

# Adulti ed educazione: quale rapporto?

## *Adults and education: what relationship?*

Daniele Loro

Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia, Università degli studi di Verona, Lungadige Porta Vittoria, 17. I-37129 Verona.  
 E-mail: daniele.loro@univr.it

### RIASSUNTO

La riflessione si propone di dimostrare la necessità e insieme l'importanza del rapporto tra adulti ed educazione. In primo luogo, l'autore spiega che la ragione per la quale l'adulto, oggi, avverte l'esigenza di una propria educazione, è dovuta alla situazione di crisi di identità che caratterizza la vita adulta: il lavoro, le relazioni, la vita sociale e le convinzioni culturali. In secondo luogo, l'autore mostra che l'adulto è in grado di conoscere, purché si trovi in un ambiente di apprendimento e rispetti le modalità cognitive che sono proprie degli adulti. Infine, la riflessione si concentra sul ruolo del museo come ambiente di apprendimento per gli adulti; a questo riguardo l'autore propone di considerare la conoscenza museale come una grande esperienza autobiografica, che non riguarda solo il singolo individuo, ma la comunità umana nel suo insieme.

Parole chiave:

adulti, apprendimento, autobiografia, crisi, esperienza, educazione.

### ABSTRACT

*The theme is meant to show the necessity and the importance of the relation between adults and education. First of all, the author explains that the reasons why the adult today feels the need of self-education, are due to the situation of crisis of identity in adult life. And that in many fields: work, relations, social life, cultural beliefs.*

*Secondly, the author shows that the adult is able to achieve knowledge, providing that the person lives in an environment of learning respectful of adult cognitive modality.*

*Finally, the theme concentrate on the role of the museum as an environment of learning for adults; as regards this, the author proposes to consider the knowledge acquired by the museum as a great autobiographical experience, which doesn't concern only the single person, but the human community as a whole.*

Key words:

adults, learning, autobiography, crisis, experience, education.

### PREMESSA

Il rapporto tra adulti e tematica educativa implica immediatamente un elemento di problematicità, perché si scontra con una convinzione ancora comune: che l'educazione si riferisca esclusivamente all'infanzia e alla giovinezza, cioè alle età della crescita, mentre l'età adulta è il momento in cui la crescita è già compiuta. Se fosse già "cresciuto", l'adulto non avrebbe bisogno di educazione; dunque, perché porre l'esigenza di un tale rapporto? Per giustificarne la legittimità si tratterà di approfondire tre aspetti del problema:

- l'adulto ha bisogno di educazione perché vive una fase di crisi profonda, che mette in discussione, oggi, la sua stessa identità;
- l'educazione degli adulti passa inevitabilmente attraverso un processo di apprendimento, perché è dall'apprendimento che prende il via ogni cambiamento;
- su quali premesse si può impostare una riflessione sull'educazione degli adulti in ambito museale.

### INTRODUCTION

*The relationship between adults and the topic of education immediately implies an element of difficulty, as we come up against a still widely held belief: that education is something exclusively for children and young people, i.e. the developing years, while the adult age is the time by which development has already taken place. If the adult is already "developed", he does not need education, so why proffer the need for such a relationship? To justify the legitimacy three aspects of the problem must be looked into:*

- *the adult needs education because he lives in a phase of serious crisis, which today calls into question his identity itself;*
- *adults education inevitably passes through a process of learning, because it is from learning that all change is initiated;*
- *on what basis a reflection on the education of adults in the museum context can be set up.*

## LA CRISI DELL'ADULTO

Non vi è dubbio che nel nostro tempo la vita degli adulti appaia particolarmente problematica. Il fenomeno è duplice (Tramma, 1997): da una parte, si assiste al venire meno dei modi tradizionali attraverso cui questi ruoli vengono esercitati; tali ruoli sono comunemente contrassegnati dall'idea che la condizione adulta sia definita dal raggiungimento della stabilità definitiva delle relazioni affettive, dall'autonomia personale, dall'assunzione di funzioni proprie degli adulti, dall'immagine sociale definita e dall'acquisizione di atteggiamenti e valori facenti capo ad una determinata visione del mondo.

Dall'altra, si afferma con sempre maggiore chiarezza l'idea che la vita adulta sia caratterizzata anch'essa, come l'età giovanile, da crescita, evoluzione, crisi, cambiamento. Lo testimonierebbero, sia la fine della stabilità della vita familiare e la difficoltà di esercitare i ruoli genitoriali (si pensi in particolare alla crisi della figura paterna); sia la fine dell'idea di un lavoro fisso e sempre lo stesso, a causa delle trasformazioni dell'economia e dei processi di produzione, che hanno dato vita a nuove tipologie di lavoro caratterizzate da flessibilità e da forme di precarietà diffusa, soprattutto nelle fasi di inserimento giovanile nel mondo del lavoro.

Inoltre, la ricerca psicologica e la pratica terapeutica mostrano come molte persone, pure adulte, presentino nella loro vita episodi nevrotici e patologie che sembrerebbero più proprie dell'età adolescenziale e giovanile (Demetrio, 2001); sovente si tratta di situazioni di vita che in qualche caso sfociano in gesti dolorosi, a volte anche tragici.

La difficoltà dell'adulto di riconoscersi e di rapportarsi apertamente con le trasformazioni in atto nei ruoli, attraverso cui si manifesta la sua vita, è forse dovuta al fatto che tali trasformazioni incidono su una convinzione profondamente radicata nella mentalità comune, e che coinvolge direttamente il modo di rappresentarsi dell'adulto. Demetrio ricorda che "l'idea di adulto è una delle più regolative" e stabili nella storia delle culture (Demetrio, 1990, p. 24); ciò che, oggi, sembra essere messa seriamente in discussione è per l'appunto l'identificazione della vita adulta con la nozione di "stabilità", in nome dell'idea di un continuo "cambiamento" a cui anche l'adulto deve sottostare.

Il problema forse più difficile da inquadrare consiste nello stabilire fino a che punto, oggi, la vita adulta è in crisi. Ad esempio, nell'ottica tradizionale si associava l'immagine dell'adulto alle idee della "irreversibilità" e della "certezza" delle scelte, destinate a segnare tutta la vita; oggi sembrano imporsi, al contrario, le categorie della "reversibilità" e della "incertezza" delle scelte, anche di quelle più impegnative. Dunque, se l'adulto non è più portatore responsabile di convinzioni certe, per quanto umanamente ciò sia possibile, che adulto è? Come si vede, "la misura della profondità della crisi sembra essere data dal fatto che essa coinvolge la

## THE ADULT CRISIS

*There is no doubt that in our present times adult life is especially trying. The phenomenon is twofold (Tramma, 1997, pp. 17-21): on the one hand, we witness the ebbing way of the traditional ways through which these roles are played out; such roles are commonly characterised by the idea that the adult condition is defined by reaching the permanent stability of emotional relationships, personal autonomy, the taking on of functions typical of adults, by the socially identified image and by the acquisition of attitudes and values that are based upon a given view of the world.*

*On the other hand, the idea is asserted with ever increasing clarity that adult life itself is characterised, as in youth, by growth, development, crisis and change. This is borne out by both the end of the stability of family life and the difficulty in carrying out parental roles (consider in particular the crisis of the father figure); as well as the end of the idea of a permanent job which will always be the same, due to the changes in the economy and production processes, that have given rise to new types of employment typified by flexibility and by widespread forms of precariousness, especially as regards the entry of young people in the world of work.*

*In addition, psychological research and therapeutic practise show that many people, adults included, experience in their lives neurotic episodes and pathologies that would seem more typical of adolescence and childhood (Demetrio, 2001); these are often life situations that in some cases culminate in painful gestures, sometimes even tragic.*

*The difficulty of the adult to come to terms with himself and relate openly to the transformations taking place in the roles, through which his life manifests itself, is perhaps due to the fact that these changes exert their effect on a deeply rooted conviction in the common mentality, and which directly involves the way the adult represents himself. Demetrio reminds us that "the adult idea is one of the most regulatory" and stable in the history of cultures (Demetrio, 1990, p. 24); something which nowadays seems to be seriously questioned is exactly this identification of adult life with the notion of "stability", in terms of the idea of a continual "change" which the adult too must undergo.*

*Perhaps the most difficult problem to figure out is establishing up to what point today adult life is in crisis. For example, traditionally the image of the adult was associated with the ideas of the "irreversibility" and "certainty" of the choices made, bound to affect the adult's entire lifetime; on the contrary, today the "reversibility" and "uncertainty" of choices made, including the most challenging ones, seems to prevail. So, if the adult is no longer the responsible holder of certain convictions, however humanly possible that may be, what adult is this? As can be seen, the depth of the crisis seems to be dependent upon the fact that it*

visione di fondo, ossia i modelli di pensiero all'interno dei quali si è sempre considerata la vita adulta".

Se l'adulto non incarna più il modello tradizionale della "stabilità", egli, però, non può trovare una nuova identità nemmeno in un modello interpretativo incentrato sul continuo "cambiamento", perché l'adulto fa esperienza, nello scorrere della sua vita, che qualcosa appare resistere ai mutamenti nel tempo, o almeno sembra cambiare più lentamente, mentre si radica nel contempo dentro di sé. Forse si può ipotizzare che si sia concluso un "certo" modo di intendere la "stabilità" nella vita adulta, non che sia tramontata l'idea stessa di un'adultità stabile, che potrebbe invece essere pensata in un modo più profondo. È per ricercare in che cosa consista questa nuova "stabilità", in cui riconoscere nuovamente la propria identità, che emerge nell'adulto il bisogno di educazione o, forse più opportunamente, di auto-educazione!

## LE CONDIZIONI NECESSARIE PERCHÉ L'ADULTO APPRENDA

Perché l'adulto sia capace di educarsi, quindi di modificare il proprio atteggiamento nei confronti di ciò che sta vivendo, così da poter vivere con maggiore serenità e consapevolezza, è necessario dimostrare che egli è in grado di apprendere e, soprattutto, in che modo e a quali condizioni sia disponibile ad apprendere.

Che l'adulto apprenda, sembra essere più un dato di fatto che qualcosa da giustificare, anche perché è sempre più diffusa la convinzione che l'apprendimento si estenda a tutte le età della vita. Al contrario, può fare senz'altro problema il "come" l'adulto apprenda, e dunque a quali condizioni ciò possa avvenire. La complessità della tematica è tale da non permettere, in questa sede, una trattazione esaustiva; tuttavia è possibile individuare almeno quattro fattori o condizioni che si possono considerare come determinanti, nel favorire o nell'ostacolare l'apprendimento degli adulti. Schematicamente questi fattori possono essere riassunti nel modo seguente:

- il contesto in cui avviene l'apprendimento degli adulti (Bruner);
- le caratteristiche degli adulti in quanto protagonisti del loro apprendimento (Knowles);
- le situazioni di vita in cui si promuove l'apprendimento (Jarvis);
- i modi di pensare, propri degli adulti (Sternberg, Bruscazioni).

### a) L'importanza del contesto in cui avviene l'apprendimento degli adulti

Il rapporto tra adulti e apprendimento è sempre più caratterizzato non solo dall'atteggiamento individuale, ma anche dalla sempre maggiore incidenza dei contesti in cui il soggetto si trova ad operare. Per comprendere l'importanza del contesto, è bene fare riferimento

*involves the basic view, or rather the models of thought within which adult life has always been considered.*

*If the adult no longer embodies the traditional model of "stability", he cannot however find a new identity even in an interpretative model based on continual "change", because the adult gains experiences, as his life unfolds, which something appears to resist to change over time, or at least seems to change more slowly, while at the same time it roots inside him. It could perhaps be hypothesised that that a given way of interpreting "stability" in adult life has ended, rather than the actual idea of a stable adulthood having faded out, which could instead be thought of in a more profound way. It is to discover what this new "stability" consists of, in which one's own identity can once more be recognised, that the need for education or, perhaps more appropriately, self-education, emerges in the adult!*

## THE CONDITIONS NECESSARY FOR ADULTS TO LEARN

*In order for the adult is to be able to educate himself, and therefore change his attitude in reference to what he experiences in order to live with greater tranquillity and awareness, it must be demonstrated that he is able to learn and, above all, in which way and under which conditions he is willing to learn.*

*That adults learn seems more of a given than something to be justified, also because of the more and more widely held belief that learning extends to all ages of life. Conversely, a problem is undoubtedly posed as to the matter of "how" the adult learns, and therefore under what conditions this can take place. The complexity of the matter is such that it does not permit an exhaustive discussion here; it is nevertheless possible to identify at least four factors or conditions that can be considered determinant, in facilitating or hindering adult learning. Succinctly, these factors can be summarised as follows:*

- the context in which adult learning takes place (Bruner);
- the characteristics of the adults as facilitators of their own learning (Knowles);
- the life situations that promote learning (Jarvis);
- the ways of thinking, inherent in adults (Sternberg, Bruscazioni).

### a) The importance of the context in which adult learning takes place

*The relationship between adults and learning is more and more conditioned not only by the individual attitude, but also by the ever increasing influence of the contexts in which the subject operates. To understand the importance of the context, it is best to refer to the ideas of Jerome Bruner.*

*The American psychologist identifies, among the basic principles of education, the "perspective tenet" (Bruner, 1997). He states that the meaning of any fact,*

al pensiero di Jerome Bruner.

Lo psicologo americano individua, tra i principi fondamentali dell'educazione, il "principio della prospettiva" (Bruner, 1997). Egli afferma che il significato di qualsiasi fatto, proposizione o incontro, "è relativo alla prospettiva o al quadro di riferimento nei cui termini viene interpretato". Questo significa che un'attività di formazione, a cui un adulto è chiamato a partecipare, può essere da lui interpretata in modi diversi, a seconda della prospettiva dalla quale egli la giudica. Quindi, il primo contesto da tenere presente è l'orizzonte interpretativo dell'adulto, perché una cosa può essere intesa in modo "giusto" o "sbagliato" solo in relazione alla particolare prospettiva da cui egli la considera.

In secondo luogo, Bruner presenta il "principio delle limitazioni" (Bruner, 1997), per indicare due ulteriori elementi contestuali e limitanti. La prima limitazione è legata al modo di funzionare della mente umana: il soggetto ha di sé una visione continuativa, per cui riconosce che il passato influenza il presente. "Non riusciamo ad accettare una versione della nostra stessa vita che neghi l'influenza di quello che pensavamo prima su quello che pensiamo adesso. Siamo obbligati a concepirci invariati attraverso le circostanze e continui nel tempo". La seconda limitazione riguarda il linguaggio, che veicola al soggetto gli schemi simbolici per interpretare la realtà. Il pensiero, infatti, "prende forma dal linguaggio in cui viene formulato". Bruner non entra nel merito se sia la mente a determinare il modo di vedere la realtà o se questa visione dipenda dal linguaggio. Si limita ad osservare che, in tutti i casi, una maggiore consapevolezza linguistica sembra essere fondamentale: "Le vere vittime del linguaggio (...) sono le persone che hanno meno consapevolezza della lingua che parlano". In questo senso Bruner considera di grande valore la diffusione dell'alfabetizzazione e vede in essa un compito primario dell'educazione.

#### **b) Le caratteristiche degli adulti in quanto studenti**

Malcolm Knowles evidenzia come nel rapporto tra insegnanti e discenti, quando il discente è adulto, la figura dominante sia proprio quest'ultima, perché è l'adulto ad essere al centro dell'esperienza di insegnamento/apprendimento. Da qui deriva la necessità di conoscere con quali atteggiamenti l'adulto si appresta a vivere la proposta di partecipare ad un percorso di apprendimento. Di seguito presento le riflessioni dell'autore americano a tale riguardo (Knowles, 1996).

Il bisogno di conoscere. "Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa, (...) quando gli adulti iniziano ad apprendere qualcosa per conto loro, investono una considerevole energia nell'esaminare i vantaggi che trarranno dall'apprendimento e le conseguenze negative di un mancato apprendimento".

Il concetto di sé del discente. "Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita. Una volta raggiunto quel

*proposition or encounter, "is relative to the perspective or frame of reference in terms of which it is construed". This means that an educational activity in which an adult is called to take part can be interpreted by him in various ways, according to the perspective from which he judges it. Therefore, the primary context to be borne in mind is the adult's interpretative horizon, because something can be seen as "right" or "wrong" only in relation to the particular perspective from which he views it.*

*Secondly, Bruner presents the "constraints tenet" (Bruner, 1997), to indicate two further contextual and limiting elements. The first constraint is to do with the way the human mind works: the subject inherently has a continuous view, and so recognises that the past affects the present. "We cannot seem to accept a version of our own mental lives that denies what we thought before affects what we think now. We are obliged to experience ourselves as invariant across circumstances and continuous across time". The second constraint concerns the language that conveys to the subject the symbolic systems for interpreting reality. In fact thought, "is shaped by the language in which it is formulated". Bruner does not broach the question of whether it is the mind that determines how reality is perceived or if this view depends on the language.*

*He limits himself to observing that, in all cases, greater linguistic awareness seems to be fundamental: "The real victims of language (...) are those least aware of the language they speak". In this sense Bruner attaches great value to the spread of literacy and sees in it a primary duty of education.*

#### **b) The characteristics of adults as learners**

*Malcolm Knowles highlights how in the relationship between teachers and learners, when the learner is adult, the dominant figure is he himself, because it is the adult who is at the centre of the teaching/learning experience. From here comes the necessity to know what the adult's attitudes are towards the proposal to take part in a learning scheme. The following are the thoughts of the American writer on the subject (Knowles, 1996).*

The need to know. "Adult learners need to know why they need to learn something before undertaking to learn it, (...) when adults undertake to learn something on their own, they invest considerable energy in probing into the benefits they will gain from learning it and the negative consequences of not learning it".

The learner self-concept. "Adults have a concept of themselves that they are responsible for their own decisions and for their own lives. Once they have arrived at that self-concept they develop a deep psychological need to be seen by others and treated by others as being capable of self-direction. They resent and resist situations in which they feel others are imposing their wills on them".

The role of the learner's experience. "Adults enter into learning activities with experience which is not only

concetto di sé sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Si risentono e respingono le situazioni in cui hanno la sensazione che gli altri stanno imponendo loro la propria volontà”.

Il ruolo dell'esperienza del discente. “Gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche di qualità diversa”. Non si tratta, infatti, solo di un elemento quantitativo, dovuto al fatto che l'adulto ha vissuto di più, ma anche di un fatto qualitativo, legato al genere di esperienza. La prima conseguenza di ciò, sta nel fatto che un gruppo di adulti ha al suo interno una varietà di differenze individuali (in fatto di esperienze passate, motivazioni, interessi, bisogni, ecc.) molto maggiore, rispetto ad un gruppo giovanile. “Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali - tecniche che si rivolgono all'esperienza dei discenti, come discussioni di gruppo (fig. 1), esercizi di simulazione, attività di problem solving, metodo dei casi e metodi di laboratorio - rispetto alle tecniche trasmissive” (esempi in figg. 2, 3).

Disponibilità ad apprendere. “Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale”.

Orientamento verso l'apprendimento. Knowles considera cruciale questo aspetto, per il fatto che negli adulti l'orientamento all'apprendimento “è centrato sulla vita reale. Gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti, o ad affrontare i problemi con cui si devono confrontare nelle situazioni della loro vita reale”.

Motivazione. “Benché gli adulti rispondano ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta, e simili), le motivazioni più potenti sono le pressioni interne, ad es. il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita e simili”.

### **c) Le situazioni di vita in cui si promuove l'apprendimento**

Un terzo fattore da considerare, quando si lavora con gli adulti, è evidenziato da Peter Jarvis e riguarda il rapporto tra l'apprendimento degli adulti e la funzione dell'insegnamento (Alberici, 2002). Secondo Jarvis, l'apprendimento degli adulti avviene sempre dentro una situazione di vita, dal momento che ogni apprendimento comincia con l'esperienza. Ne consegue che ogni apprendimento è sempre un fatto individuale, così come unico è il tipo di rapporto che ogni individuo stabilisce con la realtà di cui fa esperienza. Jarvis tuttavia, in sintonia con Bruner, riconosce che l'apprendimento avviene anche in un contesto sociale; pertanto l'apprendimento svolge anche il ruolo di mediazione tra le esigenze di sviluppo della persona e



Fig. 1. Le discussioni di gruppo sono uno strumento

efficace per creare il giusto contesto per l'educazione degli adulti. Esse valorizzano le esperienze di ognuno, che diventano così patrimonio condiviso. Questo strumento educativo è particolarmente efficace quando ci si trova ad agire con gruppi eterogenei per età, cultura, storia personale, come nei gruppi che afferiscono a scuole serali e CTP (Centri Territoriali Permanenti per l'educazione scolastica). *Group discussions are an effective tool to create a favourable environment for adult education. They give value to the experiences of each participant, which thus become a shared patrimony. This educational tool is particularly effective with groups of diverse age, culture and personal history.*

*greater than that of children and adolescents but also of a different quality”. This is in fact not just a question of quantity, due to the fact that the adult has lived longer, but also of quality, to do with the type of experience. The primary consequence of this is the fact that a group of adults has within it a variety of individual differences (in terms of past experience, motivation, interests, needs, etc.) much greater than if compared to a group of youngsters. “Hence greater emphasis placed on adult learning through experiential techniques - techniques that draw upon the experience of the learners, such as group discussions (fig. 1), simulation exercises, problem solving activities, case methods and laboratory methods - compared to transmission techniques” (figs. 2, 3).*

Readiness to learn. “Adults become ready to learn those things they need to know and be able to do in order to cope effectively with their real-life situations”.

Orientation to learning. Knowles considers this aspect crucial, due to the fact that in adults the orientation to learning “is centred on real life. Adults are motivated to invest energy in the measure they believe that this will help them deal with tasks or overcome problems they have to cope with in their real life situations”.

Motivation. “While adults are responsive to some external motivators (better jobs, promotions, higher salaries, and the like), the most potent motivators are internal pressures, e.g. the desire for increased job satisfaction, self-esteem, quality of life, and the like”.

### **c) The life situations that favour learning**

*A third factor to consider when working with adults is*

le esigenze sociali del contesto, che a loro volta possono favorire o anche ostacolare lo sviluppo individuale. La gran parte degli apprendimenti, secondo Jarvis, avvengono in modo consapevole, anche se non è esclusa la possibilità di imparare in modo più spontaneo; inoltre, l'adulto apprende in contesti formali di istruzione, ma anche attraverso esperienze informali, più legate alla vita quotidiana. L'esigenza di apprendimento si manifesta quando l'adulto verifica un contrasto tra la sua storia personale e l'esperienza sociale che sta vivendo; tale contrasto lo porta ad interrogarsi sul significato di quello che vive e sul modo migliore per affrontare la situazione. "L'apprendimento è esattamente lo sforzo di trovare le risposte più adatte, delle quali in precedenza l'adulto era sprovvisto", e si concretizza nella trasformazione della sua esperienza in conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori e convinzioni. In una parola, per l'adulto l'apprendimento consiste in un processo di attribuzione di significato di ciò che sta vivendo. In questo senso l'apprendimento non nasce solamente come risposta alle esperienze, ma ha anche un carattere proattivo, ossia è in grado di promuovere nuove esperienze, dalle quali trarre ulteriori conoscenze e capacità di azione.

Jarvis individua tre tipologie o stili di insegnamento con gli adulti, sostenendo nel contempo la necessità dell'uso combinato di tutti e tre. Il primo tipo è quello "didattico", da intendersi come il modello espositivo tradizionale, il secondo è quello "socratico", in cui l'insegnante svolge un ruolo maieutico in funzione delle conoscenze già possedute dal discente; il terzo è il compito di "facilitazione", in cui l'insegnante non insegna, ma predispone solamente le condizioni per l'apprendimento. I primi due modelli sono centrati sul docente, mentre il terzo è centrato sul discente. In ogni caso, l'interazione comunicativa con l'insegnante è importante tanto quanto i contenuti disciplinari oggetto di apprendimento. Ciò vale anche in presenza dell'utilizzo di tecnologie didattiche, come nell'apprendimento a distanza.

#### **d) I modi di pensare propri degli adulti**

L'ultimo fattore da tenere presente, quando si lavora con gli adulti, riguarda il loro modo di pensare, ossia le loro modalità di organizzazione del ragionamento. A questo riguardo si dovrebbe dare il giusto spazio al tema degli "stili di pensiero" o "stili cognitivi", elaborato in particolare da Robert Sternberg, perché lo stile di pensiero è particolarmente presente negli adulti, in quanto più strutturati. Come una società elabora le forme di governo ad essa più adeguate, così ogni individuo elabora le proprie modalità di pensiero, che egli definisce come una forma di "autogoverno mentale" (Sternberg, 1998). Molto opportunamente l'autore americano fa notare come le persone possano essere avvantaggiate o meno, ad esempio nel lavoro, a seconda che il proprio stile di pensiero sia in sintonia con le caratteristiche di quel determinato lavoro o con le



Fig. 2. Laboratorio di archeologia sul tema della

tessitura presso il Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV). Il laboratorio prevede il coinvolgimento dell'adulto in attività sperimentali dedicate all'approfondimento delle tecniche di tessitura, pur lasciando contemporaneamente spazio alla creatività personale.

*Archaeological workshop on weaving at the Museum of Natural History and Archaeology of Montebelluna (TV).*

*Adults are involved in experimental activities dealing with past weaving techniques, but they are also encouraged to use personal creativity.*

*highlighted by Peter Jarvis and concerns the relationship between adult learning and teaching (Alberici, 2002). According to Jarvis, adult learning always takes place within a life situation, given that all learning starts from experience. It follows that all learning is always individual, in the same way that the type of relationship that each individual establishes with the reality they experience is unique. However Jarvis, in agreement with Bruner, recognises that learning also takes place within in a social context, learning therefore also plays a role of mediation between the need to develop the person and the social needs of the context, which in turn can facilitate or hinder the individual progress.*

*The majority of learning, according to Jarvis, takes place consciously, even if the possibility of learning more spontaneously is not excluded; moreover, the adult learns in formal teaching contexts, but also through informal experiences, more to do with everyday life. The need for learning arises when the adult detects a conflict between his personal life and the social experience he is living through; this conflict prompts him to examine the significance of the way he is living and the best way to cope with the situation. Learning is precisely the effort to find the most suitable answers, which the adult did not have before, and it results in the transformation of his experience into knowledge, ability, attitudes, values and beliefs. In short, learning for the adult consists of a process of giving meaning to what he is living through. In this sense learning does not come about solely as an answer to experience, but it also has a proactive character, in other words it is able to promote new experiences from which further knowledge and ability to act can come.*

attese di quanti già vi operano. Scrive Sternberg: "Uno stile di pensiero è un modo di pensare preferito. Non è un'abilità, ma è piuttosto il modo in cui usiamo le abilità che abbiamo (...). Le persone possono essere praticamente identiche nelle abilità di cui dispongono eppure avere stili diversissimi".

Dopo il doveroso richiamo agli stili cognitivi, è altrettanto importante soffermare l'attenzione su alcuni processi mentali, ugualmente importanti, e che possono essere considerati come caratteristici degli adulti. Questi processi sono stati individuati, in particolare da Massimo Bruscazioni, a partire dalla sua pluriennale esperienza nell'ambito della formazione professionale nelle aziende. Premesso che, a suo parere, "fare formazione significa intervenire, in maniera finalizzata ed organizzata, sulla cultura professionale di individui e gruppi, attraverso la metodologia dell'apprendimento consapevole" (Bruscazioni, 1997), egli definisce l'apprendimento consapevole, "come un'attività in cui il soggetto che apprende è consapevole di come e di cosa sta apprendendo" (Bruscazioni, 1997). In concreto Bruscazioni propone di tenere ben presenti alcuni principi metodologici, che a suo parere sono alla base dei processi di apprendimento degli adulti.

L'apprendimento come modifica di un campo conoscitivo precedente. L'apprendimento dell'adulto consiste quasi sempre in un'aggiunta e, nel contempo, in una modifica del sapere precedentemente acquisito. In effetti, l'adulto ha già un'esperienza concreta, o almeno una qualche conoscenza degli oggetti rispetto ai quali si pone in posizione di apprendimento. Pertanto apprendere, per l'adulto, significa "non solo aggiunge-

*Jarvis identifies three types of teaching styles with adults, maintaining at the same time the need for the combined use of all three. The first type is "didactic", seen as the traditional lecturing model, the second is "socratic", in which the teacher acts as a master in response to the knowledge already in the possession of the learner, the third is "facilitative", in which the teacher does not teach, but merely provides the conditions for learning. The first two models are teacher-centred, while the third is learner-centred. In each case, the communicative interaction with the teacher is just as important as the content of the subject being learned. This also applies when using teaching technologies, such as in distance learning.*

#### **d) The typical way in which adults think**

*The final factor to be borne in mind when working with adults concerns their way of thinking, or rather their way of organising reasoning. On this matter the appropriate space should be given to the concept of "thinking styles" or "cognitive styles", expounded in particular by Robert Sternberg, because thinking styles are especially present in adults, as they are more structured. Just as a business sets up the forms of management that best suit it, in the same way each individual establishes their own ways of thinking, defined by Sternberg as a form of "mental self-government" (Sternberg, 1998). Very conveniently the American writer points out how people can or cannot gain an advantage, for example at work, according to whether their thinking style is in keeping with the characteristics of that specific job or with the expectations of those already working at it. Sternberg writes: "A thinking style is a preferred way of thinking. It is not an ability, but rather the way we use the abilities we have (...). People may be practically identical in their abilities and yet have very different styles".*

*Following the necessary reference to cognitive styles, it is equally important to dwell upon a few mental processes that are of similar importance and that can be considered typical of adults. These processes have been identified in particular by Massimo Bruscazioni, starting from his many years' experience in the area of professional training for businesses. Given that, in his opinion, "educating means intervening, in a finalised and organised manner, on the professional culture of individuals and groups, by means of the methodology of conscious learning" (Bruscazioni, 1997), he defines conscious learning, "as an activity in which the subject that learns is conscious of how and what he is learning" (Bruscazioni, 1997). In concrete terms Bruscazioni proposes that certain methodological principles be kept well in mind, which in his opinion are the basis for the processes of adult learning.*

Learning as the modification of a previous cognitive field. Adult learning almost always consists of an addition and, at the same time, a modification of the knowledge



**Fig. 3.** Laboratorio di mineralogia del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV) con giovani manager della provincia di Treviso. Attraverso la sperimentazione e l'osservazione diretta vengono presentate le caratteristiche dei minerali. L'incipit all'attività prende il via dal vissuto di ognuno rispetto l'uso dei minerali in gioielleria o nella cristallo terapia.  
*Mineralogy workshop at the Museum of Natural History and Archaeology of Montebelluna (TV) with young managers of the provincial administration. The characteristics of minerals are presented by means of experimentation and direct observation. The activity begins after a discussion of each participant's experience concerning the use of minerals in jewellery or crystal therapy.*

re al campo conoscitivo precedente, ma anche modificarlo: modificare le idee precedenti, i collegamenti e le connessioni logiche secondo cui aveva precedentemente organizzato le rappresentazioni mentali e le concezioni sulla base della propria esperienza, le tendenze emozionali e gli atteggiamenti strutturali nei confronti degli oggetti" (Bruscaglioni, 1997). È importantissimo, sottolinea Bruscaglioni, che chi lavora con gli adulti tenga ben conto del fatto che ciò che viene loro insegnato non costituisce qualcosa di nuovo in assoluto, ma che in genere modifica solo una precedente rappresentazione; da qui la necessità che si faciliti l'emergere delle idee dei partecipanti, in relazione alle quali dovrà avvenire l'integrazione delle nuove conoscenze. Se tale integrazione non si realizzasse si andrebbe incontro al serio pericolo di un "apprendimento fittizio".

L'apprendimento modifica l'immagine di sé e del ruolo. Imparare nuove conoscenze e nuove capacità, relative all'esercizio del proprio ruolo lavorativo, osserva Bruscaglioni, "comporta inevitabilmente una modifica nella nozione che il soggetto ha del proprio ruolo e dell'immagine di sé nel proprio ruolo" (Bruscaglioni, 1997). In questo senso trova conferma l'affermazione secondo cui l'apprendimento è una "forma di cambiamento". Tenere presente questo principio aiuta ad essere ancor più consapevoli che negli adulti vi possono essere spinte e resistenze al cambiamento, anche molto varie. Basti pensare, ad esempio, alla persona che vorrebbe cambiare, ma non ci riesce a causa di proprie dinamiche esistenziali interne, che provocano particolari sofferenze.

Il ruolo della finalizzazione dell'apprendimento e il ruolo della dissonanza cognitiva. Anche Bruscaglioni, come già Knowles, osserva che la più potente motivazione dell'adulto è il bisogno che egli percepisce di apprendere per un fine che gli sia ben chiaro e che senta come suo bisogno-desiderio per i ruoli che esercita, per gli obiettivi che persegue, per le sfide che vuole vincere, per i problemi che non riesce a risolvere. Un modo per suscitare l'interesse e la motivazione può venire dalla pratica della "dissonanza cognitiva", alla quale Bruscaglioni dà grande importanza. La dissonanza o incongruenza cognitiva si determina, "quando la persona percepisce un *gap* tra ciò che sa e ciò che avrebbe bisogno di sapere, allora si crea in lui una tensione che tende a ridurre operativamente tale *gap*" (Bruscaglioni, 1997). Tuttavia, affinché questa tensione non sia vissuta in senso negativo, ossia come una forma di scoraggiamento nei confronti della conoscenza, è necessario che il formatore sia in grado di favorire nell'adulto: la volontà di capire, la fiducia d'essere capace di raggiungere gli obiettivi e il desiderio di vincere la sfida rappresentata dalla proposta di formazione.

La successione di tre fasi nell'apprendimento degli adulti. Bruscaglioni ipotizza un modello generale di apprendimento, da parte degli adulti, strutturato su tre

*previously acquired. In actual fact, the adult already has a concrete experience, or at least some awareness of the objects in relation to which he places himself in a position to learn. Learning for the adult therefore means "not just adding to the previous field of knowledge, but also modifying it: modifying the previous ideas, associations and the logical connections by which he had previously organised the mental representations and the conceptions on the basis of his own experience, the emotional tendencies and structural attitudes towards the objects" (Bruscaglioni, 1997). It is extremely important, emphasises Bruscaglioni, that anyone working with adults takes fully into account the fact that what they are taught is never something totally new, but which in general only modifies a previous representation, from here arises the necessity to facilitate the emergence of the participants' ideas, in relation to which the integration of new knowledge must take place. If this integration is not achieved there is a serious risk of "fake learning".*

Learning modifies the self image and role. Learning new things and new abilities, to do with the carrying out of one's own job, observes Bruscaglioni, "inevitably involves a modification of the notion that the subject has of his own role and of his self-image in that role" (Bruscaglioni, 1997). This bears out the assertion according to which learning is a "form of change". Bearing this principle in mind helps us to be even more aware that in adults there can be drives and resistances to change, even quite varied. We need only think, for example, of the person who would like to change but cannot do so because of their own internal existential dynamics, which cause significant suffering. The role of learning goals and the role of cognitive dissonance. Like Knowles before him, Bruscaglioni observes that the most potent motivator for the adult is the need that he perceives he is learning for a well defined goal and that he feels to be his need-desire for the role that he carries out, for the objectives that he pursues, for the challenges that he wants to win and for the problems that he cannot solve. One way of eliciting interest and motivation can come from the practice of "cognitive dissonance", to which Bruscaglioni assigns great importance. Cognitive dissonance or incongruity takes place, "when the person perceives a *gap* between what they know and what they would like to know, then a tension is created within him that effectively tends to close that *gap*" (Ibid, p. 46). However, in order for this tension not to be experienced in a negative way, in other words as a form of discouragement with regard to knowledge, the trainer must be able to foster in the adult: the will to understand, the confidence of being able to achieve the goals and the wish to overcome the challenge posed by the training activity.

The succession of three stages in adult learning. Bruscaglioni hypothesises a general learning model for adults, structured in three successive stages: G-P-G =



fasi successive: G-P-G = globale - particolare - globale. L'adulto "ha fin dall'inizio una visione globale del problema-materia di apprendimento": o perché già esperto del lavoro in cui si aggiorna, o perché ne ha comunque una propria rappresentazione mentale; in entrambi i casi tale visione sarà connotata anche da aspetti emozionali, nel senso che l'adulto si sentirà affettivamente attaccato ad essa e non sempre disposto ad abbandonarla con facilità. Per questo motivo Bruscaaglioni afferma che il formatore degli adulti "deve lavorare su tale rappresentazione globale iniziale, la quale influirà sul modo di apprendere i successivi dettagli, ognuno dei quali verrà anche intelligentemente posizionato sul precedente reticolo logico o figura globale" (Bruscaaglioni, 1997). L'adulto apprende i singoli contenuti particolari, posti alla sua attenzione, collocandoli coerentemente nel suo contesto globale precedente; infatti, ogni nuovo tassello conoscitivo corrisponde ad una posizione logica in un disegno globale corretto che egli possiede fin dalla fase iniziale precedente. Infine, "il globale viene riesaminato alla fine, alla luce dei parziali appresi e approfonditi, per un consolidamento del risultato finale integrato e per una eventuale sua messa a punto in base a quanto appreso" (Bruscaaglioni, 1997). Commenta di seguito Bruscaaglioni: "Questo principio rappresenta quasi una tecnica ed ha una importanza pratica enorme: si pensi a quanto spesso azioni formative, indirizzate agli adulti, con grosso dispiego di risorse seguono invece il modello parziali-globale finale, quando non addirittura il modello apprendimento = sommatoria di parziali, senza neanche elaborazione del globale finale". Poiché l'adulto è in grado di apprendere, come si è dimostrato, purché si rispettino le modalità che caratterizzano il suo modo di imparare ed egli abbia le motivazioni sufficienti per farlo, ciò significa che egli è in grado di affrontare positivamente ogni richiesta di aggiornamento, specie in campo professionale. Tuttavia, perché sappia vivere ogni nuovo apprendimento, anche di tipo culturale, come un'esperienza anche di maturazione personale, l'adulto deve ritrovare un ambiente di apprendimento che si ponga in sintonia con le sue specifiche modalità di conoscenza.

## EDUCAZIONE DEGLI ADULTI ATTRAVERSO IL MUSEO

Dopo aver considerato i modi attraverso cui l'adulto apprende ed è disposto a farlo, si può affrontare l'ultima questione: il museo può essere un luogo di apprendimento e quindi di educazione degli adulti? Di fatto è ciò che accade quotidianamente, ma quali possono essere le ragioni teoriche che giustificano questa realtà? L'ipotesi che si può avanzare è la seguente: il museo può essere effettivamente un luogo di apprendimento e di educazione degli adulti, se presenta i tratti che sono propri della loro esperienza conoscitiva, in particolare se la visita al museo è interpretabile, per un

*global - particular - global. The adult "right from the start has a global view of the learning material-problem": either because he is already an expert in the work he is updating in, or because he has his own mental representation anyway; in both cases this view will also be connoted by emotional aspects, in the sense that the adult will feel emotionally attached to it and not always willing to abandon it readily. For this reason Bruscaaglioni asserts that the adult trainer "must work on this initial global representation, which will influence his way of learning the subsequent details, each of which will also be intelligently placed on the previous logical framework or global figure" (Bruscaaglioni, 1997). The adult learns the single detailed contents, brought to his attention, by placing them coherently into his previous global context, in fact, each new cognitive building block corresponds with a logical position in a correct global design that he has possessed from the previous initial stage. Lastly, "the global is re-examined at the end, in the light of the partials learned and delved into in depth, for a consolidation of the final integrated result and for any necessary adjustment according to what has been learned" (Bruscaaglioni, 1997). Bruscaaglioni goes on to say: "This principle is almost a technique and is of enormous practical importance: just think how often training activities [referred to adults] with considerable deployment of resources instead follow the final partial-global model, or even the learning = summation of partials model, without even any development of the final global".*

*Since the adult is capable of learning, as has been demonstrated, as long as the ways that typify his way of learning are followed and he has sufficient motivation to do so, he will be able to undertake positively every updating request, especially in the professional field. However, because he interprets learning, including that of a cultural nature, as a personal growth experience as well, the adult must find a learning environment that is attuned to his specific modes of knowledge.*

## ADULT EDUCATION THROUGH THE MUSEUM

*Having now considered the ways through which adults learn and are willing to do so, the final question can be posed: can the museum be a place of learning and therefore offer adult education? In actual fact this is what takes place on a daily basis, but what are the theoretical reasons that justify this situation? The hypothesis that can be put forward is as follows: the museum can indeed be a place of learning and adult education, if it possess the traits typical of their cognitive experience, especially if the museum visit can be interpreted, by an adult, not only on the basis of his cognitive characteristics, as outlined above, but also as an authentic "autobiographical" experience. In effect*

adulto, non solo sulla base delle sue caratteristiche cognitive, esposte sopra, ma anche come una vera e propria esperienza "autobiografica". In effetti il museo, qualunque esso sia, in quanto luogo in cui sono raccolti, ordinati e custoditi oggetti d'interesse storico, culturale e scientifico, appare come una sorta di "grande autobiografia", non tanto dell'individuo singolo, ma della comunità e della sua storia.

Oggetti, resti, reperti, documenti, ma anche teorie, progetti, personaggi sono testimonianze visibili e palpabili che documentano che vi è stata una storia; questa storia può apparire estranea e altra da sé, ma solo fino a che non la si accosta e non la si "ri-conosce". Quella storia, poi, si racconta anche attraverso il richiamo al legame simbolico che quegli oggetti hanno e, attraverso di essi continua a vivere nel tempo. Dunque anche il museo, attraverso il ricordare e l'invitare a ricordare, realizza quella che si può definire come una vera e propria "pedagogia della memoria". La memoria, scrive Demetrio (1998), "(...) è ciò che di più nostro, nella povertà o nel benessere, si possa possedere. È intimità che non potrà mai del tutto essere detta o trascritta. Mai definitivamente conclusa, nemmeno dalla nostra scomparsa, essa esprime la profonda inafferrabilità della vita interiore e la sfida a catturarne, almeno, qualche frammento. (...) oggi la memoria è minacciata non dal presente, dalla sua invadenza e dalla sua frettolosa inconsistenza, ma dai suoi sogni atemporali che vanno mutando antiche norme di convivenza ed esistenza individuale. La comunicazione tra generazioni, il passaggio delle testimonianze, i rituali del ricordo, qualora non vengano nuovamente ripristinati, nel privato come nel mondo sociale, ci destineranno all'apparenza e alla finzione. La memoria, invece, difesa ed educata in noi stessi, per gli altri, ci restituisce al senso di aver vissuto e di poter insegnare quel poco che della vita siamo riusciti a capire".

L'autobiografia è un'esperienza propria degli adulti. Il momento "in cui sentiamo il desiderio di raccontarci è segno inequivocabile di una nuova tappa della nostra maturità. (...). L'autobiografia è faccenda adulta, e ci ritroviamo adulti proprio quando, ben al di là delle caratteristiche più comuni riconosciute a tale, e più misteriosa di quanto non sembri, età della vita (autonomia, responsabilità, potestà, autorità, generatività ecc.), siamo in grado mentalmente di organizzare il nostro passato e di riflettere sul presente servendoci di alcuni criteri (...). Ogni autobiografia scritta o narrata, reale o immaginaria, umile o leggendaria è contrassegnata dal numero e dalla qualità delle variazioni a essa impresse a opera del suo autore. È la scelta che ci rende adulti: sono le scelte che marciano il tragitto del percorso di crescita che chiameremo "adulterizzazione", (...). Il significato della propria vita incomincia a trasparire quando il disegno ha ormai assunto una conformazione ed è riconoscibile, talvolta, più dagli altri che dall'autore" (Demetrio, 1998).

*the museum, whichever it may be, as a place where cultural and scientific objects of historical interest are collected, ordered and looked after, appears as a kind of "great autobiography", no so much of the single individual, but of the community and its history.*

*The "things" (objects, remains, artefacts, documents, but also theories, projects, historical figures) are visible and palpable proof that document there has been a history; this history may appear extraneous and other-worldly, but only until it is approached and "re-learned". That history is furthermore also told by reference to the symbolic tie that those objects have and, through them the history continues to live on through time. So therefore the museum too, through remembering and the invitation to remember, provides what could be described as an authentic "education of the memory".*

*Memory, writes Demetrio (1998), "(...) is the most personal thing that we possess, whether rich or poor. It is intimacy that can never be fully written down or transcribed. Never permanently concluded, not even by our passing, it expresses the extreme elusiveness of our inner life and the challenge to capture at least a few fragments of it. (...) today memory is threatened not by the present, by its intrusiveness and by its hurried inconsistency, but by its timeless dreams that change the ancient rules of individual existence and cohabitation. Should the communication between generations, the passing on of testimony and the rituals of remembrance not be newly restored, privately as well as in the social world, they will resign us to appearance and fiction. Memory, instead, defended and educated in ourselves, for others, gives us back a sense of having lived and being able to teach that little of life that we have been able to understand".*

*The autobiography is an experience typical of adults. The moment "we feel the need to tell our story is the unmistakable sign of a new stage in our growth. (...). The autobiography is an adult thing, and we find ourselves as adults exactly when, well beyond the most common characteristics recognised as such, and more mysterious than it seems, the age of life (autonomy, responsibility, power, authority, generativity etc.), we are mentally capable of organising our past and of reflecting on the present making use of certain criteria (...). Every autobiography whether written or narrated, real or imaginary, humble or legendary is distinguished by the number and quality of the variations impressed upon it by its author. It is choice that makes us adults: choices are what mark the journey along the path of development that we will call "adulterisation", (...). The meaning of one's own life begins to unfold when the design has by now taken on a form and can be recognised, sometimes, more by others than by the author" (Demetrio, 1998).*

*Having discussed the "way", i.e. "what to tell through", the basic problem remains: "what do we tell"?*

Dopo aver accennato al "modo", cioè al "ciò attraverso cui raccontare", rimane il problema di fondo: "che cosa raccontare"? Rielaborando una riflessione di Demetrio - secondo cui i ricordi ci domandano di essere organizzati e adagiati non più su un bancone da lavoro sul quale vagliarli secondo le successioni temporali, bensì in base ai momenti e agli incontri salienti di ogni esistenza che hanno a che fare con l'amore, il lavoro, l'ozio e la morte, e che rappresentano le "dimore" dei ricordi -, si potrebbe avanzare l'idea che, nel lavoro museale con gli adulti, qualunque siano i contenuti specifici che vengono loro proposti, gli adulti dovrebbero essere posti nelle condizioni di "vedere", attraverso e oltre i contenuti specifici, la presenza dei grandi vissuti esistenziali che pervadono ogni momento della loro vita, individuale e comunitaria.

## BIBLIOGRAFIA / REFERENCES

ALBERICI A., 2002. *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Bruno Mondadori, Editore, Milano, 224 pp.

BRUNER J., 1997. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli Editore, Milano, 236 pp.

BRUSCAGLIONI M., 1997. *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Franco Angeli Editore, Milano, 288 pp.

DEMETRIO D., 1990. *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. La Nuova Italia Scientifica Editrice, Roma, 160 pp.

*Re-working a reflection of Demetrio - according to whom memories demand to be organised and laid out no longer on a work bench on which to assess them according to the passing of time, but rather according to the moments and salient encounters of every existence that are to do with love, work, idleness and death, and that represent the "abodes" of memories -, the idea could be put forward that, in museum work with adults, whatever the specific contents proposed to them may be, adults should be put in a condition to "see", through and beyond the specific content, the presence of great existential experiences that pervade every moment of their individual and social lives.*

DEMETRIO D., 1998. *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi Editore, Roma, 120 pp.

DEMETRIO D., 2001. Adulthood e maturità nell'analisi autonarrativa. *Studium educationis*, 1: 12-23.

KNOWLES M.S., 1996. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli Editore, Milano, 138 pp.

STERNBERG R. J., 1998. *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi*. Erikson Editore, Trento, 192 pp.

TRAMMA S., 1997. *L'educazione degli adulti*. Angelo Guerini e Associati Editore, Milano, 144 pp.