



IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE



*Conferenza della Svizzera italiana
per la formazione continua degli adulti*

Nuove frontiere della cittadinanza: 7 prove d'autore

**Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale**

Quaderno
1



**Nuove frontiere
della cittadinanza:
7 prove d'autore**

Indice

5 **Prefazione**

6 **Introduzione**

Quale cittadinanza per quali frontiere

Filippo Bignami e Fabio Merlini

Parte 1

13 **Cittadinanza globale e comunità ospitanti:
per una formazione del futuro**

14 **Tematica**

15 **Consapevolezza interculturale e costruzione
del concetto di cittadinanza**

Milton J. Bennett

31 **Oltre la paura e il risentimento: l'ospitalità nell'età globale**

Elena Pulcini

42 **Esperienza, riflessione e costruzione di comunità**

Luigina Mortari

54 **Formazione: ritorno al futuro**

Gian Piero Quaglino

Parte 2

69 **Frontiere vecchie e nuove: oltre le paure e i pregiudizi**

70 **Tematica**

71 **Nouvelles migrations, nouveaux enjeux**

Aïssa Kadri

84 **Mobilità, transnazionalità, famiglia**

Chiara Saraceno

90 **Pensieri di un viaggiatore**

Werner Kropik conversa con Furio Bednarz

99 **Note sugli autori**

La presente pubblicazione intende raccogliere, *in primo luogo*, i testi delle conferenze o delle *lectures* presentate nel quadro di due iniziative promosse annualmente dalla sede della Svizzera italiana dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - IUFPF congiuntamente alla Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti - CFC: *l'Officina delle idee* e gli *Incontri per l'innovazione nella formazione professionale*. In entrambi i casi, si tratta di incontri aperti al pubblico e mirati a promuovere occasioni di scambio con protagonisti del mondo della cultura, della formazione, dell'imprenditoria e dell'economia sensibili alle relazioni, talvolta virtuose, talaltra viziose, che intercorrono tra mondo del lavoro, processi produttivi, innovazioni tecnologiche e formazione. La qualità dei relatori, l'attualità dei temi affrontati, l'attenzione al tema dell'innovazione al di fuori delle retoriche con il quale troppo spesso, oggi, vi ci si appella; sono tutti motivi per i quali si è voluto predisporre un contenitore, fruibile anche in formato elettronico sui siti internet dello IUFPF e della CFC, grazie al quale raccogliere i contributi presentati, in modo da poterli approfondire e diffondere più agevolmente.

In secondo luogo, i Quaderni *Idee per l'innovazione nella formazione professionale*, desiderano anche offrire agli interessati risultati di ricerca, spunti di riflessione e materiali prodotti nel quadro delle attività di formazione e ricerca dalle due istituzioni coinvolte. Si intende in questo modo offrire una cassa di risonanza ad attività innovative e sperimentali i cui confini, per i temi, le metodologie, le prospettive sviluppate, meritano di essere ampliati così da poter raggiungere un pubblico più vasto.

In terzo luogo, i Quaderni vogliono offrire anche ad altre istituzioni formative attive sul territorio una piattaforma grazie alla quale dialogare su temi di comune interesse, favorendo in questo modo la messa in comune di esperienze e pratiche significative da cui la formazione professionale possa trarre giovamento.

La Redazione

Parte 1

**Cittadinanza globale e comunità ospitanti:
per una formazione del futuro**

Tematica

Come coniugare formazione, sostenibilità sociale e ambientale, quando urgenza e precarizzazione sono divenute per molti i soli riferimenti per parlare delle proprie esperienze e di se stessi? Quale relazione stabilire tra i principi della sostenibilità e le aspettative dell'innovazione? E come è possibile promuovere la sostenibilità, quando ovunque sembrano allentarsi i legami sociali di solidarietà, a tutto vantaggio dell'affermazione di individualità narcisistiche e sospettose verso quanto non riflette l'immagine e il desiderio della propria esclusività? Educare alla cittadinanza e alla sostenibilità richiede l'uscita da questo vizio autoreferenziale. Significa educare alla comprensione e alla critica; a forme di identità ironiche, consapevoli della propria genealogia composita. Significa destabilizzare la frontiera tra identità e alterità senza, però, confonderle. Un esercizio che richiede sensibilità, cultura e buon senso. L'incertezza occupazionale infonde dubbi e timori. Ma è anche l'occasione per mobilitare risorse, nuove disposizioni mentali, creatività. In ogni caso, la rivoluzione vissuta in questi anni nei contesti lavorativi non può essere affrontata "in solitaria". Occorre avere il coraggio di sperimentare nuove forme di solidarietà e di cura, una nuova cultura della collaborazione, nella convinzione che senza sostenibilità sociale e ambientale nessun progetto può affermarsi durevolmente.

Formazione: ritorno al futuro

Gian Piero Quaglino

Quasi un secolo fa ormai Jung scriveva: “Io sono dell’avviso, e devo dirvelo, che neppure chi ha terminato la scuola e persino l’università abbia completato del tutto la sua educazione. Dovremmo avere non soltanto corsi di perfezionamento per i giovani, ma anche scuole per adulti dove si potesse proseguire la loro formazione. Noi educiamo le persone solo fino a che sono in grado di fare il loro mestiere e sposarsi. Dopo però termina qualsiasi educazione, come se a quel punto la gente fosse bell’e pronta. La soluzione di tutti gli altri e ben più complicati problemi della vita è lasciata all’arbitrio del singolo e alla sua inesperienza. Innumerevoli matrimoni falliti e infelici, innumerevoli delusioni professionali dipendono unicamente e soltanto dalla mancanza di un’educazione degli adulti, che rispetto alle cose più importanti vivono spesso nella più profonda ignoranza”⁵⁹. E qualche anno dopo aggiungeva “Vi sono forse scuole in qualche luogo, scuole non dico superiori, ma di grado ancor più elevato, che preparino i quarantenni ad affrontare il loro domani con le sue esigenze, come le scuole superiori comuni conferiscono ai giovani una prima conoscenza del mondo e della vita? No, non ve ne sono”⁶⁰.

Come si sa sovente, purtroppo nemmeno un secolo è sufficiente per rispondere a certe domande, e ovviamente è questo il caso. Per quanto gli interrogativi di Jung possano suonare piuttosto retorici, per quanto risuonino anche un po’ enigmatici, oracolari, le questioni sollevate non sono però di poca importanza. Una “scuola per adulti”, nel senso di una Scuola della Vita adulta – il che significa un luogo in cui affrontare, elaborare, approfondire i nodi molteplici che in realtà riguardano non solo la seconda metà della vita ma l’intero suo corso – indica certamente un “bisogno educativo” dagli ampi orizzonti. Ma senza entrare nel merito di tutto ciò che possa essere compreso all’interno di questo ampio orizzonte è evidente che il tema principale da affrontare ha a che fare con il *come* prima che non con il *che cosa*: cioè con gli aspetti di *metodo* prima che non di *contenuto*. E allora forse si può accettare il fatto che la ricerca di un metodo confacente al principio di una scuola per adulti abbia tempi di elaborazione non brevi e del tutto coerenti con ciò che in definitiva si propone di realizzare: un’idea e un traguardo di piena maturità nel modo di pensare e di condurre la vita.

In questa prospettiva occorre che sia accantonata pure la convinzione che la formazione non sia nient’altro che un evento (quando non un processo, un dettato e addirittura un mestiere) la cui opera e il cui obiettivo si esauriscano in un puro e semplice atto “istruttivo”. Così come, da una differente prospettiva, in una pratica e in un compito di “valore educativo”. Confondere i termini, renderli intercambiabili, non giova. Chiamarli in causa come sinonimi si rivela un equivoco di cui si farebbe bene a sbarazzarsi al di là del fatto che la molta confusione che circola di questi tempi dipenda sostanzialmente da una certa sbrigatività nell’uso delle

59 — Jung, C.G., *Opere*, vol. 17, Bollati Boringhieri, Torino, 1991, pp. 56 sgg.

60 — Jung, C.G., *Opere*, vol. 8, Bollati Boringhieri, Torino, 1976, p. 427.

parole, da una certa dismissione della padronanza sulle parole. Né nell'una né nell'altra prospettiva c'è spazio per una formazione che vada nella direzione di una "scuola" che si proponga di ritrovare la sua chiamata ad un accompagnamento prima che non una guida al corso della vita, a un dialogo prima che non a una comunicazione sulle molteplici problematiche in permanente evoluzione.

Siccome Jung affermava anche: "Si arriva sempre alla metà della vita con la più completa impreparazione"⁶¹ e "La verità del mattino costituisce l'errore della sera"⁶², si potrebbe poi aggiungere che un'idea o un traguardo di piena maturità è raggiungibile solo se lo si pensa come una via di ri-conversione di certezze acquisite in altre certezze da conquistare, e dunque di permanente messa in discussione di ciò che si sa o di ciò che si crede di sapere: in una parola di continua coltivazione di sé (il portare a maturazione se stessi) il cui valore formativo consiste appunto prima nell'atto stesso di ripensare e solo in un secondo momento in quello di riformulare nuovi pensieri: senza alcuna pretesa, ambizione e tantomeno desiderio di "toccare il fondo". È anche vero però che in questa prospettiva si tratta, come premessa, o come antefatto, di aver riconsiderato l'immagine propria della formazione al di là delle sue connotazioni puramente strumentali o utilitaristiche di acquisizione di conoscenze, di aggiornamento di sapere. Come dire un itinerario che nessuna vita singola può permettersi. Per questo è proprio da qui, dall'idea di formazione, dalla parola "formazione" che occorre partire.

L'idea di formazione

Come si è voluto indicare in altre pagine⁶³ c'è anzitutto una formazione che si pensa e si dà, si definisce e si istituisce come il luogo dell'esposizione del sapere (dell'esposizione al sapere): della sua comunicazione e divulgazione, della sua trasmissione e "traduzione". È una formazione di contenuti e per contenuti, che sono volta a volta informazioni e dati, nozioni e idee, concetti e teorie. È una formazione con obiettivi puntuali di miglioramento e perfezionamento di specifiche competenze e capacità, di acquisizione e padroneggiamento di nuove competenze e capacità, o piuttosto con più generali finalità di aggiornamento e perfezionamento di ogni ambito di conoscenza imposto da bisogni o sollecitato da istanze proprie anzitutto del mondo del lavoro e delle organizzazioni, così come dei più differenti contesti di appartenenza professionale e di mestiere. È la formazione nella sua accezione più diffusa e consolidata: è lo spazio dell'insegnamento e della didattica, dell'aula e del corso, della lezione e dell'esercitazione. Si può dubitare tuttavia che sia questa la formazione che si addice ad una Scuola della Vita del tipo di quella a cui Jung invitava a pensare.

C'è poi una formazione che si propone e si dispone, si ingegna e si prova come luogo della elaborazione della conoscenza. Meno frequentata della prima, essa si rivela tuttavia altrettanto facilmente riconoscibile: è una formazione di progetti e di processi, prima che di contenuti, che rinuncia a ciò che si può o si deve insegnare per operare in vista di ciò che si può e si vuole apprendere: che rinuncia cioè a essere lo spazio in cui il

61 — Jung, C.G., *Opere*, vol. 8, Bollati Boringhieri, Torino, 1976, p. 427.

62 — Jung, C.G., *Opere*, vol. 8, Bollati Boringhieri, Torino, 1976, p. 427.

63 — Quaglino, G.P., *La Scuola della Vita. Manifesto della Terza Formazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

sapere si trasferisce per realizzare il momento nel quale il sapere si costruisce. Anche questa formazione, al pari della prima, è mossa sostanzialmente da circostanze e necessità “esteriori”, per mete e traguardi che sono di innovazione di pratiche e di modi di fare, in una prospettiva che si propone di agire su entrambi i versanti del cambiamento e dello sviluppo organizzativo da un lato, e dall’altro della promozione e del potenziamento individuale. Anche qui però si può dubitare che sia questa la formazione che si addice ad una Scuola della Vita.

È possibile andare oltre? C’è un altro modo di guardare alla formazione? Se stiamo all’idea di una formazione che accompagni, nel corso della vita, a pensare e a ripensare i nodi e i problemi a cui Jung accennava, a una formazione che faccia suo fino in fondo il compito di *dare forma a sé* allora si tratta in primo luogo di riconoscere che ogni domanda esteriore, più o meno oggettivamente definita (ogni domanda conformante e performante) diviene per questa formazione nient’altro che un travisamento se non un tradimento della sua più profonda vocazione e verità che è quella di poter e di saper corrispondere compiutamente alla vocazione e alla verità di tutti coloro che cercano nella formazione anzitutto la capacità di riconoscere la loro singola e unica soggettività. Se così stanno le cose, d’altra parte, se si cerca una formazione che non tradisca se stessa, si è già nei fatti in prossimità del fondamento stesso di ciò che è formazione, della sua autentica sostanza ed essenza. La parola *forma*, non dimentichiamo, è in greco *morphé* (*μορφή*), che certo rinvia agli immediati significati di forma e figura, ma anche ai meno immediati significati di persona, bellezza, apparenza e sorte: significati ritrovati per connessioni di radici non del tutto attendibili forse, ma non per questo meno suggestivi. In questa prospettiva potremmo cercare allora nella formazione che si addice alla Scuola della Vita anzitutto il cammino della persona che compone le vicende e le vicissitudini della bellezza, dell’apparenza e della sorte o, detto altrimenti, il cammino di chi si dispone ad andare incontro alla bellezza, all’apparenza, alla sorte della persona traversando i mille e mille eventi e casi della vita.

Neppure dimentichiamo, poi, la voce popolare che accredita un eccentrico tracciato da *forma* a *formus*, “caldo”, lasciandoci intendere che il luogo dell’autentica formazione si mostra sempre nell’accendersi in noi di un qualche fuoco, nel divampare dall’interno di un piccolo incendio che ci riscalda, ci accalora e ci infiamma: nel diventare cioè una passione che ci prende, ci brucia e quasi ci consuma. “Afferra solo colui che viene afferrato”⁶⁴, ha scritto Jung, consentendoci così di affermare qui che questa stessa formazione è riconoscibile anche come lo spazio nel quale l’apprendere nulla ha a che vedere con il rigido (freddo) impilare una conoscenza sull’altra, ma piuttosto con tutti quei molteplici, ulteriori significati che pure gli sono propri e che risuonano nell’appiccare e nell’ardere così come nel contagiare e nel contaminare, nell’attecchire e nell’impregnare. E ricordiamo infine che *morphé* ci riporta alla presenza mitica di Morfeo, signore del sogno e figlio di Hypnos, il sonno, abilissimo quanto nessuno a indossare le più differenti spoglie: impareggiabile nell’assumere il volto e i tratti di ogni persona, ineguagliabile nell’apparire più vero del vero, e unico nel mostrare le più nascoste e segrete profondità del mondo interiore. Morfeo dice dunque che tocca

64— Jung, C.G., *Opere*, vol. 10.2, Bollati Boringhieri, Torino, 1986, p. 226.

alla formazione (che dovrebbe toccare alla formazione o che forse dovrebbe essere il “tocco” dell’autentica formazione) la sorte identica a quella di tutto ciò che ha natura e carattere onirico: la sospensione e la fuggevolezza, la stupefazione e l’incanto, l’annuncio e il disvelamento. Ma soprattutto l’improvviso e l’inatteso volgere di una immagine in un’altra, di una forma in un’altra, manifestando così dove, come e quanto formazione e trasformazione siano adiacenti, prossime, congiunte.

Una Scuola della Vita

Da dove comincia, esattamente, una Scuola della Vita, da dove muove i suoi passi? Qual è il perimetro entro il quale si colloca? Per rispondere a questi interrogativi è indispensabile che essi siano riformulati in altrettante questioni cruciali che la formazione non solo deve tenere presenti con sufficiente chiarezza ma con cui pure costantemente si deve misurare. E cioè:

- Come è possibile, per una qualunque esperienza formativa tenere conto, al di là dei singoli e specifici obiettivi e contenuti di conoscenza che intende proporre (e in base ai quali progetta e realizza un percorso di apprendimento pensato per essere coerente con quegli obiettivi e contenuti), anche della stessa *esperienza dell’apprendere* che inevitabilmente coinvolge ciascun destinatario della sua azione, ciascun “partecipante”?

- Come è possibile considerare, se non addirittura “costruire”, la formazione nei termini di *un’opera aperta*, cioè non solo nei termini di un evento articolato e strutturato secondo modalità predefinite (secondo una sequenza predeterminata di contenuti, e in base a tempi prestabiliti), ma anche come momento di un più ampio cammino di formazione “nel corso della vita” di cui ciascun partecipante si trova comunque ad essere già artefice e protagonista?

- Come è possibile saper essere capaci, per la formazione, di entrare in risonanza con le singolarità di ciascuno dei suoi destinatari, sostenendo così un apprendere realmente “individualizzato” e riuscendo a rispecchiarle, a corrispondervi, a valorizzarle al meglio, senza venir meno al tempo stesso alla finalità più o meno implicita in ogni azione formativa di promuovere un apprendimento auspicabilmente “uguale per tutti”?

Per rispondere a questi interrogativi non è sufficiente evidentemente né quella che vorrei indicare, in base a quanto accennato nel punto precedente, come *prima formazione* (la formazione del trasferimento di conoscenze, dello sviluppo di capacità, del cambiamento di comportamenti), né quella che analogamente si potrebbe designare come *seconda formazione* (la formazione della comunità di apprendimento, della buona pratica, dello sviluppo organizzativo). C’è bisogno piuttosto di una *terza formazione*: c’è bisogno di una formazione orientata ad accompagnare, sostenere e promuovere lo sviluppo personale, l’apprendere ad apprendere, la padronanza di sé misurandosi con ciò che più “sta a cuore” a ciascuno. Come potremmo allora connotare questa Terza Formazione? Proviamo a procedere, in modo forse un po’ troppo apodittico, ma dovendo necessariamente privilegiare la sintesi, enucleando alcuni principi:

- La Terza Formazione prima che non il luogo del “sapere / saper fare / saper essere” deve connotarsi come il luogo del *saper pensare*. Dove tuttavia si tratterà di individuare nel “pensiero” non solo la sua forma prevalente analitico-razionale, ma più ampiamente il campo intero delle modalità espressive della soggettività che comprendono, accanto a questa, quelle dell’intuizione, della sensazione e del sentimento. Altrettanti differenti *pensieri*, che accanto a quello che vorrebbe essere individuato come il “qualificante” della nostra condizione riflessiva, non solo ne sono il complemento ma piuttosto il segno della sua molteplicità potenziale.

- La Terza Formazione come Scuola della Vita non sarà così il luogo in cui si “insegna” a vivere. Chi può immaginare che “vivere” lo si possa realmente imparare? Qualcuno sì, evidentemente, e anche di recente (ad esempio Edgar Morin). Ma l’equivoco, e l’errore, per quanto scusabile, è evidente: non si impara a vivere “dagli altri”, ma da sé. E chi pretende di insegnare a vivere proponendo ricette o anche solo suggerimenti si è già collocato per conto suo in uno spazio in cui non parlano gli eventi ma solo i concetti. Ricondurre la vita a un campo di “idee sulla vita” che possano essere dichiarate e in qualche misura “spiegate” appare sostanzialmente riduttivo.

- La Terza Formazione va dunque pensata come una Scuola della Vita che non avendo nulla da insegnare semplicemente orienta, ispira, sostiene il pensare la vita nei suoi “casi”: che orienta, ispira, sostiene il pensare la vita per temi e problemi, per momenti e mutamenti, per età e stagioni, e pure per fortune e sfortune. I casi che sono, di volta in volta, nodi di vita: salti, soglie, scarti, prove. E non ultimo destini, essendo questo aspetto da ricondurre assolutamente in uno spazio formativo che non pretenda di predefinire gli eventi ma si limiti ad approfondirli anche per ciò che appare “imponderabile”: cioè al di là proprio del limite del pensiero analitico-razionale.

La Terza Formazione guarda così alla Scuola della Vita come al territorio in cui esplorare i molteplici problemi a cui Jung accennava senza alcuno specifico intento “risolutivo”. Non c’è ordine di conoscenza che si esprima nel dare soluzione. Quand’anche si volesse tentare la soluzione è vincolante compiere tutti quei passi che hanno a che fare con il rintracciare la “forma” dei problemi per come essi si presentano all’interno di uno specifico campo di vita. Il che vuol dire non poter formulare alcuna “soluzione generale” che più che una pretesa non sarebbe che un pretesto, cioè una forzatura del testo eminentemente singolare, della forma, eminentemente individuale, del problema.

Apprendere la vita

In una prospettiva di Scuola della Vita in cui la formazione ritrovi il suo fondamento il nodo principale da affrontare ha a che fare con la forma dell’apprendere. Quale forma ha l’apprendere che *dà forma*? Come si può facilmente immaginare, per quanto è stato detto sin qui, non si tratta certo di affidare l’apprendere che dà forma alla forma del puro e semplice trasferimento di conoscenze, di concetti, di istruzioni per l’uso. L’incapacità di questa forma dell’apprendere di ottenere apprendimento, – apprendimento

autentico, profondo, “significativo” – è sotto gli occhi di tutti e non necessita di argomentazioni. Si tratta sempre di un apprendimento al di sopra del soggetto, “dall’alto”, che in realtà è costantemente al di sotto del soggetto, cioè di ciò che si indentifica come il suo spazio di vita, o di ciò che è il suo tempo di vita nel mutare dei momenti e delle stagioni. Anche in questo caso in modo forse apodittico proviamo a chiarire qualche aspetto di un apprendimento che dà forma:

- Nessun apprendimento che dà forma può essere pensato come un progetto chiuso, un progetto definito, in sé e da sé, dai contenuti dell’apprendere, vincolato a un programma preciso, a un “ordine dei concetti”, ancorato più o meno rigidamente a un’agenda “esteriore” di ciò che si deve apprendere, a un trasferimento di risposte convincenti che definiscano più o meno arbitrariamente, in un primo momento, la loro necessità di essere fatte proprie e, in un secondo momento, un qualche obbligo di essere applicate in una prospettiva meramente esecutiva. Si tratta invece di pensare all’apprendere che dà forma come a un’opera aperta, continuamente ridefinibile a seconda dell’incitamento che ciascuno vorrà, potrà o saprà dare in base a un’agenda “interiore”: in base a un’adesione a ciò che si “intende” apprendere per le domande che è capace di suscitare, di amplificare, e secondo una disposizione a rappresentare (a rappresentarsi) i contenuti al di là di ogni principio operativo, più o meno vincolante, di messa in pratica.

- Un apprendimento che dà forma non avrà dunque una forma che possa essere in qualche modo assimilabile ai connotati di ciò che è logico, analitico, categoriale, procedurale, esplicito, deduttivo, normativo, affermativo o argomentativo. Nessun connotato proprio di quel “pensiero indirizzato” che per Jung rappresenta prima che non un’opportunità un limite, una forzatura, una pretesa appunto, nel modo stesso di guardare alle cose della vita. Si tratterà invece di un apprendimento dai caratteri “deboli”, che si muove consapevole della profonda incertezza dello spazio che attraversa, della sua fragilità, specchio di quell’altra fragilità che è la condizione stessa dell’esistenza. E che, per questo, assume connotati profondamente diversi: i connotati di un andamento sostanzialmente esplorativo, interrogativo, perlustrativo e osservativo. In qualche misura anche allusivo e divagante, quando non addirittura simulativo, finzionale. Per molti aspetti tuttavia anche profondamente “inventivo” come appunto di chi è immerso in ciò che trova, in ciò in cui si imbatte.

- L’apprendere che dà forma non potrà dunque assumere in alcun modo un carattere definitivamente autobiografico: nessuna pretesa di forzare una biografia permanentemente esposta all’incertezza di ciò che possa rivelare l’errore nella verità di un tempo, o imposta dall’intenzione di costituire una qualunque verità permanente. Più che non autobiografico sarà, per così dire, un apprendere mitobiografico: un tentativo cioè di cogliere, più in profondità, il risvolto “simbolico” di ciò che si assumerebbe come concettualmente definito, o circoscritto alla superficie del “concetto”, mentre in realtà si rivela indissolubilmente legato a un mondo di significati mai generalizzabili. Nemmeno a significati che possano essere autobiografici nel senso di una storia raccontata in prima persona. Nessun apprendere che dà forma può prescindere non già dalla storia, ma piuttosto dal racconto che di quella storia si può fare, che da quella storia

si può ricavare. Sicché non è mai la “morale” della storia che interessa (il suo valore “istruttivo”), ma piuttosto il significato come senso di marcia, come traiettoria della vita che quella storia presume di raccontare.

Per questo l'apprendere che dà forma non può essere dettato da nessun principio di utilità e convenienza, di necessità e urgenza, di attualità e novità, ma solo ed esclusivamente da ciò che può ispirare il piacere di pensare, il gusto di sapere e la voglia di scoprire. Qui però un chiarimento si impone. Non voglio affatto parlare di erotica dell'apprendere. Non è questa la strada, non è questa la direzione: quella della seduzione, del fascino e, soprattutto, quella del desiderio. Il campo dell'apprendere autentico, profondo e significativo non segue la sollecitazione di alcun desiderio da cui non può che essere sviato. Per giocare con le parole si dovrebbe parlare piuttosto anziché di erotica, dell'eretica, dell'esotica e dell'erratica che fanno dell'apprendere l'itinerario proprio di una Scuola della Vita. Ciò che è eretico ha a che fare con la scelta, con ciò che non è adesione al dogma, ma piuttosto “elezione”: non il partito preso ma, anche semplicemente, il prendere parte. Ciò che è esotico è sempre in qualche modo un “al di là”, un oltre: implica una frontiera, e al tempo stesso l'idea di ritrovarsi straniero o forestiero in un nuovo territorio che non ci appartiene, ma, semmai, a cui noi potremmo appartenere. Ciò che è erratico rispecchia l'andare e al tempo stesso l'essere messi alla prova fino a non superarla. L'errore costante di chi percorre un sentiero in terra straniera che può essere anche terra di nuovi pensieri, di pensieri “eretici” rispetto a quelli che si porta con sé: ancora una volta la verità del mattino che diventa l'errore della sera.

Formazione-paesaggio: 1

L'idea che la formazione si risolva nel “pensiero indirizzato” non è solo una pretesa razio-centrica e una palese sottomissione ai suoi principi sovrani: il principio di organizzazione, di utilità, di ottimizzazione, di efficacia, e di esecuzione. Nessuno di questi principi ha a che fare granché, a mio modo di vedere, con la sostanza della formazione che risiede nell'apprendere. Essi sono null'altro che il tradimento della verità della persona esercitandosi tutti in vario modo a imporre un qualche modello operativo all'agire individuale. Un modello che riconduce (e riduce) la dimensione soggettiva alla sua condizione meramente “prestazionale”. Una scuola per adulti non parla a questa immagine sovrastrutturale di soggetto. Piuttosto si orienta a incontrare la persona o per meglio dire l'individuo per ciò che è il mondo interiore. E il mondo interiore, al di là di ogni riduzionismo meccanicistico, è anzitutto, essenzialmente, nel suo fondamento, natura. Dunque la formazione in cerca del soggetto non potrà che avere uno sguardo eminentemente naturalistico e paesaggistico.

In altra occasione ho chiarito (e scritto)⁶⁵ che la prima ispirazione al pensiero di ciò che si è voluto denominare terza formazione, la prima suggestione o, se si vuole, la prima “inclinazione”, è derivata da ciò che Gilles Clément, il celebre paesaggista e “giardiniere planetario”, ha proposto e racchiuso nella formula del Terzo Paesaggio⁶⁶. Per dare il senso compiuto di questa affinità profonda tra idee di paesaggio e idee di

65 — G.P. Quaglino, *Coltivazione di Sé*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, pp. 180-184.

66 — Si vedano di Gilles Clément: *Il giardiniere planetario*, 22publishing, Milano 2008; *Elogio delle vagabonde*, DeriveApprodi, Roma, 2010; *Manifesto del Terzo Paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2005; *Une écologie humaniste*, Aubanel, Gèneve, 2006; *Il giardino in movimento*, Quodlibet, Macerata, 2007.

formazione, non c'è altro modo che ripercorrere, in grande sintesi, i tratti più significativi che Gilles Clément affida alla sua "visione" del Terzo Paesaggio (progetto e utopia insieme). Riformuliamo qui in dieci punti alcuni passaggi tratti da il *Manifesto del Terzo Paesaggio*⁶⁷ il cui suono e senso è quello di altrettante potenti metafore attraverso le quali rileggere la figura emergente di una nuova formazione:

1. Il Terzo Paesaggio (TP) non ha scala: è una foresta, un lichene, una riva, una corteccia, una montagna, una roccia, una nuvola.

2. Il TP è uno spazio in cui non compaiono quegli esseri la cui esistenza dipende dalle colture e dagli allevamenti.

3. Il TP è uno spazio privo di funzione: non appartiene né al territorio dell'ombra né a quello della luce. Si situa ai margini.

4. Nel TP sono compresi tutti gli spazi di risulta direttamente legati all'organizzazione del territorio: confini dei campi, siepi, margini, bordi delle strade, ecc.

5. Il TP ospita rifugi per la diversità: residui che derivano dall'abbandono di un terreno precedentemente sfruttato e riserve come luoghi non sfruttati per caso o difficoltà.

6. Il TP ha un carattere indeciso: corrisponde a una evoluzione lasciata al territorio in assenza di ogni decisione umana.

7. Per il TP ogni incidente naturale contribuisce a riaprire un terreno chiuso e permette la comparsa di nuove specie [di nuove forme].

8. Il TP non è solo luogo di rifugio come situazione passiva, ma luogo dell'invenzione possibile come situazione attiva.

9. Il TP appare, alla società, come uno spazio di scarto: improduttivo, non redditizio, scomodo, impraticabile, insicuro, non rivendicabile, senza speranza. Il TP è uno spazio che non esprime né il potere né la sottomissione al potere.

10. Il TP può essere visto come la parte del nostro spazio di vita affidata all'inconscio. Profondità dove gli eventi si accumulano e si manifestano in modo, all'apparenza, indeciso.

Di quale formazione, potremmo dire, il Terzo Paesaggio ci sta parlando, per via di metafora? In che senso, potremmo aggiungere, la filosofia del Terzo Paesaggio rappresenta un tramite (una "via di fuga") verso un'idea di formazione, sostanzialmente e forse anche radicalmente, differente dai modi più tradizionali di intendere, l'azione del "formare"? Ripercorriamo le parole di Gilles Clément. Una formazione che non ha "scala", è una formazione consapevole che il suo potenziale di apprendimento è depositato dovunque, e non esclusivamente nelle teorie, nei modelli e nei concetti più o meno predefiniti o confezionati che ritiene di proporre (in ognuna delle forme e formule ripetitive e scontate che ben conosciamo: l'aggiornamento del sapere, il miglioramento delle capacità o dei comportamenti, lo sviluppo individuale o collettivo). Per questa formazione il più elevato potenziale di apprendimento sembra anzi rappresentato proprio da ciò che appare meno "investito" di necessità o urgenza (così come di qualunque legittimazione esterna, sia essa scientifica o disciplinare): da ciò che addirittura potrebbe essere etichettato come trascurabile, e per questo tralasciato, forse anche dimenticato.

Diviene così un valore proprio della terza formazione quello di poter indirizzare la sua azione il più lontano possibile da ogni idea di convergenza

67 — Clément, G., *Manifesto del Terzo Paesaggio*, Quodlibet, Macerata, 2005, pp. 7-57.

(che sempre nasconde una qualche intonazione di conversione), di allineamento, di adesione, di appropriazione di un modello dato che al tempo stesso sia dato una volta per tutte e per tutti e che dunque tenda ad escludere le differenze di cui i partecipanti sono portatori per tendere a una qualche uniformità o conformità nel momento in cui si pretende che tutti acquisiscano lo stesso sapere e dunque la pensino allo stesso modo così da agire nello stesso modo. Per questo anche tutto ciò che la formazione trascura, tutto ciò di cui non si occupa, in contenuti, rappresenta un possibile rifugio per una formazione “in ombra” rispetto a quella che viene proposta e dunque “illustrata”. E in questo spazio “in ombra” si nasconde tutto ciò che si sottrae a una qualunque decisione altrui, a una qualunque determinazione “dall’alto”, consentendo a chi voglia andare in quella direzione, ciò che per ogni apprendimento è il più prezioso elemento di esperienza, cioè la ricerca personale, la scoperta, e in definitiva l’invenzione. È molto interessante che Gilles Clément dica del Terzo Paesaggio che può essere visto come la parte del nostro spazio di vita affidata all’inconscio. Non consideriamo l’inconscio solamente come una categoria psicologica propria di chi è partecipante a un evento formativo, ma piuttosto esito di una rimozione di contenuti di apprendimento possibili che viene sempre operata nel momento in cui si afferma un’esigenza di formazione o di apprendimento da parte di un qualunque interlocutore che abbia “facoltà” di decidere ciò che merita di essere appreso e ciò che no.

L’idea del Terzo Paesaggio riletta in chiave di Terza Formazione può dunque fecondare l’immagine di una Scuola della Vita che sappia esprimere al meglio l’“in sé” che l’evento e l’atto del formare (del dare forma e del prendere forma) può e deve essere. Solo assumendo questo punto di vista, a mio modo di vedere, si potrà “parlare” al mondo interiore. Solo assumendo cioè un punto di vista capace di rispecchiare il mondo interiore anzitutto nella sua condizione paesaggistica. Il che vuol dire rispettare, nel rispecchiare, la sua stessa natura declinata in ciò che è *in*: ogni *in* che sia essenziale a soddisfare un cammino di apprendimento sottratto a qualunque principio di ordine (e di prestazione) e affidato invece al solo e unico principio capace di generatività e trasformatività profonda: il *principio di scoperta*. Il territorio dell’apprendere consonante con l’idea di una Scuola della Vita sarà dunque quello più in grado di rispettare e rispecchiare la condizione della vera scoperta come itinerario avviato dalla permanente *apprensione* rivolta a ogni *accadimento* del mondo interiore e tale da richiamare (da avere) la nostra completa *attenzione*, invitando all’*apertura*, tramutandosi in *avventura* e incitando all’accettazione di tutto ciò che sia stato suscitato (il più delle volte re-suscitato) nelle diverse forme del pensiero a cui si è sopra accennato: pensiero, sentimento, intuizione e sensazione. Per questo le regioni dell’in potranno essere così riassunte, almeno le principali:

- L’inquieto e l’insofferente dell’apprensione
- L’inatteso e l’insperato dell’accadimento
- L’indistinto e l’incerto dell’attenzione
- L’insospettato e l’inconsapevole dell’apertura
- L’ingarbugliato e l’inesplorato dell’avventura
- L’incompreso e l’incompiuto dell’accettazione

Come si vede, qualcosa che non ha proprio nulla a che vedere con alcuna pretesa normativa, con alcuna prescrizione da “ingegneria formativa” che per la formazione rappresenta il più pericoloso degli ossimori.

Formazione - paesaggio: 2

Non è solo alla proposta di Terzo Paesaggio di Gilles Clément che tuttavia la Terza Formazione si intona. Essa trae la propria ragion d'essere risalendo ancora più indietro sino a quella rivoluzionaria filosofia del paesaggio che è stato il movimento del *Landscape Garden*, del giardino paesaggistico all'inglese, tra la prima metà del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, che ha imposto un modo di guardare al paesaggio decisamente alternativo a ogni visione architettonica, rigorosamente geometrica, del giardino alla francese e all'italiana. È lì, in quel tempo e in quell'idea, la radice di ciò che appare profondamente rigenerante dello spirito naturalistico di una formazione da Scuola della Vita. È lì, nell'opera e nei pensieri di quei grandi architetti del paesaggio che furono William Kent, Charles Bridgeman, Lancelot Capability Brown e Humphry Repton⁶⁸. Proviamo dunque ad enucleare alcuni di quei pensieri ricomponendo una sorta di “manifesto” in quindici semplici punti a partire da un assunto preliminare che più o meno potrebbe suonare così: “riesce più facile adattare il giardino al paese che il paese al giardino”. Il che, per noi, varrà ovviamente in questo senso: “riesce più facile adattare la formazione al soggetto che non il soggetto alla formazione”. A questo assunto preliminare si legano i punti seguenti:

- Le scene della natura debbono toccare la nostra immaginazione e risvegliare le nostre sensazioni per abbandonare ciò che è comune ed elevarsi verso la verità e la bellezza.
- Gli oggetti di natura esigono la massima libertà. Il movimento produce bellezza perché è accompagnato da varietà e cambiamento.
- Ogni scena e ogni oggetto hanno il loro massimo punto di bellezza solo in certe ore del giorno e in certi mesi dell'anno.
- Ogni giardino composto di situazioni diverse e di caratteri distinti risveglierà molteplici emozioni capaci di influenza.
- La prima cosa da esigere è l'irregolarità. L'abbondanza della varietà ci fa gioire: siamo colpiti dalla forza del contrasto.
- La linea veramente bella è quella che si allontana ugualmente da qualunque figura descritta dalla riga e dal compasso.
- Per ottenere il movimento domandiamo soccorso alla linea curva di cui la natura si serve per disegnare ogni contorno.
- Bisogna che ciò che è manifesto segua da ciò che è nascosto: il chiaro dall'oscuro, l'attraente dal commovente, il tranquillo dal sublime, il romanzesco dall'elegante.
- Lo stile di ogni parte deve essere in relazione con il tutto, ma ogni parte deve distinguersi per qualche proprietà.
- I confini non devono mai essere né troppo marcati né troppo distinguibili: devono perdersi nel “circondario”, devono amalgamarsi al paesaggio.

68 — Calvano, T., *Viaggio nel pittoresco. Il giardino inglese tra arte e natura*, Donzelli, Roma, 1996.

- I sentieri devono essere destinati a condurre a tutte le scene del giardino senza obbligare il passo. Non trascurare il vago perché produce il suo effetto conducendo altrove.

- Costruire cammini tortuosi, curvature naturali dappertutto: non si dovrà scorgere alcuna progressione che non sembri derivare dalla stessa natura del suolo.

- Correggere e velare i difetti [dello spazio]: evitare un'esattezza forzata ed esagerata, giacché le piccole negligenze si accordano all'effetto che produce bellezza.

- Affascinare l'occhio dopo che è stato colpito. Fissare l'attenzione là dove si è voluta portarla. Trasformare la sorpresa in ammirazione.

- Nel giardino pittoresco tutto appare sotto un aspetto spontaneo e vario, e nello stesso tempo saturo di quel piacevole abbandono e di quell'apparente confusione che sono mille volte preferibili alla nostra più accurata esattezza.

Ecco dunque tracciato il volto, disegnati i tratti di una vera formazione da Scuola della Vita. Di una formazione al meglio di un apprendere per scoperta. Ogni volta in cui compare il riferimento al giardino e natura sarà semplicemente da sostituire con "formazione". Potremmo dire cioè che, nell'ambito di una Scuola della Vita l'evento e l'atto del formare varranno anzitutto per la loro stessa capacità di attrarre l'immaginazione al di là di ogni "comunità di concetti", imponendo un movimento all'apprendere capace di ottenere bellezza nella libertà del suo itinerario oltre che nella varietà e nel cambiamento. Il che vorrà anche dire che ogni apprendimento sarà vincolato (ogni sua bellezza sarà ancorata a un determinato momento: a un passaggio, a uno scarto, a una deviazione, anziché ad una sequenza, ad un percorso, più o meno predeterminato e prestabilito. Così l'apprendere sarà intimamente legato a ciò che più risulta irregolare, sarà risvegliato dalla forza del contrasto e da un procedere non rettilineo capace di affidarsi a ciò che appare oscuro piuttosto che raffinato ma in ogni caso *avvincente* invece che *convincente* per la sola forza di gravità della logica dei concetti. Solo una formazione di questo tipo potrà dare forma, accompagnare il prendere forma che più risuona in ciascuno. Senza obbligare il passo, senza forzare la natura dei pensieri, senza configurare una precisa e rigida progressione e soprattutto senza pretendere un'"esattezza esagerata", come dire costruita a tavolino da esigenze che appartengono all'esteriore anziché all'interiore. E dunque sarà per "confusione" che si procederà nell'apprendere in scoperta anziché per quella regolarità, correttezza, proprietà che è il vero limite di ogni pensiero indirizzato. Un appello, per concludere, al formatore, a chi vorrà operare in uno scenario di formazione intonato alla Scuola della Vita "Il più bravo di tutti è chi è capace di confondere piacevolmente, di sorprendere delicatamente, di variare e nascondere i confini".

Essere apprendisti

Riprendo quanto già detto e scritto in altra occasione⁶⁹ per tentare un breve riepilogo che riproponga i tratti distintivi di una nuova formazione che in realtà ritrovi, recuperi e rivitalizzi il fondamento di se stessa. Anzitutto:

1. La TF è la Scuola della Vita. Non il luogo in cui si impara a vivere secondo un qualche “dettato”, secondo le indicazioni che ci potrebbero giungere da ogni antica sapienza, così come da ogni saggezza dell’età moderna, e attraverso un qualunque percorso di “analisi” (di problemi, situazioni, questioni ecc.): non il luogo delle istruzioni per l’uso. Piuttosto il luogo in cui si rinuncia a “insegnare la vita”, cioè a dare forma alla vita, per disporsi a ri-conoscere i modi e i attraverso i quali la vita prende forma, transita da una forma all’altra, percorre la sua trasformazione, facendo di questa attenzione al “prendere forma” l’apprendere che può corrisponderci più in profondità, che può “avvantaggiarci”.

2. La TF che è la Scuola della Vita diffida dunque di ogni sapere esauriente e conchiuso in se stesso, di ogni sapere che non può fare altro che affermare se stesso, di ogni sapere che ha sempre la “soluzione”, orientandosi piuttosto a ricercare prima il pensare che non il sapere, sostituendo a ciò che si deve apprendere, ciò che si può e si vuole apprendere. Per la TF, infatti, siamo già sempre “in formazione”. E dunque ogni evento che abbia il carattere della formatività dovrà essere rivolto e indirizzato a favorire tutti quegli apprendimenti capaci di farci avvicinare e di farci assecondare questo nostro essere in formazione, senza pretendere di forzarlo entro una qualunque forma di sapere o di conoscenza predefinita.

3. Per la Scuola della Vita non ci saranno né obiettivi né traguardi certi da raggiungere. La Scuola della Vita sa che ogni costrizione di obiettivo e traguardo si tramuta sempre in astrazione: ha cioè la forma di ciò che è “oggettivo”, mentre il suo indirizzo è a ciò che è più “soggettivo”. La Scuola della Vita sa che ciò a cui ci si attiene, nell’apprendere, non ci contiene: né ci consente di trattenere ciò che potrebbe rappresentare un indirizzo della nostra formazione, un indizio della nostra trasformazione. Apprendere per “conformazione” ci distoglie dalla nostra formazione e dalla nostra trasformazione, perché si impone sempre a ciò che già ci appartiene: a ciò che più ci riguarda, sta dalla nostra parte, “fa per noi”.

4. Lungo questo cammino di apprendimento ogni certezza o “credenza” di cui siamo portatori non dovrà, per questo, obbligatoriamente, essere abbandonata o rinunciata, ma divenire piuttosto sentiero di osservazione, ascolto, interrogazione. Apprendere sarà via di esplorazione dei margini e dei bordi, dei chiaroscuri e delle zone d’ombra (luoghi inabitati ma non per questo inabitabili): di tutto ciò che è riserva e rifugio di pensiero. Di tutto ciò che pure, potrebbe essere trascurato o tralasciato, e così relegato nel disinteresse e nella disattenzione, perché accessorio o inessenziale, difettoso o manchevole, rilevante o inutile. La Scuola della Vita sa che tutto ciò che è “resto” e “scarto” è promessa di formazione.

5. La Scuola della Vita infine sa che apprendere è anzitutto, alla lettera, afferrare: non affermare. Che afferrare è anzitutto tentare di afferrare (subirne e patirne la “tentazione”) e che tentare di afferrare richiede di “essere afferrati”. La Scuola della Vita non è il luogo in cui si cerca

69 — Quaglino, G.P., *Coltivazione di Sé*, in Quaglino, G.P. (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, pp. 186-188.

l'apprendere da un sapere esauriente e conclusivo che ci convince, ma piuttosto si cerca l'apprendere in quel pensare inesauribile e indeterminabile (anche solo apparentemente) che ci avvince. Non è il luogo della formazione che ci "trascina" (e per questo ci respinge), ma il luogo della formazione che ci "sospinge": che ci assiste, ci incoraggia, ci sostiene, ci "anima".

Il territorio dell'apprendere che la Scuola della Vita non tanto vuole istituire, ma su cui piuttosto si propone di fare "affidamento" è rappresentato dunque da tutte quelle parole che saranno altrettanti spazi di riserva del piacere di pensare. È solo nel piacere di pensare che sta il fondamento del sapere: in primo luogo del "gusto di sapere" anziché della necessità dell'impegno e dell'obbligo a sapere, su cui ogni altra formazione afferma se stessa. Il territorio dell'apprendere nella Scuola della Vita richiama così tutte quelle zone di confine che sono al tempo stesso la condizione del vero apprendimento e di quel prendere forma della vita in cui il vero apprendimento si rispecchia. Per la Scuola della Vita apprendere sarà intraprendere un cammino di esplorazione in osservazione, ascolto e interrogazione di tutto ciò che si accompagna, come "movente", a quel sentimento di inquietudine, a quella apprensione che è il "movente" di ogni apprendimento capace di condurre a noi. Per la Scuola della Vita il cammino dell'apprendimento è "esplorazione" affidata al principio di scoperta, piuttosto che viaggio organizzato "secondo programma". In questo, il piacere di pensare sarà proprio là dove il cammino potrebbe farsi più impenetrabile sino a divenire inaccessibile, e ciò che potrebbe essere afferrato, apparire impervio o quasi imprevedibile. E dunque il piacere di pensare sarà in tutti quei luoghi, in tutte quelle soste in cui questo cammino incontrerà l'accadere di ciò che appare inaspettato o improvviso, il catturarsi di ciò che si mostra indefinito o incerto, l'aprirsi a ciò che riconosceremo inconsapevole (fino a quel momento) di inoltrarsi in ciò che risulterà più impervio o quasi impenetrabile e il riconsegnarci alla impossibilità di portarlo a compimento, di esaurirlo.

Alla Scuola della Vita non è dunque consentita nessuna facilitazione dell'apprendere che sia una scorciatoia del pensare, o una qualunque pre-formazione del pensare, nel nome di un qualsiasi criterio di "vantaggio esecutivo": di una razionalizzazione, ottimizzazione, semplificazione che inevitabilmente finirà per tradursi in appianamento, livellamento, appiattimento di "superficie". Nessuna teoria dunque, nessun modello, nessun concetto, che possa restringere gli spazi o accorciare i tempi dell'apprendere, che possa rinchiudere o abbreviare il pensare. Ogni contrazione dell'apprendere e del pensare sarà per la Scuola della Vita una inadempienza, se non un tradimento, del "contratto" di formazione: del patto di apprendimento. Per questo essere nel luogo della Scuola della Vita, nel luogo in cui la forma dell'apprendere coincide con il dare forma al proprio apprendere, significa essere sul terreno dell'*apprendistato*. Un apprendistato permanente, per certi aspetti interminabile. Un apprendistato mai concluso, per altri aspetti indefinibile.

Una specie di conclusione

Come, ancora una volta, si è detto e si è scritto⁷⁰, occorre restituire, per concludere, verità alla finzione: anche la terza formazione, in fondo, non è che una finzione. Non c'è nessuna Scuola della vita perché la terza formazione nel suo metodo della coltivazione di sé non è nessuna scuola, ma solo la *strada* per arrivarci, alla scuola. La stessa strada, peraltro, che tutti si sono trovati a percorrere, lungo la quale si sono trovati incamminati, essendo tuttavia unica per ciascuno, essendo la strada della propria esclusiva singolarità, della propria individuale “differenza”. La strada della scuola è il cammino “naturalistico” dell'apprendere che più ci appartiene e che la terza formazione vorrebbe restituire, di cui vorrebbe favorire la riappropriazione. La stessa strada, per esempio, di Thomas Bernhard, quando scrive: “Ma tutt'a un tratto dissi quanto segue: noi, io e Höller e Roithamer facevamo sempre lo stesso sentiero per andare a scuola [...] dissi che il silenzio era stato la caratteristica fondamentale di noi tre sul sentiero della scuola [...] e aveva fondato la nostra amicizia [...]. Su quel sentiero della scuola facevamo anche le nostre osservazioni, osservazioni di importanza vitale, d'estrema importanza, allora già formative per il nostro futuro nell'insieme e in verità anche già fondamentali, poiché in effetti tutto ciò che oggi siamo e percepiamo e osserviamo e vediamo venirci incontro era influenzato, se non totalmente determinato, dalle nostre percezioni e osservazioni su quel sentiero della scuola [...]. Io definivo il nostro sentiero della scuola il sentiero della mia vita [...] un sentiero di dolore, ma nello stesso tempo anche sempre un sentiero di tutte le scoperte possibili e di una felicità sublime”⁷¹.

La Terza Formazione, che è la Scuola della Vita, che è la coltivazione di sé, è dunque la strada della scuola nella convinzione che a formarci e a trasformarci non sarà l'apprendere “sotto dettatura” della scuola, ma piuttosto l'apprendere “sotto ispirazione” di tutti quei pensieri, significati, immagini e racconti che solo lungo la strada della scuola potranno essere “rinvenuti”, e che solo con l'esercizio e la pratica dell'osservare, ascoltare e interrogare il loro prendere forma potranno orientarsi (orientarci) autenticamente dalla nostra parte. Aveva dunque proprio ragione Ernst Junger nel ricordarci che: “Il bello della scuola era [è], più di tutto, la strada per arrivarci”⁷².

Tutti noi che siamo andati a scuola in altri tempi, in tempi in cui il nome era la cosa e la mappa era il *territorio* (per dirla in modo tale da chiarire l'indisponibilità a ogni tentazione riduzionistica) il senso di ciò che oggi indichiamo come formazione non era affatto oscuro o opaco: né sordo né muto. Non valeva, per noi, alcuna necessità di ristabilire o ritrovare senso: da un lato la scuola era il territorio del dare *forma* a noi (a sé), e dall'altro la cosa era il *prendere forma* in noi e per noi (in sé e per sé). Soprattutto era chiaro che ciò potesse avvenire solo da noi (da sé) e che ogni istanza ulteriore e esteriore, per quanto fatta valere in modo più o meno imperativo, costrittivo e “senza tante discussioni”, valesse semplicemente come esercizio (ed esempio, al tempo stesso) di un metodo (e perché no, di uno stile) di apprendimento nel corso della vita.

Ciò che è accaduto poi, ciò che abbiamo visto accadere, non è stato altro che un progressivo irresistibile e funesto svuotamento del nome, e

⁷⁰ — Quaglino, G.P., *Coltivazione di Sé*, in Quaglino, G.P. (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. 205.

⁷¹ — Bernhard, T., *Correzione*, Einaudi, Torino, 1995, pp. 94-95.

⁷² — Junger, E., *Tre strade per la scuola - Vendetta tardiva*, Guanda, Parma, 2007, p. 11.

insieme un deliberato ostinato e intemerato soqquadro della mappa che ha corrisposto, letteralmente, a un'implosione della cosa e a una devastazione del territorio. Tutto ciò ad opera di incalzanti, quanto sbandierati, incitamenti "modernisti" che hanno sfigurato il paesaggio della formazione sino a trasformarlo in una caricatura di se stesso: in una caricatura appiattita, senza profondità, spessore, densità, e deprivato di ogni orizzonte che non fosse quello (che non sia quello) della pura strumentalità alle cosiddette "esigenze del mercato".

Scientismi, economicismi, tecnologismi, commercialismi e aziendalismi di ogni tipo (una vera carnevalata) si sono incaricati da sé di "dettare l'agenda" chiamando pure in causa, di volta in volta, una delle più malaugurate parole d'ordine travestita al solito da supremo e irrinunciabile "interesse per l'utente": l'*orientamento*. In un mondo "orientato" (scientificamente e metodicamente) chi potrà ancora pensare di orientare se stesso? Chi sarà ancora capace, soprattutto, di orientare la propria formazione? Chi saprà, per di più, mantenersi sul suo sentiero della scuola? Ma in ogni caso: orientato da chi? E perché? E per cosa? Mistero. Una formazione "orientata", in veste di aggiornamento puro e semplice di contenuti come altrettante "applicazioni", come altrettanti *Upgrading*, iper-preoccupata di declinarsi per "competenze" (altra parola da prendere con le molle), asservita al principio utilitaristico della "spendibilità sul mercato", sarà tutto fuorché vera formazione. E d'altra parte nessun orientamento si è ancora rivelato capace di anticipare il futuro. Orientare è un verbo che ha un solo tempo: il presente. E se con l'altra mano predica il *Lifelong learning* e fa valere il dogma del "cambiamento permanente", altro che due pesi e due misure! Piuttosto una rovinosa divaricazione di pensieri, un'autentica schizofrenia da razionalismo inconsapevole di ogni effetto secondario, imprevisto e indesiderato.

Se c'è qualcosa da ri-orientare non saranno dunque i soggetti in formazione, ma la formazione stessa. Da dove cominciare? Dal futuro. Cioè, dal passato. Se la formazione saprà liberarsi dalle istanze prestazionali del presente modernista, da quel "contemporaneo" di modernità liquida, età dell'incertezza, società eccitata, epoca delle passioni tristi e via andare, non potrà che essere riprendendo pieno possesso del suo fondamento e dimora presso la sua originaria vocazione. Se c'è un senso in una Scuola della Vita, e in quella Scuola della Vita a cui Jung si appellava, non sarà altro che questo: la speranza di potersi e sapersi sempre "mantenere in formazione" anche solo per puro e semplice capriccio di "tutela del paesaggio", di salvaguardia del paesaggio del mondo interiore di ciascuno.

Note sugli autori

Furio Bednarz, responsabile dell'Ufficio della Formazione continua e dell'innovazione della Divisione della formazione professionale - DECS Canton Ticino. Si è occupato di ricerca economica e sociale sui temi del lavoro, della formazione e delle migrazioni. Ha pubblicato studi e ricerche inerenti alle dinamiche del mercato del lavoro, ai bisogni e alle politiche della formazione professionale con particolare riferimento all'emergenza di nuove competenze collegate alla gestione della diversità.

Milton J. Bennett, direttore dell'Istituto di Comunicazione Interculturale di Portland (Oregon) e professore di Comunicazione alla Portland State University. Tiene corsi sulla comunicazione interculturale in tutto il mondo. Ha sviluppato il Modello di Sensibilità Interculturale (MDSI).

Aïssa Kadri, sociologo, professore emerito all'Università Paris 8-Saint-Denis e all'Università di Algeri. Nato in Algeria ha insegnato all'inizio degli anni '70 ad Algeri e da diversi anni dirige l'Institut Maghreb-Europe. Ha pubblicato numerosi saggi e opere di sociologia dell'educazione, sociologia dell'immigrazione nonché sulla scuola e l'élite intellettuale algerina. Tra le sue pubblicazioni: *Instituteurs et enseignants en Algérie (1945-1978)*. Histoire et mémoires, Karthala, Paris 2014.

Werner Kropik, documentarista e appassionato viaggiatore. Nato a Vienna, dove ha conseguito la maturità e ha studiato per sei anni all'Accademia di Belle Arti, si è poi trasferito a Lugano dove ha lavorato in proprio come orefice. Dopo un lungo viaggio in bicicletta da Lugano a Hongkong (1994-1995) ha deciso di cominciare a documentare i suoi viaggi con la videocamera. Durante diversi viaggi nell'Asia Centrale (India, Pakistan, Cina e Tibet) ha prodotto documentari che sono stati trasmessi da alcune trasmissioni televisive.

Luigina Mortari, direttrice del dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università degli Studi di Verona dove è professoressa di Epistemologia della ricerca pedagogica. Ricercatrice, approfondisce l'implementazione dei processi di indagine di tipo fenomenologico-ermeneutico nei contesti formativi.

Elena Pulcini, professoressa di Filosofia sociale presso l'Università di Firenze. Ricercatrice sui temi delle passioni e delle patologie sociali della modernità, si interessa delle trasformazioni dell'età globale e dei possibili fondamenti emotivi di una nuova etica, proponendo una innovativa filosofia della cura.

Gian Piero Quaglino, professore di Psicologia della formazione, ha insegnato presso l'Università di Torino (1977–2010) e ha diretto la collana “Individuo Gruppo Organizzazione” presso Raffaello Cortina Editore (1992–2012). Tra le sue pubblicazioni: *Formazione. I metodi* (Cortina, Milano 2014).

Chiara Saraceno, sociologa, è stata professoressa ordinaria di Sociologia della famiglia all'Università di Torino e professoressa di ricerca a Berlino. Ex direttrice del Centro interdipartimentale di studi e ricerche delle donne, ha svolto un importante lavoro sulle politiche familiari, sullo stato sociale e sulla povertà. È editorialista di “La Repubblica”. Tra le sue pubblicazioni: *Il welfare*, Il Mulino, Bologna 2013; *Il lavoro non basta*, Feltrinelli, Milano 2015.

I curatori

Filippo Bignami, dottore in scienze politiche e sociali, attualmente ricercatore senior presso SUPSI, Dipartimento economia, sanità e socialità - DEASS. Ricercatore senior a mandato presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - IUFFP. È stato consulente scientifico per United Nations, International Labour Organization - ILO e Visiting professor presso Asia-Europe Institute, State University of Malaya, Kuala Lumpur, Malesia.

Fabio Merlini, direttore regionale della sede della Svizzera italiana dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale. Dal 2010 presiede la Fondazione Eranos. Dal 1996 al 2000 ha co-diretto presso gli Archivi Husserl dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi il Groupe de Recherche sur l'Ontologie de l'Histoire i cui lavori seminariali sono usciti in tre volumi presso l'editore Vrin. Tra il 1998 e il 2011 ha insegnato all'Università di Losanna e all'Università dell'Insubria, Varese.

Nuove frontiere della cittadinanza: 7 prove d'autore

**Idee per l'innovazione
nella formazione professionale**

Quaderno 1

Edizione

Novembre 2017

Responsabili redazione

Furio Bednarz

Filippo Bignami

Luca Bonini

Francesca Di Nardo

Monica Garbani-Nerini

Roberto C. Gatti

Fabio Merlini

Simone Rizzi

Meinrado Robbiani

Quaderni a cura di

Istituto Universitario Federale per la
Formazione Professionale - IUFFP

Conferenza della Svizzera italiana per la
formazione continua degli adulti - CFC

Responsabile comunicazione

Luca Dorsa

Grafica

Bitdesign, Montagnola

Stampa

Arti grafiche Lepori & Storni SA, Viganello

Con il sostegno di



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della formazione professionale

S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



**Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale**

Quaderno
1