmo della musica, polveri colorate mescolate all’acqua vengono gettate sulla folla che festeggia cantando e ballando per le strade.

piacere personale, ma principalmente per mettere tutto ciò che sapevo fare al servizio di chi stava intorno a me, inclusa questa storia che ho messo nero su bianco nella speranza che qualcuno possa intravederci la propria, di direzione”. Da queste parole si capisce che il racconto biografico stesso vuole essere uno sprone per chiunque voglia intraprendere un'esperienza di viaggio che aiuti a raggiungere una maggiore consapevolezza di sé e che mostri una prospettiva diversa nella visione del mondo intorno a noi. L'incontro con l'altro è reso possibile, quindi da tanti piccoli elementi tra cui il piacere della scoperta che, se viene inserito all'interno di un viaggio permette davvero di trasformare quell'esperienza in un'autentica forma di apprendimento su di sé e sul mondo (incluse tradizioni, culture, società, religioni lontane da noi).

Come ha scritto Stefano Tiozzo nelle pagine del suo libro “Torino-Pechino” rappresentò per lui l'esperienza che più di ogni altra gli dimostrò il vero significato di viaggiare: una sorta di “*rito d'iniziazione*” che gli permise di tornare a casa pronto e preparato per affrontare ciò che gli eventi gli avrebbero riservato nell'immediato futuro.

Mentre Tiozzo, però, racconta una storia del tutto personale e autobiografica per spiegare il valore che ha per lui l'esperienza del viaggio, c'è stato uno scrittore Eric J. Leed che più di ogni altro ha narrato l'essenza del viaggio in tutte le sue sfumature e non si può parlare di questo tema senza tenerlo in considerazione.

CONCLUSIONE

Per concludere, parto da una riflessione che mi ha colpito di Claudio Magris: «Il viaggio - nel mondo e sulla carta - è di per sé un continuo preambolo, un preludio a qualcosa che deve sempre ancora venire e sta sempre ancora dietro l'angolo; partire, fermarsi, tornare indietro, fare e disfare le valigie, annotare sul taccuino il paesaggio che, mentre lo si attraversa, fugge, si sfalda e si ricompone come una sequenza cinematografica, con le sue dissolvenze e riassetamenti, o come un volto che muta nel tempo»⁹⁸. Questo pensiero descrive molto bene quanto non conti soltanto il viaggio in sé ma anche tutto ciò che avviene prima come la progettazione, la pianificazione, la componente emotiva e tutto ciò che avviene dopo come la rielaborazione dell'esperienza appena terminata, la consapevolezza di ciò che si è vissuto e che ci ha in qualche modo condizionato, trasformato.

Alla luce di quanto spiegato in questi capitoli, quindi mi sento di poter esprimere l'idea che il viaggio possa essere un ottimo mezzo educativo che aiuta l'apprendimento tradizionale composto da educatore ed un educando ad essere più completo. Permette al soggetto quasi o già adulto di auto formarsi e rendere soggettivo il proprio apprendimento escludendo che imparare e conoscere sia un aspetto noioso della propria vita. Non è sicuramente semplice affrontare un'esperienza come quella di Stefano Tiozzo ma può diventare un'importante occasione di autoformazione coraggiosa e creativa se si riesce davvero ad abbandonare l'idea di viaggio turistico.

Con questa tesi vorrei contribuire, nel mio piccolo, a distogliere l'attenzione dal turismo di massa, per abbracciare un tipo di turismo esperienziale, una tipologia che si sta sviluppando negli ultimi anni grazie anche alla diffusione di racconti come quelli di Tiozzo. Diventare viaggiatori consapevoli che – ancor più che per la destinazione – scelgono un viaggio per l'esperienza intima e coinvolgente che sa regalare. È un turismo fatto d'emozioni, di contatti umani, di domande che trovano risposte e di riflessioni intime. Un turismo che pone il viaggiatore in connessione profonda con un Paese, con

⁹⁸ Magris, C. *L'infinito viaggiare*, Mondadori, Milano, 2017, pp. 3

una città, col suo popolo che permette di allargare le proprie conoscenze eliminando pregiudizi e permettendo una vera e propria crescita e trasformazione dell'uomo.

Il mezzo che può aiutare ad avere maggior consapevolezza di quanto appreso dall'esperienza del viaggio è la rielaborazione, attraverso il racconto di quanto vissuto, si riesce a riflettere e prendere coscienza che una volta tornati non si è più la stessa persona di quando si era partiti. Questo avviene perché viaggiando si apprende anche una certa autonomia, si passa del tempo da soli molte volte, e ci si confronta con altre persone e quindi la trasformazione della propria identità è inevitabile. La nostra esperienza di viaggio quindi, tra antico e moderno ci ha permesso di conoscere più da vicino le origini del viaggio e quanto i viaggiatori del passato, in particolare l'Emilio di Rousseau abbiano ancora oggi da insegnarci, da mostrarci, siano esempi per il presente e il futuro. Allo stesso tempo, nonostante la molteplicità di critiche nei confronti dei turisti moderni, che filosofi e sociologi rivolgono al viaggiatore passivo della nostra epoca, esempi come quello di Stefano Tiozzo ci incoraggiano a credere che nulla è perduto: l'uomo che si sposta e si allontana da casa spronato dalla voglia di scoprire, imparare e conoscere esiste ancora e magari ognuno di noi nel nostro piccolo possiamo vivere esperienze simili.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia primaria

Fonti a stampa

Alice Y. Kolb, Kolb and David A. Kolb, *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, Handbook of Management Learning*, Education and Development, London, 2008

Buber M., *Discorsi sull'educazione*, Armando Editore, Roma, 2009

Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI), 1990

Buber M., *Io e Tu. Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993

Buber, M. *Io e tu* in *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di Andrea Poma, Milano, San Paolo, 1997

Buber, M. *Il problema dell'uomo*, a cura di Fabio Sante Pignagnoli, Pàtron, Bologna, 1972

Cambi, F. *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 14(2), 2012, 149-171.

Demetrio, D. *Autoformazione: le cifre, le pratiche*. [For : rivista Aif per la formazione](#). Franco Angeli, Milano 2002

Dewey J. *Esperienza ed educazione* La Nuova Italia, Milano, 1938

Dewey J., *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1995

J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione (Émile, ou De l'éducation, L'Aja 1762)*, tr. it. Oscar Mondadori, Milano, 1997

Jarvis, P. *Free will, freedom and self-directed learning*. In LONG, H.B. et al. /a cura di, *Self-directed Learning: Application and Research.*, 1992

- Josso, M.C. *Camminare verso di sé: un processo di conoscenza della propria esistenza*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004
- Knowles, M. S. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. 1975, p. 18
- Leed, E. J. *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale* Il Mulino, Milano 1991, p. 15
- Locke, J. *Pensieri sull'educazione (Some Thoughts Concerning Education)* 1^a ed., A. and J. Churchill at the Black Swan in Paternoster-row, 1693
- Milan, G. *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Vol. 96, Città nuova, Percorsi dell'educare, 2000
- Porcarelli, A. *La funzione pedagogica del grand tour come iniziazione alla vita adulta nell'Emilio di Rousseau*. Nuova Secondaria Ricerca, 2013
- Quaglino, G.P., *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004
- Reggio, Piergiorgio. *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma, 2010.
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*. Armando Editore, Roma, 2012
- Rousseau, J.J. *Giulia o la nuova Eloisa* Rizzoli, Segrate, 1992
- Rousseau, J.J. *Le Confessioni* Rusconi Libri, Santarcangelo di Romagna, 2020
- Rousseau, J.J. *Le confessioni*; tr. it. Opportunity Book – RCS Libri, Milano 1996, p. 111.
- Tiozzo, S. *L' anima viaggia un passo alla volta. Da Capo Nord all'Holi Festival, ventimila leghe intorno al mondo*, TS - Terra Santa, Miano, 2020

Fonti Online

Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2021

Bibliografia secondaria

Fonti A stampa

- Bastone, A. *Le fiabe raccontate agli adulti. Storie di ieri e di oggi per la formazione*, CELID EDIZIONI, Torino, 2021
- Benjamin W., *Di alcuni motivi in Baudlaire*, in Angelus novus, Einaudi, Torino, 1962
- Boud D., Cohen R., Walker D., *Using Experience for Learning*, Open University Pressed, Bristol, 1993
- Brydone, P. *Viaggio in Sicilia e a Malta*; a cura di Vittorio Frosini; traduzione di Flavia Marengo e Maria Eugenia Zuppelli. - Milano: Longanesi, 1968.
- [Carson](#) A., *Antropologia dell'acqua. Riflessioni sulla natura liquida del linguaggio*, [Donzelli](#), 2010
- Chan, W.T. (a cura di), *A source book in Chinese Philosophy*. Princeton University Press, New Jersey, 1963
- Dove Viaggi, rivista Corriere della Sera
- [Flaubert](#), G., *L'educazione orientale*, Serra e Riva, Milano, 1982
- Garrison, D.R. *Dropout prediction within a broad social context: An analysis of Boshier's congruence model*. In *Adult Education Quarterly*, 37, 1978, pp. 212-222.
- Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1988
- Howe, M.I.A. *Motivation, cognition, and individual achievements*. In De Corte, E., Lodewijis, H., Parmentier, R., Span, P. (a cura di), *Learning and Instruction*. Vol. 1, Pergamon, Oxford, 1987, pp.133-146.
- Jung C. G., *Forward and commentary, The secret of the golden flower*, Harcourt Brace & World, San Diego, California, 1931
- Kim, Y.S. *The great Learning/The doctrine of the Mean*. II-Shin Publishing Company, Seul, 1991
- L. Casson, *Viaggi e viaggiatori dell'antichità*, Milano 1978, p. VI.
- Long, H.B. *Self-directed learning: Merging theory and practice*. Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, 1989
- Mann, T. *La montagna incantata*, S. Fischer Verlag, Berlino, 1924
- Marcel, G. (1976), *Being and Having*. Peter Smith, Glos, Mass
- Miller N., *How the T-group changed my life: sociological perspectives on experiential groupwork*, in Bound, cohen, Walker, 1993

Mottana, P. *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Armando Editore, Roma, 1998

Tough A., *The Adult's learning projects*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1971

Von Goethe, J.W. *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, Adelphi, Milano, 2006

Zule, J. E. *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*, Stylus Pub Llc, Sterling VA, 2002

Fonti Online

Castiglioni L., Mariotti, S., *Vocabolario della Lingua latina*, Torino, 1965

Dizionario etimologico italiano versione online www.etimo.it, di C. Battisti, G. Alessio (a cura di)

<https://www.filosofico.net/inattuale/heidegger.htm>

<https://www.viaggio-in-germania.de/romanticismo-viandante.html>

Il Socio Costruttivismo come strategia di apprendimento, è una teoria epistemologica che afferma che la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo. Disponibile in: <https://www.acornhouse.school/2018/12/07/il-socio-costruttivismo-come-nuova-metodologia-di-insegnamento/?lang=it>

National Geographich, *Roma va in vacanza* https://www.storicang.it/a/roma-va-in-vacanza_14797, 14 maggio 2020

Online Etymology Dictionary www.etymonline.com

Sorbino, V. *Il Socio Costruttivismo come nuova metodologia di insegnamento*, 2018