



**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.

# Consapevolezza interculturale e costruzione del concetto di cittadinanza

Milton J. Bennett

La questione della cittadinanza nel nostro tempo corrisponde a riconciliare l'unità e la diversità. Per "unità" intendo la comunanza dell'obiettivo che permette ai gruppi di competere e sopravvivere nei loro ambienti. Per "diversità" intendo la varietà di possibilità che gli esseri umani hanno elaborato per raggiungere tale comunanza dell'obiettivo. Tanto che nel nostro passato, noi esseri umani ricerchiamo continuamente l'unità a scapito della diversità, poiché non riusciamo a concepire facilmente come la comunanza dell'obiettivo possa essere sostenuta attraverso diverse possibilità.

Il dilemma etico del relativismo corrisponde a sottolineare la nostra incapacità di riconciliare l'unità e la diversità. Un aspetto del relativismo è il fatto che gruppi di esseri umani si organizzano in modi diversi – essi operano in contesti differenti che possiamo definire come "culture" – pertanto si crea il termine "relativismo culturale" o più in generale "diversità". Per sostenere la loro unità, le persone in un contesto culturale devono accordarsi su alcune idee generali relative al "bene" e tali idee sul "bene" potrebbero essere differenti in un diverso contesto culturale. Possiamo definire tale aspetto del relativismo culturale come un "relativismo morale".

Il problema è che molte persone vogliono rispettare (o almeno tollerare) il relativismo culturale, ma nel contempo respingono il relativismo morale. In altre parole, essi vogliono accettare l'idea relativista secondo la quale gli esseri umani dispongono di possibilità alternative praticabili per sopravvivere e per crescere nei loro ambienti, ma non vogliono accettare l'idea concomitante secondo la quale essi possano avere opinioni alternative praticabili sulla verità e sul bene. Questa dicotomia incerta può essere sostenuta da lontano, ma si altera velocemente quando idee assolutiste sulla verità e sul bene vengono imposte in società multiculturali e quando vengono propagate attraverso il villaggio globale interconnesso.

L'idea alla base, che costituisce il tema di questa presentazione, è la seguente: come possiamo costruirci un'idea di cittadinanza che riconcilia la diversità e la sua ambiguità morale con l'unità e con l'impegno morale necessario per sostenere l'obiettivo comune? Chiaramente una risposta esaustiva a questa domanda costituirebbe una grande filosofia di governo. Pertanto, con più modestia, suggerirò alcune possibilità in cui la teoria e la pratica interculturali costruttiviste possano contribuire alla riconciliazione.

## Consapevolezza interculturale

Mi trovo qui in rappresentanza dell'*Intercultural Development Research Institute*, un'organizzazione senza scopo di lucro costituita negli USA e in Italia che sostiene la scuola costruttivista dell'interculturalità. Una spiegazione dell'attuale teoria e pratica interculturale costruttivista e alcuni degli articoli fondamentali della scuola di pensiero sono presenti nella nuova edizione del mio libro *Basic Concepts of Intercultural Communication*<sup>7</sup>.

L'assunto principale della scuola del costruttivismo è che la "cultura" non è una cosa, bensì un processo. È un modo di osservare come le persone comunicano tra di loro, ovvero come coordinano tra di loro il significato e l'azione. Diventare consapevoli di questo processo ci permette di costruire modi di essere che sono per lo più deliberatamente e sostenibilmente adattivi agli ambienti in mutamento.

Un altro assunto fondamentale della scuola è che il cambiamento (adattamento) evolutivo (*developmental*) dipende dalla costruzione di un'infrastruttura percettiva di base per permettere diversi tipi di esperienze. L'approccio evolutivo contrasta con una visione più trasformazionale (*transformational*) in cui le visioni del mondo possono cambiare velocemente. Nell'ultima visione potremmo assistere ad una presentazione serale sulla diversità e vivere un'esperienza trasformazionale, ove improvvisamente tutto è chiaro, e non nutriremmo più pregiudizi e sapremmo come convivere in armonia nella diversità. Queste trasformazioni solitamente non si verificano in un modo sostenibile; piuttosto il cambiamento evolutivo è un'attività progressiva in cui noi, sia a livello individuale, sia collettivo, acquisiamo la competenza per vivere in maniera differente rispetto a come tradizionalmente abbiamo vissuto in comunità. Siamo in grado di fare questo, l'abbiamo già fatto in precedenza e possiamo rifarlo. Tuttavia, per operare questo cambiamento intenzionalmente e sostenibilmente, abbiamo bisogno di esercitare una sorta di consapevolezza autoriflessiva, che ci permetta di essere consapevoli del contesto e di essere in grado di modificarlo.

La consapevolezza interculturale è radicata nell'epistemologia. Il paradigma epistemologico che permette la costruzione di una condizione di vita reciprocamente adattiva non è lo stesso paradigma che le persone hanno utilizzato tradizionalmente per sviluppare l'unità. Le persone erano solite pensare (e lo sono tutt'ora in alcuni luoghi) che vi fosse un'unica verità, conosciuta dal proprio gruppo e che di conseguenza tale gruppo fosse superiore e dunque giustificato nel dominare sugli altri in nome della verità. In questa fase post-coloniale e (all'incirca) post-imperialista, la maggior parte delle persone ritiene che il dominio del mondo nel nome di una singola verità sia insostenibile e immorale. Eppure, l'alternativa non è dire semplicemente "bene, tu hai la tua verità, io ho la mia, qualunque sia...". Questa sarebbe una diversità priva di unità. In realtà, abbiamo bisogno di coordinarci reciprocamente per sopravvivere. Dunque la questione che si pone è "come ci coordiniamo reciprocamente in forma non assolutista, ovvero in modo da preservare la diversità, ma anche per generare un obiettivo comune?"

Dalla metà degli anni Cinquanta sono stati sviluppati i principi della

<sup>7</sup> — Bennett, M., *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practices*, Intercultural Press, Boston, 2013; trad. it. *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano, 2015 (n.d.r.).



comunicazione interculturale che potrebbero trattare questa questione, sia in Europa sia negli Stati Uniti. È interessante notare che sono stati altresì sviluppati in alcune zone in Asia, Giappone incluso. Il termine in sé, comunicazione interculturale "*Intercultural communication*", è stato coniato dall'antropologo Edward T. Hall nel suo autorevole libro *Il linguaggio silenzioso (The Silent Language)*. Hall e il linguista George Trager hanno concepito una strategia pratica per identificare le differenze culturali rilevanti e per migliorare la comunicazione in situazioni cross-culturali. La strategia non ha molto a che vedere con le cose da fare e da non fare o con un paragone semplicistico di gruppi nazionali che si incontrano nei cosiddetti corsi di formazione in comunicazione interculturale. Piuttosto, l'implicazione del loro lavoro era costituita dai contesti culturali che potevano essere colmati dall'ampliamento intenzionale del repertorio di comportamento delle persone, al fine di includere repertori di contesti alternativi. Questo ha permesso alle persone di vivere situazioni in modi diversi e dunque di creare un comportamento diverso appropriato. L'obiettivo di questo tipo di sviluppo interculturale non era soltanto di ottenere una comunicazione più competente, bensì anche persone complessivamente più competenti nel vivere situazioni multiculturali relativistiche.

Se consideriamo l'attualità, ci rendiamo conto che queste idee stanno ovviamente diventando sempre più pertinenti. Non che non lo fossero state prima, ma abbiamo appreso che ciò che stiamo facendo sulla base dei valori universali e della tolleranza non è sufficiente per affrontare la questione del vivere in società multiculturali. La lezione fornita di Edward T. Hall è che la consapevolezza interculturale può essere trattata come una questione pratica di comunicazione, qualcosa che riguarda i medici che hanno a che fare con i pazienti multiculturali, gli operatori sociali che lavorano con i migranti e con i rifugiati, gli operatori multiculturali, gli studenti in università estere... in altre parole tutti noi. La consapevolezza interculturale dovrebbe essere un obiettivo centrale nella formazione continua.

Ma come siamo soliti dire negli USA, "non mettiamo il carro davanti ai buoi". Il carro è l'applicazione, il bue è l'epistemologia; le applicazioni pratiche devono sempre seguire il modo di pensare e non deve verificarsi il contrario. Troppo spesso agiamo al contrario e affermiamo "diteci quello che dobbiamo fare, dateci uno strumento pratico che possiamo utilizzare, alcune formule e ci penseremo più tardi". Le formule del comportamento cross-culturale non funzionano, a meno che non derivino da un senso di adeguatezza all'attività, ovvero da un'esperienza di realtà alternativa. Questa era la tesi di Hall, ma potrebbe aver sottovalutato il bisogno primario della consapevolezza interculturale. In mancanza di consapevolezza autoriflessiva, le applicazioni pratiche tendono ad essere, alla meglio, incoerenti. Pur essendo abbastanza efficaci in un contesto limitato, possiamo renderle ancora più efficaci organizzando coerentemente le nostre posizioni epistemologiche con l'applicazione pratica.

## Cittadinanza

Permettetemi di spendere alcune parole sulla cittadinanza. La cittadinanza viene tipicamente definita come un'appartenenza ad un genere di un'entità politica, di nazioni, di stati. La maggior parte delle persone concorda che la cittadinanza concerne diritti e responsabilità. Tuttavia, in particolare qui in Svizzera, ma anche altrove, esistono tensioni segnatamente tra la nazionalità, nel senso di residenza in una nazione e la cittadinanza, nel senso di godere dei privilegi di appartenenza, quali il diritto elettorale e altre forme di partecipazione. Una persona che risiede in una nazione può assumersi le responsabilità ma non necessariamente i privilegi di appartenenza ad una determinata organizzazione, a meno che sia un cittadino e in questo caso la cittadinanza diventa una sorta di vantaggio, una condizione di elitarismo relativo. Un'altra questione è rappresentata dalla nozione di appartenenza multipla a gruppi, come la doppia cittadinanza nazionale, o i livelli multipli di cittadinanza, per esempio l'appartenenza ad uno stato, ad un cantone, ad una nazione, a una comunità di stati o ad un'unione. La doppia cittadinanza o quella multipla è particolarmente problematica quando entità politiche di cui si è cittadini sono in opposizione l'una rispetto all'altra, come quando le nazioni sono in guerra o uno stato si ribella contro un governo federale. Nel considerare noi stessi costituiti da strati multipli di appartenenza simultanea a gruppi, abbiamo bisogno di nuovi approcci di discussione della cittadinanza.

Il mio suggerimento secondo la prospettiva costruttivista è di considerare la cittadinanza come un tipo di *appartenenza* piuttosto che una condizione che possediamo o che non possediamo. "De-reificando" il concetto di cittadinanza, possiamo immaginare più semplicemente come si mantengono simultaneamente diversi tipi di associazione in differenti tipi di gruppi e possiamo immaginarci come l'associazione possa essere accompagnata da svariati sentimenti di appartenenza. Possiamo definire l'appartenenza sia dal punto di vista individualista sia collettivista. L'appartenenza individuale significa sentirsi *affiliati* al gruppo: mi sento americano, o italiano, oppure non mi sento italiano, mi sento milanese; o non mi sento svizzero, mi sento svizzero-italiano. I gruppi a cui vi affiliate diventano parte della vostra identità culturale. Anche dal punto di vista collettivista, vi considerate parte di gruppi. Indipendentemente dal fatto che mi senta americano o no, io sono considerato americano. L'attribuzione può basarsi sulla cittadinanza (identità sul passaporto), oppure sulla residenza a lungo termine, sul patrimonio culturale, oppure sulla combinazione di queste caratteristiche. Così, che mi senta affiliato o meno a un gruppo, non è questa l'unica questione, bensì bisogna altresì valutare se sono considerato membro del gruppo. L'attribuzione ad un'associazione può veramente avvantaggiarmi o svantaggiarmi, per cui la posta in gioco personale è alta quando si cerca di trattare questo tipo d'identità.

Le entità politiche come l'Unione europea o gli Stati Uniti puntano altresì in alto permettendo sensazioni multiple di appartenenza, insieme alla cittadinanza multipla. L'aggiunta di un livello federale di cittadinanza al livello dello stato è un aspetto che si è delineato recentemente negli

Stati Uniti e tutt'ora sono diffuse espressioni di sfiducia dei cittadini statunitensi nei confronti del "governo federale". Nei termini qui utilizzati, alcuni cittadini statunitensi che sono membri attribuiti all'entità federale, sulla base della loro cittadinanza, in realtà non si sentono affiliati ad essa; la loro affiliazione è solo nei confronti della piccola entità di stato o di amministrazione locale. La discrepanza è maggiormente pronunciata nell'UE, dove la lunga storia dei singoli stati nazionali ostacola l'affiliazione a una più ampia entità regionale. In entrambi i casi, le entità più grandi potrebbero avvantaggiarsi sottolineando che l'affiliazione ad esse non è in conflitto con una maggior affiliazione locale. La Svizzera, con la sua struttura federale, relativamente debole, e con le sue forti strutture locali, potrebbe fungere da modello per sostenere affiliazioni multiple.

### **Cittadinanza consapevole interculturale**

Vivendo in società sempre più multiculturali e in un mondo sempre più interconnesso, stiamo diventando inevitabilmente membri di gruppi multiculturali. Tutti quanti siamo "cittadini globali", ovvero, che lo vogliamo o no, la nostra appartenenza è attribuita a determinati gruppi. Costituirebbe un vantaggio sentirsi affiliati anche a tali gruppi? Per rispondere a questa domanda possiamo analizzare ciò che conosciamo in merito all'appartenenza a gruppi multiculturali. Infatti, siamo già abbastanza informati su che cosa significhi essere membro di un gruppo multiculturale e sappiamo altresì come tale gruppo multiculturale sia in grado di lavorare bene o meno bene a diverse condizioni. Gran parte di questa ricerca è basata su gruppi multiculturali in organizzazioni, ma a mio avviso è una buona generalizzazione delle società più grandi. Di seguito trovate una descrizione di questa ricerca, basata su un compendio riportato da Adler in un suo libro<sup>8</sup>.

Ad un team di persone monoculturali, di gran lunga simili l'una con l'altra, viene assegnato un compito che richiede la loro creatività, si può trattare di un compito in cui devono trovare vari tipi di soluzioni ad un problema e la loro prestazione viene definita nella media. Poi vengono formati gruppi multiculturali aggiungendo diversità in varie forme, come differenza d'età, di genere, di nazionalità, di regione e viene loro assegnato lo stesso compito in cui è necessaria l'espressione della loro creatività. I gruppi multiculturali possono essere sia più produttivi sia meno produttivi dei gruppi monoculturali. Ovvero, i gruppi multiculturali ottengono sia risultati multipli migliori sia risultati peggiori rispetto ai gruppi monoculturali. Si tratta di un'importante scoperta, in particolare perché è applicabile in un contesto più ampio. Si sente generalmente parlare della parte migliore, ovvero del valore della diversità, del vivere in società multiculturali e della grande produttività delle società multiculturali. Tuttavia, questa ricerca mostra che spesso si va nell'altra direzione; i gruppi multiculturali sono di frequente più problematici e meno produttivi. Dunque coloro che si lamentano della minor efficienza delle società multiculturali rispetto a quelle monoculturali lo fanno a giusta ragione, per lo meno qualche volta.

Una risposta legittima a questa ricerca potrebbe essere "mandate a

<sup>8</sup> — Adler, N., *International Dimensions of Organizational Behaviour*, South-Western, Mason, 2008.

casa tutti gli immigrati e permettete loro di ritornare a una condizione più monoculturale; è meglio ottenere una prestazione media che rischiare di ottenere una prestazione in calo”. Tuttavia, ciò ignora l’osservazione fatta da Marshall McLuhan quando coniò il termine di *Global Village*, villaggio globale. Da questa prospettiva, negli anni Sessanta, egli osservò che a causa dell’aumento della comunicazione, del trasporto e del commercio internazionale non saremmo più vissuti in enclave tradizionali di somiglianza. Invece, i nostri vicini, ovvero le persone con cui abbiamo contatti quotidiani, sarebbero diverse dal punto di vista culturale. Ora viviamo definitivamente e irrevocabilmente in questo villaggio globale. Che ci piaccia o no siamo membri di un team multiculturale. La questione che si pone non è se ciò sia un bene o un male, bensì come ci adattiamo e ci sviluppiamo in questa condizione.

Per trovare una risposta migliore alla ricerca del gruppo multiculturale si potrebbero considerare i fattori che hanno reso più produttivo tale gruppo multiculturale, con l’idea che questi fattori possano essere impiegati, più in generale, nelle società multiculturali. Nella ricerca, il fattore cruciale era la *leadership*. Se il leader del gruppo multiculturale è in grado di riconoscere e di sostenere la differenza culturale, essa diventa una qualità nella prestazione. Se, invece, il leader di un gruppo multiculturale ignora o reprime la differenza culturale, il gruppo non procede, i suoi membri ostacolano la prestazione. In altre parole, la soluzione per ottenere una prestazione migliore da un gruppo multiculturale, rispetto a uno monoculturale, corrisponde a riconoscere il potenziale valore delle differenze culturali e creare le condizioni necessarie perché vengano applicate nel compito.

In questa ricerca è importante rilevare che l’accesso alla differenza culturale non era una condizione sufficiente affinché il gruppo potesse affermarsi. Sia i gruppi multiculturali più affermati sia quelli meno affermati avevano un accesso equo alla diversità. Rosabeth Moss Kanter, professoressa alla Business School di Harvard, nel suo libro intitolato *World Class* afferma che ogni organizzazione nel ventunesimo secolo avrà accesso alla diversità culturale. Soltanto le organizzazioni in grado di rendere l’accesso alla diversità una risorsa potranno beneficiare di essa. Ovviamente, ciò significa che la diversità in sé non è sufficiente per creare valore: la differenza di genere obbligatoria nei consigli di amministrazione, pratiche di assunzione efficaci oppure una maggior popolazione di migranti non rappresentano un valore intrinseco per la società. Queste condizioni non creano un accesso più ampio alla diversità. Il trucco è rendere l’accesso una risorsa.

Tornando alla ricerca, in che modo i leader incoraggiano o scoraggiano la produttività all’interno dei loro gruppi multiculturali? Basandomi sulla mia esperienza professionale pluridecennale con gruppi multiculturali, sono in grado di fare le seguenti osservazioni. Dal momento che i leader sostengono la differenza culturale, garantiscono tali differenze in qualità di risorse e creano un clima di rispetto per la diversità. In questo clima, è più probabile che i membri del gruppo si sentano membri alla pari all’interno di esso; per acquisire la competenza comunicativa necessaria a mediare il conflitto e per focalizzarsi sulla diversità relativa al compito. Nel caso in cui i leader ignorino o reprimano la differenza

culturale, spesso sulla base della cultura aziendale comune, rendendo rischioso discutere delle differenze nel complesso, essi creano un clima di paura. È più probabile che i membri di un tale gruppo siano ingaggiati in un “groupthink” (pensiero di gruppo), per trattenere le proprie risorse e/o per competere al fine di trovare l’unica modalità per svolgere l’incarico. Nei termini precedentemente presentati, i leader di successo sono coloro che trovano una riconciliazione tra l’unità e la diversità; ovvero coloro che mantengono la coesione nel gruppo e simultaneamente l’apertura alla differenza. I leader meno affermati virano troppo sull’unità, mettendo in risalto la conformità di una singola cultura o focalizzandosi sulla correttezza politica.

Di conseguenza, in società più grandi, leader che richiamano all’unità del gruppo – siamo tutti svizzeri, siamo tutti italiani, siamo tutti francesi, siamo tutti Charlie – potrebbero impedire la riconciliazione. Leader che affermando che noi siamo tutti uniti da certi valori, o che dovremmo esserlo da valori quali la solidarietà, la libertà, la fedeltà a un unico leader, o a una filosofia particolare, reprimono le differenze nei valori, altresì rappresentate nei gruppi. Questi valori differenti probabilmente non spariscono, semplicemente vengono nascosti, impedendo l’efficienza del gruppo, talvolta generando una resistenza organizzata. Ciò è vero anche se i leader si appellano simultaneamente alla “tolleranza” di valori offensivi. La tolleranza implica affermare “sarebbe meglio se fossi come me, però se insisti nell’essere diverso, cercherò di non distruggerti immediatamente”. Dunque, se accettiamo di vivere in società multiculturali e dobbiamo capire come vivere in tali società in modo più competente, la questione che si pone è come riconoscere, convenire e rispettare le differenze culturali che sono parte della società. Il leader globale competente è colui che riesce ad abbracciare la dicotomia dell’unità e della diversità e riconciliarla in una dialettica del lavoro.

Un altro aspetto chiave della cittadinanza in gruppi multiculturali è la questione spinosa di chi si adatta a cosa. La risposta tradizionale è il detto “quando sei a Roma fai come fanno i romani” (*When in Rome, do as Romans do*). McLuhan potrebbe affermare che “oggi tutti i luoghi sono Roma”; nel villaggio globale non è chiaro chi sia la popolazione “romana”. Sono la maggioranza? Rappresentano il gruppo dominante che costituisce le regole? Sono le popolazioni più antiche? Le persone con più successo? Le persone che esercitano il potere più immediato? La domanda richiede una considerazione che va ben oltre le semplici liste di controllo legate ai comportamenti o alle equazioni di differenze culturali che prevalgono in un corso di formazione interculturale superficiale. La questione più profonda è come possiamo convivere con valori diversi e possibilmente competitivi, nonché mantenere il coordinamento del significato e dell’azione che permette ai nostri gruppi di sopravvivere e di crescere? La domanda non può essere “quali saranno i valori che prevarranno?”. Oggi siamo troppo interconnessi con differenti sistemi di valori per cedere all’esercizio dell’etnocentrismo. La domanda ora deve essere “come possiamo incorporare le differenze di valore nel tessuto delle nostre società?”.

E la risposta basata sulla presente ricerca, qui sopra descritta, indica che sembra sia necessario un processo reciproco. La mera esistenza delle

persone della cultura A e di quelle della cultura B in un'organizzazione non rappresenta alcun valore particolare per quell'organizzazione; permette all'organizzazione di accedere alla differenza culturale, ma tale accesso non la rende una risorsa. L'organizzazione diventa una risorsa quando A cerca di adattarsi alla società includendo B e B cerca di adattarsi all'organizzazione includendo A. Ciò genera una condizione che possiamo definire *Third Culture* (terza cultura). La terza cultura è una condizione virtuale, si origina quando A e B cercano di adattarsi l'uno all'altro. Una società o un'organizzazione non diventa in sé una terza cultura, piuttosto l'organizzazione diventa più competente nel sostenere le posizioni della terza cultura che brillano all'interno e all'esterno dell'esistenza. Ed è da questa terza cultura che il valore arriva all'organizzazione; non giunge dalla presenza di A o B, bensì da A e B che cercano di adattarsi l'uno e l'altro al contesto organizzativo.

Vi sono numerose implicazioni profonde della terza cultura. Una è che gli sforzi legati alla diversità, che si focalizzano sul reclutamento di persone sottorappresentate nelle organizzazioni, non hanno un valore intrinseco. Tali sforzi devono essere accompagnati da meccanismi che permettano diverse visioni condivise da persone con differenti visioni del mondo per interagire reciprocamente in modo rispettoso. A livello sociale, la diversità culturale determinata dalla mobilità dei migranti e dei rifugiati è destinata a essere problematica, a meno che non diventi parte di un adattamento reciproco nella società in cui i nuovi arrivati si adattano alla cultura del Paese ospitante; ma tale cultura deve nel contempo adattarsi a essi. In entrambi i casi, la creazione di un clima di rispetto per la diversità genera le condizioni necessarie per un adattamento reciproco e le soluzioni derivanti dalla terza cultura aggiungono valore all'attività del gruppo.

## **Sviluppare consapevolezza interculturale**

La prossima parte di questa presentazione indica un processo evolutivo che si muove attraverso un adattamento reciproco sostenibile. Si tratta del Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale (Developmental Model of Intercultural Sensitivity), talvolta anche denominato Scala di Bennett e abbreviato con MDSI. Tale modello si basa sulle teorie di Piaget e su altri costruttivisti, che suggeriscono che costruire un'impalcatura percettiva di base permetterà di percepire e sperimentare situazioni particolari in modi molto più complessi. Un esempio è diventare conoscitore di vini. All'inizio, una persona è in grado di riconoscere vagamente che esiste qualcosa definito come vino. Io ho un figlio di otto anni e lui sa che esiste un qualcosa chiamato vino, ma lo considera disgustoso. Conosce, vagamente, l'esistenza della sostanza, ma non ha la capacità di riconoscere che esiste il vino rosso e il vino bianco, e poi c'è il tipo di vino che si colloca tra il bianco e il rosso. Ma quando crescerà e se seguirà l'esempio dei suoi genitori si interesserà a fondo; ovvero, scoprirà che esistono diverse varietà di vino bianco e di vino rosso; che esistono diverse viti che crescono in vari luoghi; e la stessa vite che cresce nelle basse colline piemontesi è sottoposta a condizioni di stress maggiore

quando cresce sui pendii scoscesi delle Alpi e ha un gusto differente. Che cosa stiamo facendo? Stiamo costruendo un'impalcatura percettiva che ci permette di interessarci e di vivere un'esperienza in modo molto più complesso. In questo caso la degustazione del vino. La medesima idea è applicabile al modo in cui ci interessiamo e viviamo le differenze culturali. Il MDSI rappresenta gli stadi attraverso cui ci muoviamo sviluppando una ricercatezza più percettiva, faccia a faccia con la differenza culturale, che alla fine ci permette di diventare più competenti nel sostenere l'adattamento reciproco.

In breve, il movimento va dall'*etnocentrismo* all'*etnorelativismo*, dall'esperienza della propria cultura come "centrale per la realtà" all'esperienza della propria cultura come una delle tante possibilità per coordinare l'esperienza nel mondo. Gli stadi nell'*etnocentrismo* sono: 1) *Negazione*, incapacità di capire l'esistenza o l'importanza di una cosa nel proprio contesto, come il non riconoscere l'importanza del vino durante una cena, o l'importanza della cultura nella produzione di chip informatici; 2) *Difesa*, percepire l'esistenza di una cosa, ma negativamente, come ad esempio "mio figlio pensa che il vino sia disgustoso" o, nel caso della cultura, organizzare la propria esperienza in modo polarizzato affermando "noi siamo persone buone e le altre persone cattive"; ma talvolta, al contrario, noi siamo i cattivi e loro sono i buoni. Per esempio, nel colonialismo interno dove i gruppi non dominanti esaltano la superiorità della cultura dominante, o quando le persone appartenenti alla cultura dominante affrontano il tema delle persone oppresse in modo polarizzato; 3) *Minimizzazione*, focalizzarsi sull'esperienza umana condivisa e sui valori universali, dove il pregiudizio è ridotto e la tolleranza aumenta enfatizzando la nostra comune umanità o valori vissuti come universali, in quanto da noi definiti.

Uno dei punti principali della nostra presentazione è il seguente: muoversi verso la fine dell'*etnocentrismo* non è una condizione sostenibile; è necessaria ma non sufficiente per riconoscere che tutti quanti siamo semplicemente umani. Non è né sostenibile né rispettoso nei confronti delle diversità asserire che esistano valori universali (religiosi o laici); che questi siano semplicemente i *nostri* valori ma che siamo certi essi siano validi per qualsiasi persona nel mondo. Dobbiamo sicuramente riconoscere che la nostra comune umanità vince sulla parte peggiore del razzismo, del sessismo e della violenza del genocidio. Tuttavia è ancora *etnocentrico* dire "ah, siamo così tolleranti! oh, guarda quante cose abbiamo in comune! nel profondo, tutti assomigliano a noi o almeno vorrebbero assomigliarci". Queste idee sono profondamente irritanti per le persone che sono orgogliose di essere diverse, rispetto a coloro che affermano tale similarità. Oltre all'instabilità causata da questa irritazione, la Minimizzazione non si oppone al prossimo demagogo che si presenta o al prossimo attacco terrorista che si verifica. In questo caso torniamo alla Difesa e affermiamo "bene, eccetto quelle persone, loro sono animali, dovremmo ucciderle!". Poi, lentamente ritorniamo in circolo alla Minimizzazione e qualcuno vince il premio Nobel per la pace dicendo una volta ancora "guardate alle nostre somiglianze, guardate, siamo tutti sostanzialmente umani". Che io sappia, nessuno ha vinto il premio Nobel per la pace per aver affermato che le persone sono davvero profondamente

diverse l'una dall'altra nella loro esperienza del mondo e che la diversità è necessaria ed è un bene.

Avanzare e procedere secondo questo modello, comunque, significa spostarsi verso l'etnorelativismo. Il primo di questi stadi più consapevoli a livello interculturale è l'*Accettazione* della differenza culturale. L'Accettazione non corrisponde al trovare un'intesa indipendentemente dalla differenza; significa accettare che vi è più di una via possibile per esistere nel mondo. Alla base, l'Accettazione corrisponde ad attribuire uguale complessità umana (non solo somiglianza) a persone appartenenti a diversi gruppi culturali. Questo non è un aspetto ovvio o irrilevante, perché richiede di superare consapevolmente la maggior parte della storia delle nostre specie. Fino a poco tempo fa vivevamo - e anche oggi a un più ampio grado viviamo - in gruppi, i quali hanno cercato e cercano di evitare il contatto con altri che sono diversi. Se non fossimo stati in grado di evitare il contatto, avremmo provato a convertirli (assimilarli) all'interno del nostro gruppo perché non fossero tanto diversi. Se ciò avesse causato problemi, li avremmo uccisi. Quanto siamo distanti da questa storia?

La nozione prevalente della civiltà alla fine dell'ultimo secolo era costituita da una sorta di struttura piramidale. Le persone civilizzate si situavano al vertice della piramide a causa della loro superiorità intrinseca o per lo sviluppo evolutivo (a livello culturale, sociale, fisico, ecc.). Al di sotto di essi vi erano i barbari che avevano l'opportunità di diventare umani a pieno titolo nel caso venissero convertiti alla civiltà (ad esempio attraverso la colonizzazione). Ma il livello successivo della piramide era rappresentato dai selvaggi, i quali erano non meno docili che umani e perciò potevano essere sfruttati, schiavizzati e se necessario uccisi. Nel tentativo di contrastare quest'idea di "darwinismo sociale", l'antropologo Franz Boas e i suoi famosi studenti Ruth Benedict e Margaret Mead hanno creato la posizione definita *relativismo culturale*. In questa posizione nessuno è più primitivo di altri, siamo civilizzati allo stesso livello, ma in diversi contesti. Non vi sono persone più primitive o più civilizzate; la pittura di Picasso non è un'espressione artistica superiore alla pittura di sabbia dei nativi americani Hopi. Le sinfonie di Beethoven non sono un'espressione musicale superiore a quella dei flauti peruviani. Queste sono semplicemente diverse espressioni di visioni del mondo (*World Views*) ugualmente complesse, secondo i principi del relativismo culturale. Andando oltre la Minimizzazione e la fine dell'etnocentrismo, abbiamo bisogno di accettare il relativismo culturale. È trascorso ormai un secolo e dovremmo ormai conoscere queste idee. Eppure continuano a sfuggirci, ricadiamo continuamente sull'idea secondo cui alcune persone non sono civilizzate (e di conseguenza non lo sono in qualità di esseri umani) come noi invece siamo. Dicendo noi non mi riferisco a qualcuno in particolare. È abbastanza facile definire disumani coloro che decapitano persone in televisione, ma nel contempo ciò vale anche per coloro che effettuano bombardamenti aerei anonimamente e in modo indiscriminato. Nessuno di noi può agire sulla base dell'accusa di un'umanità inferiore e sopravvivere.

Il passaggio allo stadio dell'Accettazione e a una più ampia consapevolezza interculturale è problematico per via della sua ambiguità etica. Parte di ciò che stiamo facendo, accettando l'uguale umanità degli altri,



corrisponde ad accettare che i gruppi religiosi fondamentalisti che decapitano gli infedeli siano umani, come lo sono coloro che considerano tale comportamento riprovevole. Ho affermato precedentemente che l'Accettazione dell'uguale umanità non è in disaccordo con un comportamento riprovevole, ma non è neppure una richiesta di passività e inazione. In effetti, dobbiamo agire nel mondo e il non agire è ancora comunque un'azione. Come possiamo agire di fronte al comportamento riprovevole? Come possiamo agire (tutti) in modo rispettoso dell'uguale umanità dell'altro, senza imporre i nostri valori nel nome della civiltà superiore? Soltanto recentemente sono nate istituzioni il cui obiettivo primario corrisponde a facilitare l'azione internazionale e interculturale rispettosa ma altresì decisiva, quali le Nazioni Unite, l'Unione europea e la Corte internazionale di giustizia o la Corte penale internazionale. Questi e altri accordi che raggruppano nazioni e popolazioni creano nozioni quali "i diritti umani" e "i crimini di guerra" e affermano "le cose devono andare praticamente in questo modo secondo un'ampia gamma di persone; mentre rispettiamo la vostra umanità, insistiamo ugualmente sul fatto che non vengano fatte altre cose e queste sono le conseguenze se decidete di agire." Non si tratta di scegliere di fare in modo che le cose accadano o no; le cose si verificano comunque, in nome di qualcosa. La domanda è "come possono le persone, insieme, fare in modo che accadano le cose necessarie all'interesse collettivo della vita, nell'ambiente globale che abbiamo creato?". È improbabile che ciò si verifichi automaticamente, dato che è indispensabile un livello di consapevolezza e intenzione che finora, noi come specie, non abbiamo esercitato costantemente.

Il prossimo stadio, dopo l'Accettazione, è l'Adattamento, l'abilità di produrre un comportamento appropriato, autentico in diversi contesti culturali. Comportarsi in questo modo non significa seguire liste di cose da fare e non fare o di corsi di formazione sulle abilità cross-culturali. Il comportamento autentico si basa sempre sulla sensazione della situazione, un "senso di appropriatezza" di un particolare comportamento in contesti particolari. Attraverso ciò sappiamo agire nella nostra cultura, non basandoci su una lista di comportamenti corretti (forse a eccezione del galateo) ma su una competenza inconsapevole fondata sulla nostra esperienza culturale. Se l'obiettivo è produrre un comportamento autentico, appropriato in un contesto culturale differente, dobbiamo in primo luogo cercare di trasferire la nostra esperienza in quel determinato contesto culturale. Dobbiamo porci domande come "a che cosa prestano attenzione le persone in tale cultura? qual è la condizione delle persone o che cosa hanno compiuto? che cosa dicono le persone o come agiscono?". Queste domande e una miriade di altre simili possono permetterci di spostare la nostra percezione verso categorie che probabilmente appartengono all'altra cultura e, facendo ciò, spostiamo la nostra esperienza in quel contesto. Soltanto in seguito possiamo produrre un vero comportamento appropriato.

Sappiamo già come trasferire la nostra esperienza, dato che lo facciamo ogni volta che leggiamo un romanzo o che guardiamo un film: permettiamo alla nostra percezione di essere guidata in diversi contesti e in tal senso viviamo diverse esperienze. Questo processo viene chiamato *empatia estetica* e questa è la base della nostra gioia nell'impiegare l'arte.

Sappiamo altresì come produrre un comportamento alternativo. Per esempio, quando parlate con la vostra nonna, penso parliate in modo diverso rispetto a quando parlate con i vostri genitori o con il vostro coniuge. Se non lo fate, probabilmente soffrite di disturbo compulsivo. Parlate dunque in modo diverso a vostra nonna significa che siete autentici e autentiche con vostra nonna e non con i genitori o i partner? Probabilmente no, forse siete autentici sia con lei sia con il vostro partner. Possiamo agire in questo senso perché normalmente disponiamo di un *repertorio di comportamenti* che ci permette di comportarci in maniera diversa a seconda delle differenti situazioni all'interno della nostra propria cultura. Stiamo semplicemente estendendo il concetto per includere un comportamento culturale alternativo, come una persona biculturale o multiculturale è in grado di muoversi tra due o più atteggiamenti alternativi di comportamento autentico.

Applicando la consapevolezza interculturale possiamo scegliere di espandere il nostro repertorio di comportamento culturale e pertanto comportarci in modo adattivo in un diverso contesto culturale. Se si tratta di un processo unidirezionale, ci potrebbe rendere più efficienti in quel determinato contesto. Se si tratta invece di un processo bidirezionale, di un adattamento reciproco, il processo crea la terza cultura virtuale che aggiunge valore alle organizzazioni e società. All'inizio, questo processo di adattamento reciproco è per forza consapevole; non corrisponde a ciò che facciamo automaticamente, deve essere scelto e facilitato in modo attivo. Tuttavia, diventiamo infine competenti in modo inconsapevole nell'operare lo spostamento culturale e applichiamo automaticamente il comportamento interculturale appropriato. In effetti, diventa parte della nostra identità o in modo personale o organizzativo. Definisco ciò come *Integrazione*, ovvero la condizione sostenibile per includere il contesto culturale nella decisione, permettendo ed essendo in grado di agire in modo etico attraverso contesti culturali.

## **Empatia e impegno etico contestuale**

Concluderò oggi le mie osservazioni facendo alcuni commenti sullo sviluppo dell'empatia e dei principi etici interculturali. Anni fa, scrissi un articolo intitolato "Superare la Regola d'Oro" (*Overcoming the Golden Rule*) che venne ampiamente divulgato (secondo gli standard precedenti all'era internet). Se vi ricordate, la Regola d'Oro recita "fate agli altri tutto quello che gli altri volete facciano a voi" o "trattate gli altri come volete che gli altri vi trattino". Giusto? Sembra una bella regola! Regole simili a quella d'Oro sono presenti nella maggior parte delle religioni. Ma nei tempi moderni multiculturali dobbiamo chiederci "perché le altre persone dovrebbero volere lo stesso trattamento?". Lasciamo da parte il fatto che voi non vogliate essere uccisi, per cui non dobbiate uccidere altre persone... questa è una buona idea! Ma oltre a ciò, per fare in modo che la Regola d'Oro funzioni dobbiamo affermare che generalmente le altre persone sono uguali a noi; è l'assunto di similarità che abbiamo visto allo stadio della Minimizzazione.

La Regola d'Oro ci incoraggia verso la comprensione simpatetica

delle altre persone; con ciò intendo che si cerca di capire un'altra persona mettendosi nei suoi panni: "come mi sentirei se fossi in voi"? Per esempio, se volessi capire come vi sentite sinora, durante questa mia presentazione, potrei immaginare di mettermi nei vostri panni, sedermi su una sedia tra il pubblico, guardarmi ed esclamare "ottimo! fantastico! che presentazione eccezionale! che belle parole". Su chi sto scoprendo informazioni, in quest'ottica? Non scopro informazioni legate a voi, bensì a *me* (in una condizione idealizzata di autoconsapevolezza). E per quale motivo penso che scoprire informazioni su di me mi possa dire qualcosa su di voi? Perché sto applicando l'assunto di similarità: sto assumendo che voi ed io siamo sufficientemente simili l'uno all'altro al punto di poter ipotizzare di mettermi nei vostri panni per capire come vi sentite.

Certamente il motivo per cui la Regola d'Oro è così popolare è perché molto spesso funziona, in particolare con i vostri amici. E perché funziona proprio con loro? Perché scegliete i vostri amici affinché siano come voi. Questo aspetto è compatibile con gli *studi sull'attrazione* in psicologia, in cui studio dopo studio viene dimostrato che se attribuite dieci caratteristiche a voi stessi, e queste dieci vengono attribuite a dieci persone immaginarie, una delle quali possiede tutte le caratteristiche in comune con voi, le altre ne possiedono rispettivamente nove, otto, sette, sei... arrivando a zero. E se doveste fornire una graduatoria in termini di persone con cui volete trascorrere del tempo insieme, come pensate che sarà il risultato? Dieci, nove, otto, sette, sei... tutte e tutti siamo attratti dalla somiglianza, a eccezione – e questo è un aspetto interessante – della persona che sposiamo. Gli studi mostrano che in questo contesto tendiamo a preferire la differenza rispetto alla somiglianza. Dunque, la Regola d'Oro vale per i vostri amici perché sono simili a voi. Funziona anche come alternativa alla bigotteria e al pregiudizio: non volete che qualcuno agisca in maniera bigotta nei vostri confronti, e dunque funziona piuttosto bene se si dice "non essere bigotto nei confronti delle altre persone". Tuttavia, la Regola d'Oro non funziona nel matrimonio e al lavoro. In effetti, se dovete assumere personale e scegliete soltanto collaboratori simili, potreste incorrere in sanzioni legali! Nei termini del MDSI, la Regola d'Oro è una strategia di Minimizzazione. Funziona riducendo la Difesa e in situazioni veramente omogenee. Quando viene utilizzata al di fuori di questi scopi, la Regola d'Oro crea o almeno contribuisce a preservare la condizione insostenibile della Minimizzazione.

La Regola d'Oro non funziona in situazioni di differenza e al fine di aumentare la consapevolezza interculturale. Che cosa succede se vi trattate nel modo in cui vorreste essere trattati e non reagite nel modo in cui io vorrei? Mi renderò conto del mio errore nell'assunto di similarità e cercherò una strategia diversa? Probabilmente no. È più probabile che pensi che vi sia qualcosa che non va in voi. Applico la *Regola di Piombo* "fai agli altri ciò che meritano venga loro fatto", trattate gli altri come meritano di essere trattati. Il modo in cui meritate di essere trattati dipende dalla mia spiegazione sul motivo per cui non reagite bene alla Regola d'Oro. Se penso che non siate consapevoli di questa regola, potrei cercare di *educarvi*, per spiegarvi come il mio comportamento preferito sia il migliore per voi. Se vi rifiutate di essere educati in questo modo, potrei giungere alla conclusione che c'è qualcosa che non va in voi, che soffrite di un tipo di

problema mentale. Dunque posso *curarvi* e letteralmente significa che posso essere paziente e dire ad esempio “sì, supererete questo momento e infine vedrete la luce, ecc.”. Se non guariste, potrei pensare che siete cattivi e abbiate intenti ostili, così posso punirvi, in un certo modo.

Ciò che vogliamo invece fare è giungere alla Regola di Platino. Tale regola dice: “fai agli altri ciò che loro stessi farebbero a loro stessi”, o almeno siate consapevoli di come le persone vorrebbero essere trattate e siate preparati a spiegare il motivo per cui non agite in questo modo. Dunque se le persone affermano che amano vestirsi in un modo particolare, che mostra il loro vincolo nei confronti di un principio religioso, ma stanno cercando di operare in una società che ha deciso di avere spazi pubblici in cui tale vestito non è permesso. Tutte le società agiscono seguendo la maggioranza, o un gruppo dominante di persone decide ciò che è accettabile e ciò che non lo è. Tali regole verranno imposte a tutti nella società sia formalmente sia informalmente. La domanda è: come possiamo fare ciò, in modo rispettoso nei confronti del dissenso? In altre parole: come possiamo evitare di applicare la Regola di Piombo – “voi stupidi non capite quanto questo sia importante!” – a favore dell’utilizzo della Regola di Platino “riconosco quanto sia importante per voi, e qui si tratta di come possiamo trovare, insieme, una soluzione che sia rispettosa nei vostri confronti e del vostro cliente, ma che comunque operi all’interno del contesto sociale”. La Regola di Platino si basa sull’idea secondo cui le persone sono diverse e la differenza è un bene, ma riconosce che l’azione deve comunque essere coordinata in qualche modo. In altre parole, cerca di riconciliare l’unità e la diversità.

La strategia per capire gli altri associata alla Regola di Platino è l’*empatia*. L’empatia richiede che io cerchi di assumere la prospettiva di un’altra persona, non che mi metta solamente nei suoi panni. Questa è un’altra storia complessa, perché quando cerco di assumere la prospettiva dell’altro non posso inconsapevolmente proiettare la mia propria esperienza sull’evento. Devo cercare consapevolmente di capire come l’altra persona sia potenzialmente diversa da me. In altre parole, devo attribuire un’uguale complessità all’altro e devo darmi la pena di cercare di capire come possa percepire e vivere la situazione in modo diverso da me.

Ovviamente, quando affermiamo di voler apprezzare la differenza culturale e impegnarci nell’adattamento reciproco, dobbiamo usare l’empatia e la Regola di Platino. Ma ritornando alla discussione precedente sull’Accettazione e sull’azione, come possiamo impiegare l’empatia quando emergono conflitti inevitabili? Come possiamo agire in modi assolutamente rispettosi nei confronti di punti di vista divergenti? In situazioni conflittuali che richiedono di agire, normalmente non abbiamo sviluppato alcuna alternativa per l’imposizione di standard assoluti, né in termini laici, né religiosi. Gli standard assoluti potrebbero essere principi laici considerati come il massimo dello sviluppo umano, come i diritti umani o la libertà di parola, oppure possono essere valori religiosi che sono considerati universali – la parola di Dio in una forma o in un’altra. Quando gli standard vengono imposti in questi termini sono intrinsecamente privi di rispetto nei confronti della differenza implicata nel conflitto. Continuano tutt’ora ad essere citati in quanto, troppo spesso, l’unica alternativa è una sorta di relativismo in cui non è possibile alcuna azione – “va

bene qualsiasi cosa”. Le società e le organizzazioni non possono funzionare sulla base del “va bene qualsiasi cosa”. Ma se l’unica alternativa a ciò è l’imposizione di valori universali, le società e le organizzazioni non saranno in grado di riconciliare l’unità e la diversità.

Il modello di William Perry dello sviluppo cognitivo ed etico, in particolare con l’appendice di Lee Knefelkamp, offre una via per risolvere quest’enigma. Come nel MDSI, lo schema di Perry è una sequenza evolutiva. Agli stadi iniziali della *ricerca della verità* esiste il giusto-sbagliato assoluto, fornito da un’autorità, spesso si tratta dei genitori, o di personalità ecclesiastiche, oppure di altri. Al cospetto di diverse verità, che si possono trovare nell’istruzione superiore, le persone potrebbero sviluppare la molteplicità, che corrisponde alla posizione del va bene qualsiasi cosa. Questa è la posizione in cui si è persa la verità assoluta eccetto non avere più alternative. Mentre cerchiamo la verità, oscilliamo tra *l’assolutismo e la molteplicità* nello stesso modo in cui cambiamo dalla Difesa alla *Minimizzazione*. Per evadere da queste oscillazioni, sia il MDSI sia lo schema di Perry necessitano di uno sviluppo epistemologico – un cambiamento di paradigma che permetta di elaborare diversamente la percezione. Tale cambiamento si muove da un punto di vista assolutista verso uno relativista, per giungere ad un punto di vista costruttivista. Il relativismo, quello che il MDSI cataloga come Accettazione e che Knefelkamp definisce *relativismo contestuale*, il bene assunto di qualcosa, è necessariamente visto nel contesto. Ci spostiamo verso questo approccio epistemologico secondo cui valori quali la libertà d’espressione sono un bene nel contesto. Mentre potremmo pensare che tali idee laiche rappresentano il culmine dello sviluppo umano, altri stanno invece costruendo l’idea secondo cui seguire la parola di Dio rappresenta il culmine dello sviluppo umano. Non dobbiamo dire chi di loro ha ragione, abbiamo semplicemente bisogno di riconoscere che esistono in un contesto e che sono importanti per le persone in tale contesto.

Gli stadi dell’*impegno relativistico* di Perry affrontano la questione che ho posto nel corso di questa presentazione: come possiamo agire in modalità decisive che coordinano il significato e l’azione, che sostengono l’unità dello scopo in modo rispettoso nei confronti del disaccordo e per tanto che incorporano differenze nella dialettica dell’unità e della diversità? Secondo il MDSI dobbiamo impegnarci in un adattamento reciproco per creare terze culture. Perry aggiunge che per fare ciò dobbiamo impegnarci in un’azione che permetta *alternative praticabili*. Incontriamo dunque opinioni e prospettive multiple, nonché incontriamo e sviluppiamo impegni molteplici nei confronti dei valori. In altre parole, costruiamo un modo di essere nel mondo che rispetta l’alternativa praticabile per l’altro e che ancora procede verso il nostro impegno. Assumendo che sia un adattamento reciproco, gli altri si spostano verso il loro impegno ma con un rispetto equo della fattibilità del nostro impegno. Il risultato derivante è la terza cultura che incorpora idealmente il valore di entrambe le posizioni in modo sinergico.

Sebbene il modello sia la terza cultura e nella maggior parte delle circostanze si tratti di un obiettivo ben raggiungibile, alcune circostanze possono precludere il verificarsi dell’adattamento reciproco. Generalmente ciò avviene quando una parte in un dissenso ritiene di avere

assolutamente ragione, basandosi sulla verità assoluta, e l'altra parte ha certamente torto. In altre parole, un lato (o magari entrambi i lati) negano la praticabilità dell'altra posizione. Supponendo che il dissenso sia conseguente, bisogna giudicare e attuare misure. Tuttavia i giudizi devono essere dati con la considerazione della bontà legata al contesto. I fanatici religiosi che decapitano le teste degli infedeli ritengono di agire nel giusto. Perché? Prima che un gruppo di persone nel mondo lanci una campagna per fermare tali fanatismi abbiamo bisogno di capire il motivo per cui le persone pensano che decapitare gli infedeli sia un bene... non perché l'azione sia un male operato da animali, ma perché si tratta di un'azione positiva condotta da esseri umani ugualmente complessi. Una volta capito che possiamo impegnarci, a mio avviso tale impegno dovrà servire a fermare ogni tipo di genocidio, se necessario con la forza. Tuttavia, se cerchiamo di impedire alle persone di fare qualcosa prima che capiamo il perché loro ritengono che si tratti di un bene, oppure se neghiamo loro un'umanità equa, allora ci stiamo impegnando nello stesso tipo di imposizione egemonica, colonialista, imperialista in cui ci siamo sempre impegnati. Noi imponiamo la nostra verità perché abbiamo il potere di fare questo. E così torniamo alla piramide della civiltà. L'alternativa è riconoscere la praticabilità del punto di vista dell'altro. In questo caso, il mondo ha superato fanatismi religiosi per molto più tempo rispetto alla dominazione dei laici post-illuministi, si tratta dunque almeno di una posizione storica praticabile. Ciò significa che dobbiamo essere d'accordo sul fatto che il mondo debba continuare a funzionare così? No. Nell'essere ben informati e rispettosi del contesto alternativo, prima di provare a cambiarlo, abbiamo assunto le nostre responsabilità per essere consapevoli a livello interculturale. Questa è la strada per una cittadinanza globale sostenibile.

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

Elena Pulcini

Tra le molteplici sfide prodotte da quel complesso fenomeno che chiamiamo globalizzazione, c'è indubbiamente quella che proviene dall'*altro*; meglio, come ora vedremo, dall'altro come diverso. Da un lato, assistiamo all'esodo di immigrati, clandestini e profughi che varcano quotidianamente i nostri confini, alimentando in noi, cittadini europei, la percezione di un assedio inarrestabile e la *paura del diverso*. Basti pensare, per esempio nel mio paese, all'eloquente immagine simbolica dei barconi che riversano ogni giorno moltitudini di persone sulle nostre coste, masse informi di un'umanità disperata in cerca di sopravvivenza. Dall'altro, coloro che arrivano animati dalla speranza, subiscono ben presto gli effetti ostili e aggressivi di questa paura; e reagiscono di conseguenza con forme di *risentimento* destinate a maturare e a crescere tanto più quanto più la loro presenza diventa permanente. Si crea dunque una forbice speculare tra paura e risentimento dalla quale nasce quella spirale distruttiva di tensioni, scontri e violenza reciproca, di cui si alimentano gli innumerevoli conflitti che proliferano nel pianeta.

Quali rimedi è possibile pensare, in particolare sul piano emotivo, per porre rimedio alla distruttiva contrapposizione Noi/Loro e aprire all'ospitalità?

## Il ritorno della paura

Partiamo dunque dalla paura. Niente di nuovo, si potrebbe dire: sulla paura dell'altro si fonda infatti la nascita stessa della società moderna.

Basti pensare allo scenario descritto da Thomas Hobbes che a ragione possiamo considerare il paradigma per eccellenza della modernità<sup>9</sup>. Hobbes descrive un *tempo di crisi*: descrive cioè individui disorientati da una crisi di insicurezza epocale dovuta alla disgregazione della struttura olistica della società, a quella che Hans Blumentberg ha definito la "perdita di ordine"<sup>10</sup>. Gli individui hanno perso in altri termini i punti di riferimento tradizionali e i vincoli presupposti, siano essi di ordine cosmico, religioso o sociale: si scoprono liberi ed uguali, ma proprio per questo esposti all'insicurezza che viene essenzialmente dall'altro, vissuto come rivale e nemico.

La paura è qui paura della morte, ma non più della morte che può provenire da una natura inospitale o da forze oscure, come nello scenario premoderno, bensì della morte che viene dall'altro; è dunque, essenzialmente, *paura dell'altro*. La reciproca violenza indotta dalla ricerca del potere tra individui dotati degli stessi diritti e passioni, sfocia in quello stato di conflitto e di guerra da cui ha origine la paura: paura di quel *summum malum* che è la morte violenta, paura reciproca (*mutuus metus*) che

9 — Hobbes, Th., *Leviathan*, 1651; trad. it. *Leviatano*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

10 — *Ibidem*.

fa della convivenza tra gli uomini una “triste condizione”<sup>11</sup>, in cui la vita di ognuno diventa “solitaria, misera, sgradevole, brutale e breve”<sup>12</sup>.

Paradossalmente, però, da questa passione deriva anche la soluzione proposta da Hobbes. Accade cioè che quella stessa paura che rende intollerabile la vita associata, agisca come una sorta di *choc emotivo* che riporta gli individui alla ragione e alla consapevolezza di una urgente autolimitazione; agisce cioè, come è stato detto con un efficace ossimoro, come una “passione ragionevole”<sup>13</sup>. Gli individui, diffidenti l’uno verso l’altro e verso le loro stesse passioni, decidono, attraverso un patto razionale, di affidarsi alla tutela di un’istituzione (lo Stato), affinché questo li liberi dal conflitto e dalla paura, garantendo una società pacifica e ordinata.

La paura fonda dunque la società politica moderna e con esso la pace, la sicurezza e la stabilità della vita associata.

Ora, noi sappiamo che questo richiede una *rinuncia* radicale da parte degli individui (ai loro diritti e passioni). E sappiamo anche che la paura non viene così eliminata, ma solo trasformata (da paura dell’altro a paura dello Stato e delle sue sanzioni, da paura reciproca a *metus communis*). Ma quello che qui è interessante notare è l’emergere di un ruolo *positivo* della paura: in altri termini, la paura svolge in Hobbes una funzione *costruttiva*<sup>14</sup>. È una passione “ragionevole”, appunto, che si oppone al diritto illimitato alla libertà e alle passioni distruttive; e che è fondamentale per spingere gli individui alla decisione razionale del patto e alla costruzione di un “artificio”, estraneo al conflitto emotivo, che garantisca l’ordine e la pace.

La paura si configura dunque, nella modernità, come una passione “politicamente produttiva”<sup>15</sup>. Essa si rivela un potente motore nel fondare e riprodurre l’ordine politico e lo spazio simbolico esistenti<sup>16</sup>.

## Paura globale

Partendo da queste premesse, il problema che vorrei porre è il seguente: che nesso c’è tra questa paura, costruttiva e socialmente efficace, e la paura globale di cui parlavo all’inizio?<sup>17</sup>

Vorrei sostenere che nella tarda modernità, e più precisamente nell’età globale, lo statuto della paura subisce sensibili metamorfosi che ne inficiano il ruolo produttivo “hobbesiano”, e diviene essenzialmente “improduttiva”, in quanto non riesce a tradursi in un agire razionale e progettuale capace di garantire, insieme alla pace e alla sicurezza degli esseri umani, una convivenza sociale sostenibile<sup>18</sup>.

Si potrebbe evocare a questo proposito la distinzione, teorizzata da Freud, tra *paura* (*Reale Angst*) e *angoscia* (*Angst*): entrambe sono meccanismi di difesa, ma la prima è la reazione di fronte a un evento reale, mentre la seconda è la reazione a un evento indefinito, ad un oggetto indeterminato<sup>19</sup>. Quella che affiora con forza in età globale non è più la paura di pericoli naturali, concreti e identificabili, ma l’ansia di fronte a minacce *indeterminate*. Zigmunt Bauman sintetizza questa situazione attraverso il concetto di *Unsicherheit*: una insicurezza diffusa e pervasiva che va dal piano immediato dell’ansia per l’incolumità personale, alla sfiducia nella

11 — *Ibidem*.

12 — *Ibidem*.

13 — Polin, R., *Politique et philosophie chez Thomas Hobbes*, Vrin, Paris, 1977.

14 — Cfr. Esposito, R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino, 1998; Galli, C., “Modernità della paura. Jonas e la responsabilità” in: *Il Mulino*, 2, 1991.

15 — Esposito, *Communitas*, op. cit.

16 — Escobar, R., *Metamorfosi della paura*, Il Mulino, Bologna, 1997, p.148.

17 — Per uno sviluppo delle riflessioni che seguono cfr. il mio *Care of the World. Fear, responsibility and justice in the in the Global Age*, Springer, Netherlands, 2012 (ed. or. *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell’età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009).

18 — Galli, *Modernità della paura*, op. cit.

19 — Freud, S., *Hemmung, Symptom und Angst*, 1926; *Gesammelte werke*, Fischer Verlag, Frankfurt, 1999, 18 vol., vol. XIV.



stabilità del mondo e delle istituzioni, alla perdita di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità<sup>20</sup>. Da ciò scaturisce inevitabilmente il proliferare di vecchie e nuove paure, tra le quali appunto la paura dell'altro: che però assume, rispetto al quadro hobbesiano, una inedita configurazione, in quanto l'altro diventa appunto, come ora vedremo, una figura *indeterminata*.

Dobbiamo allora necessariamente chiederci: *chi è oggi l'altro?*

L'altro oggi non è più, evidentemente, l'altro individuo che abbiamo incontrato nello scenario hobbesiano nella posizione di rivale e nemico all'interno di una relazione che è indubbiamente conflittuale, ma certa e concreta nella sua minacciosità. Quando evoca il timore della morte violenta prodotto dallo scontro tra due soggetti che si fronteggiano in modo antagonistico a partire dalla comune pretesa ad uguali diritti e passioni, Hobbes ci restituisce, infatti, un'immagine di immediata fisicità e materialità del conflitto. Ed è proprio da questa immediatezza che emerge una paura efficace e mobilitante. Si tratta inoltre di individui legati da una relazione paritaria, ugualmente liberi, cioè, di decidere quali risposte dare alla condizione di insicurezza e di paura che scaturisce dal conflitto e dalla reciproca aggressione. L'altro, insomma, è non solo un altro noto e identificabile in una precisa e concreta corporeità, ma è anche, o meglio proprio per questo, qualcuno con cui si può venire a patti, per poter approdare ad una soluzione razionale che liberi tutti dalla paura e dall'insicurezza.

Al contrario, l'altro oggi non è più il rivale hobbesiano, concreto e identificabile, con cui ci si scontra a partire da una reciproca situazione di generale uguaglianza. Esso equivale piuttosto alla *figura dello straniero, del diverso*: una figura *indistinta*, senza nome e senza volto che incarna essenzialmente la *differenza*, sia questa etnica, religiosa, o culturale. Si pensi ai grandi flussi migratori prodotti dalla globalizzazione, alla contaminazione tra culture e stili di vita, al cosiddetto multiculturalismo. L'altro sembra oggi corrispondere pienamente alla figura dello "straniero interno" di cui ci parla Georg Simmel agli inizi del 900: vale a dire "colui che viene per restare"<sup>21</sup>; che non si può dunque né assimilare, perché resiste con la sua identità, tradizione e cultura, né espellere, perché non c'è più, nella società globale, un confine netto tra un dentro e un fuori. Il *confine* che, soprattutto se associato alla modernità statale e territoriale, evoca l'idea di una linea di demarcazione precisa e rassicurante, è stato infatti sostituito da un *limes* che è indefinibile e non riconoscibile, che esclude ma non separa e non garantisce più alcuna immunità<sup>22</sup>. L'altro, lo straniero è in altri termini ormai *fra noi*; non è più né colui che possiamo relegare all'esterno né colui che viene e se ne va, ma è, appunto, sempre più identificabile con la figura simmeliana di "colui che oggi viene e domani rimane", rendendo così impossibile esportare in un *altrove* ciò che turba la pace e la coesione interna. Si tratta dunque, paradossalmente, di una presenza che è allo stesso tempo interna e distante, vicina ed estranea: per questo l'*altro* nella società globale (sia esso l'immigrato, il profugo o il clandestino) diventa una fonte endemica di paura che sembra far naufragare le tradizionali strategie di difesa attraverso la minaccia costante e inquietante di una presenza diffusa e multiforme che non si lascia assimilare né esportare.

20 — Bauman, Z., *In Search of Politics*, Polity Press, Cambridge, 1999.

21 — Simmel, G., "Exkurs über den Fremden" in: *Soziologie*, Dunken & Humblot, Leipzig 1908.

22 — Sul passaggio dal confine al *limes*, cfr. Escobar, *Metamorfosi della paura*, op. cit., p.148.

La paura dell'altro diventa dunque quella che ho definito *paura della contaminazione*<sup>23</sup>, un concetto su cui tornerò più avanti e che traggo dalla riflessione di Georges Bataille<sup>24</sup>. Ma è bene ribadire subito che, più che di paura, si tratta appunto di angoscia: in quanto l'altro diventa una figura *indeterminata* che assume molteplici volti.

Al pericolo della contaminazione, gli individui della società globale (gli individui europei) sembrano dare prevalentemente una risposta che è difensiva e aggressiva allo stesso tempo; reagiscono cioè con una ricerca di *immunità* che sfocia nella contrapposizione Noi/Loro e in forme violente di conflitto. L'angoscia in altri termini viene proiettata sull'altro, sul diverso, e produce effetti persecutori che spingono alla costruzione di "capri espiatori"<sup>25</sup> su cui far convergere il blaming collettivo, l'attribuzione di responsabilità e di colpa dei mali della società. La proiezione persecutoria dell'angoscia sfocia nella formazione di "comunità distruttive"<sup>26</sup>, unite dalla volontà di esclusione violenta dell'altro quale presunto portatore del male: basti richiamare le "comunità della paura" di cui parla Zygmunt Bauman, o il "noi" come "pronomi pericoloso" di cui parla Richard Sennett<sup>27</sup>.

Si assiste al *revival* più o meno sotterraneo, e sempre sicuramente pretestuoso, di mitologie della purezza che sfociano nell'"attacco alle minoranze"<sup>28</sup> e nel proliferare dei conflitti etnico-religiosi, la cui matrice comune è quella di una neutralizzazione (per non dire esorcizzazione) delle differenze. Insomma, il "farsi interno" dello straniero, che rompe il tradizionale confine tra un dentro e un fuori, e il crescere della indeterminatezza della figura dell'altro producono una radicalizzazione del meccanismo immunitario che dà origine alla proiezione persecutoria sull'altro (di volta in volta prescelto *ad hoc* in base a determinati requisiti) e alla *invenzione* del nemico tramite la costruzione di capri espiatori.

Ciò vuol dire che la paura perde, per così dire, ogni qualità ragionevole e ogni funzione produttiva e si trasforma in odio, disprezzo, misconoscimento. L'individuo occidentale si sente assediato dallo straniero, si sente *minacciato* nella propria sicurezza, nei propri privilegi e nella propria identità. L'altro viene percepito come colui che invade i nostri confini, che ci sottrae lavoro e risorse; e che, soprattutto, con la sua diversità, produce effetti di contaminazione che minacciano la nostra identità.

## Risentimento

A tutto questo risponde, in modo reciproco e speculare, il *risentimento* degli umiliati e degli esclusi: di chi appunto approda in terra straniera e subisce umiliazione, rifiuto, ostilità.

Ma che cos'è propriamente il risentimento? Filiazione complessa dell'invidia<sup>29</sup>, il risentimento è una passione che, come già avevano intuito Friederich Nietzsche e Max Scheler<sup>30</sup>, ha sempre e comunque origine in un senso di inferiorità e di impotenza, e ha una connotazione essenzialmente *reattiva*: è reazione ad un'offesa, ad un attacco, ad una umiliazione, che peraltro possono anche non essere reali, ma che sono comunque soggettivamente sentiti come tali. Si tratta inoltre, come osserva soprattutto Scheler, di un sentimento caratterizzato da una costitutiva

23 — Pulcini, *Care of the World*, op. cit.

24 — I termini usati da Georges Bataille sono piuttosto quelli di "contagio", "ferita", i quali alludono ad una relazione che presuppone un'alterazione, una esposizione del soggetto all'altro; in altri termini, una disponibilità alla contaminazione. Cfr. *Sur Nietzsche*, in Idem, *Oeuvres Complètes*, Gallimard, Paris, 1973, vol. VI; trad. it. *Su Nietzsche*, Cappelli, Bologna, 1980, p. 63.

25 — Girard, R., *Le bouc émissaire*, Grasset, Paris, 1982.

26 — Il termine è di Richard Sennett, *The fall of Public Man*, Norton, New York, 1976.

27 — Bauman, Z., *Community. Seeking Safety in an Insecure World*, Polity Press, Cambridge 2001; Sennett, R., *The Corrosion of Character. The personal Consequences of Work in the New capitalism*, Norton & Co., New York-London, 1998.

28 — Appadurai, A., *Sicuri da morire. La violenza nell'epoca della globalizzazione*, Meltemi, Roma, 2005.

29 — Sul risentimento e sul nesso invidia-risentimento, cfr. il mio *Invidia. La passione triste*, Il Mulino, Bologna, 2011; trad. franc. *L'envie. Essai sur une passion triste*, Le bord de l'eau, Paris, 2013.

30 — Nietzsche, F., *Zur Genealogie der Moral* (1887), Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2002; Scheler, M., *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen* (1912) in: Idem, *Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Ausätze*, Gesammelte Werke, Band 3, Francke Verlag, Bern, 1955.

ambivalenza: in quanto presuppone una reazione rancorosa e ostile verso qualcuno che allo stesso tempo è oggetto di ammirazione e invidia. Il risentimento scaturisce in altri termini dalla dinamica ambivalente di quello che René Girard ha definito il “desiderio mimetico”<sup>31</sup>: in virtù del quale l’altro, cioè colui che possiede ciò che noi desideriamo, è allo stesso tempo il *modello* da imitare e il *rivale* da invidiare. Si tratta tuttavia di una particolare declinazione della dinamica mimetica poiché in questo caso si presuppone che il soggetto non abbia alcuna speranza di accedere a ciò che egli intensamente desidera e che l’altro possiede. Di conseguenza, più che sfociare in una competizione o un conflitto ad armi pari, il desiderio mimetico implode in un sentimento di impotenza che intossica l’anima, direbbe Scheler, veicolandola verso risposte vendicative e distruttive. L’opprimente sentimento della propria inferiorità, dovuto alla consapevolezza di non potere accedere agli stessi beni e privilegi di cui l’altro gode, sfocia in una penosa tensione che trova, per così dire, uno sfogo, una soluzione, sia pure autolesionista, nel risentimento.

Per usare un termine dello psicoanalista francese Benasayag, che attinge a sua volta al lessico di Spinoza<sup>32</sup>, potremmo dire che il risentimento è una “passione triste” che avvelena l’anima, cresce nel tempo e depotenzia il soggetto orientando le sue energie emotive verso il rancore, l’invidia, la vendetta.

Il risentimento degli esclusi, in altri termini, nasce oggi dall’umiliazione che scaturisce dalla *mancaza di riconoscimento* da parte di qualcuno che si odia e si ammira, la quale dà origine ad una spirale di conflittualità e di violenza.

Questo non vuol dire affatto, è bene precisarlo subito, che le “lotte per il riconoscimento” sono *sempre* fondate sul risentimento. Al contrario, come hanno ben mostrato Axel Honneth e Charles Taylor e, successivamente, Paul Ricoeur<sup>33</sup>, la domanda di riconoscimento è non solo assolutamente legittima, ma necessaria per la conferma dell’identità. Il presupposto comune alle teorie del riconoscimento che condividono la matrice hegeliana (da Honneth a Taylor a Ricoeur), infatti, è che esso svolga una funzione positiva e morale tesa a consentire l’autorealizzazione della persona e la vita buona. Se questo è innegabile e del tutto condivisibile, è vero anche, però, che esiste una variante per così dire “negativa” del riconoscimento, che altrove ho proposto di definire “patologica”<sup>34</sup>, in quanto si fonda su una sorta di assolutizzazione dell’identità da parte dei soggetti, siano essi individuali o collettivi. Si tratta di una forma unilaterale della pretesa di riconoscimento da parte di identità chiuse, indisponibili ad ogni confronto e negoziazione; una forma nella quale viene a mancare ciò che dovrebbe sempre presiedere alla dinamica del riconoscimento, vale a dire la *reciprocità*. È questo indubbiamente il caso di quelle lotte per il riconoscimento che scaturiscono, appunto, da una risposta puramente reattiva e autodifensiva, ispirata dal risentimento verso un altro percepito unicamente come incarnazione del male. Ne sono evidente conferma i molteplici conflitti etnico-religiosi che proliferano nel pianeta; nei quali sembra prevalere, insieme alla paura dell’altro, lo spirito di vendetta e di rivalsa verso chi è allo stesso tempo oggetto di ammirazione e di odio invidioso.

Basti pensare, come affermano Peter Sloterdijk e Slavoj Žižek, ai vari

31 — Girard, R., *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Grasset, Paris, 1961.

32 — Benasayag, M., Schmit, G., *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, La Découverte, Paris, 2003.

33 — Cfr. Honneth, A., *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1992; Taylor, C., *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton Univ. Press, Princeton, 1992; Ricoeur, P., *Parcours de la reconnaissance*, Editions Stock, Paris, 2004.

34 — Ho trattato questo tema in alcuni dei miei saggi sul riconoscimento, tra cui *Pathologies de la reconnaissance*, in Caillé, A., Lazzeri, C. (sous la direction de), *La reconnaissance aujourd’hui*, Presses du CNRS, Paris, 2009, pp. 403-425.

fondamentalismi, tra cui soprattutto quello islamico<sup>35</sup>. Possiamo convenire con Žizek quando afferma, ne *La violenza invisibile*, che i fondamentalisti dei nostri giorni non sono ispirati dalla volontà di difendere l'identità culturale islamica dal dominio planetario della civiltà occidentale globale, ma piuttosto da un senso di inferiorità e di invidia nei confronti dell'Occidente. E ha ragione Sloterdijk quando parla della scomparsa, o dell'indebolimento, delle "passioni timotiche": cioè di quelle passioni che, come l'ira, producono un'energia attiva e dirompente capace di tradursi in legittima ribellione e richiesta di giustizia.

Il problema oggi, consiste in primo luogo nel fatto che le lotte animate da una legittima rivendicazione di dignità e di giustizia, come erano per esempio quelle del movimento operaio dell'800 e 900, sembrano aver perso la capacità di coagularsi in "banche d'ira" politicamente efficaci e trasformatrici, nelle quali possano raccogliersi le istanze di lotta e di emancipazione. Ma il problema consiste anche nel fatto che queste lotte, potremmo dire motivate da un "ira giusta"<sup>36</sup>, sembrano aver ceduto il posto, a causa della frammentazione di quello che una volta era il conflitto di classe, ad una molteplicità di istanze vendicative e a un'epidemia di violenza, che dilaga a livello planetario sfociando in guerre e persino in atrocità che, da convinti illuministi, credevamo scomparse per sempre. Basti pensare, per fare il caso più recente, all'inquietante proliferare di un terrorismo feroce e sanguinario come quello dell'Isis. Sloterdijk ha ragione allora quando sostiene che oggi l'ira sembra essere "sprofondata a un livello subtimotico"<sup>37</sup>; in quanto finisce per produrre "una pura ideologia vendicatrice che può solo punire, ma non produce niente"<sup>38</sup>. Si assiste allora, vorrei aggiungere, alla *degenerazione dell'ira in risentimento*: perché il risentimento è la faccia deformata e involuta dell'ira, che, diversamente da quest'ultima, difetta di qualsiasi capacità di innovazione e di cambiamento<sup>39</sup>.

Si tratta inoltre, è bene precisarlo, di una passione per così dire contagiosa che può innescare infinite spirali di violenza reciproca, come è avvenuto per esempio, nello scenario globale, dopo l'evento delle Twin Towers. È vero infatti che il risentimento ha ispirato l'atto terroristico dell'11 settembre 2001. Ma è anche vero che esso ha prodotto la reazione regressiva e securitaria dell'Occidente e la *revanche* punitiva da parte degli USA, di cui le torture di Abu Ghraib rappresentavano solo la punta dell'iceberg. Ed è ancora l'astio e il rancore verso il diverso che, dagli Stati Uniti all'Europa, avvelena sempre di più le nostre società cosiddette multiculturali, creando e ricreando, attraverso la demonizzazione dell'"altro", capri espiatori su cui proiettare la colpa del nostro malessere, delle nostre crisi e dei nostri fallimenti.

## Ospitalità e riconoscimento

A partire da questa diagnosi possiamo allora tornare alla domanda che ponevo all'inizio: come si può uscire da questa forbice distruttiva tra paura e risentimento? quali rimedi sono possibili? È possibile individuare nell'età globale risorse capaci di contrastare le patologie che essa stessa produce? E fino a che punto possiamo trovare nelle passioni stesse il

**35** — Sloterdijk, P., *Zorn und Zeit*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2006; trad. it. *Ira e tempo*, Meltemi, Roma, 2007; Žizek, S., *Violence*, Profile Books, London, 2008.

**36** — Cfr. Bodei, R., *Ira. La passione furente*, Il Mulino, Bologna, 2011.

**37** — Sloterdijk, *Ira e tempo*, op. cit., p. 253.

**38** — *Ibidem*, p. 268.

**39** — È tuttavia opportuno segnalare il fatto che in Sloterdijk la distinzione tra ira e risentimento non è affatto così chiara.

possibile rimedio, ipotizzando l'esistenza di configurazioni emotive positive e virtuose?

Una prima risposta consiste a mio avviso nel trovare il *rimedio nel male*.

Se è vero infatti che la globalizzazione, in quanto perdita dei confini e fine dell'opposizione dentro/fuori, genera lo spettro della *contaminazione*, innescando reazioni entropiche di autodifesa identitaria e di attacco ai presunti responsabili della perdita della purezza, è vero anche che essa apre per la prima volta la possibilità di *declinare in positivo* l'idea stessa di contaminazione<sup>40</sup>. Si tratterebbe cioè di interrompere la strategia allopatrica dell'immunizzazione opponendole la terapia *omeopatica* dell'apertura al contagio con l'alterità, alla mescolanza, all'ospitalità verso la differenza; convertendo, per così dire, il fatto della contaminazione, in *valore*.

La possibilità di questa conversione risiede indubbiamente, perlomeno in Occidente, nella capacità di attingere alla sua migliore eredità di diritti, rispetto, democrazia, mobilitandola contro le derive patologiche della violenza e dell'esclusione. Ma risiede anche e soprattutto nel fatto che, proprio nel renderlo prossimo e interno, la globalizzazione produce potenzialmente l'*obsolescenza* dell'idea stessa di *altro* come colui che viene investito di proiezioni negative: facendola appunto slittare verso l'idea di *differenza*. In altri termini, in quello stesso fenomeno di prossimità spaziale dell'altro, che inasprisce i conflitti e la violenza, risiede la possibilità di mutare la relazione con l'altro, laddove si sia disposti a riconoscerlo come differenza: cioè come una presenza rappresentativa di una diversità che, come accennavo sopra, è allo stesso tempo ineludibile e inassimilabile. A questo proposito però, mi preme aggiungere, non basta auspicare un ragionevole *rispetto* dell'altro (che lascia intatta la distanza e la reciproca separazione) o una liberale *tolleranza* (che spesso cela una sotterranea pretesa di superiorità). Bisogna piuttosto comprendere la necessità di esporsi, per usare un termine di Judith Butler<sup>41</sup>, all'*alterazione* che proviene dal contatto con l'altro, lasciando che questi agisca come fattore di contestazione permanente.

È solo riconoscendo la differenza dell'altro che si può scongiurare l'assolutizzazione dell'identità nella quale risiede la fonte della violenza. Perché l'identità, come afferma tra gli altri Amartya Sen, può diventare fonte di "violenza e terrore";<sup>42</sup> perché, come è stato detto con un'espressione eloquente, "di 'sola' identità si muore"<sup>43</sup>. Superare l'angoscia e le reazioni distruttive che ne derivano richiede allora, da parte di coloro che si sentono minacciati dalla diversità, l'apertura dell'identità, la capacità di rischiare l'incontro con l'altro, l'accettazione della contaminazione: la quale presuppone a sua volta la capacità di riconoscere la differenza non solo come dato, ma anche potenzialmente come una risorsa, come una fonte di dinamicità e persino di arricchimento.

È quanto ci suggerisce per esempio la teoria del meticcio: essa ci ricorda, insieme al promettente significato etimologico di "meticcio" (che vuol dire osmosi, pluralità, ricchezza) la stessa origine meticcica delle civiltà, caratterizzate da un sincretismo inestricabile che nasce, appunto, dalla contaminazione delle culture.<sup>44</sup> Contro una visione monolitica e isolazionista delle culture (e delle identità) e contro l'ideologia della

40 — Cfr. Pulcini, *Care of the World*, op. cit., Parte terza, cap. 1, § 3.

41 — Butler, J., *Giving an Account of Oneself*, Routledge, New York-London, 2004.

42 — Sen, A., *Identity and Violence: the Illusion of Destiny*, Norton and Company, New York-London, 2006; trad. it. *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 5.

43 — Remotti, F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 57; cfr. anche Maalouf, A., *Les identités meurtrières*, Grasset & Fasquelle, Paris, 1998.

44 — Amselle, J.-L., *Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris, 1990.

purezza, viene qui rivendicata la tesi che “l’identità [...] non possa essere che mista, relazionale e inventiva”;<sup>45</sup> e che ciò possa di conseguenza tradursi, almeno potenzialmente, in un nuovo scenario di contatti e di scambi simbolici tra identità diverse, all’insegna della mescolanza e della ibridazione.<sup>46</sup> La globalizzazione, si potrebbe aggiungere, può favorire questo processo virtuoso, in quanto essa non fa che portare alla luce, e conferire una portata planetaria, a quel fenomeno della mescolanza che è intrinseco, fin dalle origini, all’idea stessa di civiltà.

Questa proposta, però, sembra indulgere a mio avviso ad una sorta di euforia postmoderna della mescolanza e di retorica dell’ibridismo che rischia di scivolare nell’indifferenziazione; e rischia di impedire quella “distanza dell’alterità”, che sola consente di contrastare i processi di dominio e di assimilazione da parte dell’identità e della cultura di volta in volta prevalente. Bisogna in altri termini, come afferma James Clifford, conservare l’idea di *alterità* intesa come *differenza* e come “inconciabilità radicale”, perché solo così “si rende impossibile la sintesi assimilativa” e si tiene aperto “uno spazio che renda possibile il posizionamento dell’altro”,<sup>47</sup> la sua capacità di assumere un ruolo attivo nelle dinamiche di potere che presiedono alla lotta per il riconoscimento.

Bisogna insomma che lo straniero conservi la sua estraneità o, come dice Jean-Luc Nancy in termini solo apparentemente paradossali, che egli resti un “intruso”; che la sua venuta conservi il suo carattere perturbante di un’“intrusione”<sup>48</sup>. “È questo – dice Nancy – che si tratta di pensare e quindi di praticare: altrimenti l’estraneità dello straniero viene riasorbita prima ancora che lui stesso abbia varcato la soglia; e non è più in questione. Accogliere lo straniero dev’essere anche provare la sua intrusione. Anche se per lo più non lo si vuole ammettere: il motivo dell’intruso è esso stesso un’intrusione nella nostra correttezza morale (è anche un esempio cruciale contro il *Politically Correct*). Eppure è indissociabile dalla verità dello straniero”.

In altri termini, è paradossalmente dalla estraneità dell’altro, o meglio dalla irriducibile verità della sua estraneità, che può nascere la consapevolezza del carattere contingente e relativo della nostra identità; la quale viene risvegliata dalla presenza dell’altro, dall’essere di fronte, direbbe Emmanuel Lévinas, al Volto dell’altro, e alla sfida che da questo inevitabilmente proviene<sup>49</sup>. L’altro ci resiste, ci obbliga a prendere atto della sua presenza ineludibile e ad accettare la contaminazione che proviene dalla *differenza*. Intesa in questo senso, la disponibilità alla contaminazione è ciò che consente di interrompere il meccanismo perverso della proiezione persecutoria della paura dell’altro per poter preludere ad un atteggiamento di *ospitalità* verso lo straniero. L’ospitalità può scaturire solo dalla capacità di esporsi al rischio dell’incontro con l’altro, di mettersi costantemente in gioco, di lasciarsi alterare dalla sua diversità.

Certo, ciò non può avvenire senza un momento di disagio, di inquietudine, in quanto viene messa alla prova la solidità delle nostre certezze e la sicurezza delle nostre conquiste, tradizioni, stili di vita. La presenza e la resistenza dell’altro, dello straniero interno che “viene per restare” aprono uno spazio del “perturbante”, per dirla in termini freudiani<sup>50</sup>, come ciò che crea spaesamento, destabilizzazione, perché scompiglia la logica chiusa e autoreferenziale di ciò che ci è noto e “familiare”.

45 — Clifford, J., *The Predicament of Culture*, Cambridge University Press, Cambridge Mass., 1988.

46 — Fra le testimonianze più interessanti di questa prospettiva, nell’ambito dei *post-colonial studies*, cfr. Bhabha, H.K. (a cura di), *Nation and Narration*, London-New York, Routledge, 1990.

47 — Clifford, J., *Prendere sul serio la politica dell’identità*, in «AutAut», n. 312, 2002, pp. 97 sgg.

48 — Nancy, J. L., *L’intrus*, Galilée, Paris, 2000; trad.it. *L’intruso*, Cronopio, Napoli, 2006, pp. 11-12.

49 — Lévinas, E., *Totalité et infini. Essai sur l’extériorité*, Nijhoff, La Haye, 1962.

50 — Cfr. Freud, *Das Unheimliche* (1919), *Gesammelte Werke*, op. cit., vol. 12.

Inoltre, mi preme aggiungere, ci sono indubbiamente aspetti dell'altro, della sua tradizione e cultura che non siamo comunque disposti ad accettare (dal burka alle mutilazioni sessuali), perché siamo giustamente affezionati a pezzi della nostra identità che consideriamo preziosi e irrinunciabili, come i diritti, la libertà, il valore della singolarità. Riconoscere l'altro come diverso e accoglierlo nei propri confini non vuol dire dunque rinunciare alla propria identità in virtù di una logica dell'ibridazione e della mescolanza, ma rifiutarne la logica autoreferenziale e la chiusura immunitaria, per aprirla al confronto con la differenza.

L'ospitalità presuppone dunque, vorrei suggerire, la capacità di *abitare l'inquietudine* che proviene dalla presenza provocatoria dell'altro, anche perché, come ribadisce Nancy, "la sua venuta non cessa" e "resta sempre in qualche modo un'intrusione"<sup>51</sup>. È l'inquietudine prodotta dalla sfida della differenza che ci costringe a tenere aperta l'identità, a misurarci con il suo carattere fragile, provvisorio e contingente, impedendone la chiusura immunitaria e preservandola da tentazioni assolutistiche e da vocazioni al dominio.

La disponibilità all'alterazione e alla contaminazione è dunque il presupposto necessario per interrompere la proiezione negativa sul diverso e riconvertire l'*hostis* in *hospes*, il nemico in ospite, recuperando così il significato originariamente positivo della parola<sup>52</sup>. Come ci ricorda infatti Emile Benveniste, originariamente, nell'antica Roma, il termine *hostis* indicava lo 'straniero a cui si riconoscono dei diritti uguali a quelli dei cittadini romani'; e solo successivamente assume l'accezione negativa di "nemico", per cui diventa necessario ricorrere ad un nuovo termine – quello di *hospes* – per indicare appunto la nozione di ospitalità. Ricomporre la scissione tra *hostis* e *hospes* vuol dire allora accedere all'idea di ospitalità intesa come accoglienza e solidarietà senza condizioni o, come suggerisce Jacques Derrida, come *dono* che si offre incondizionatamente allo straniero, a "colui che arriva"<sup>53</sup>. Ha ragione, infatti, Derrida quando sostiene che l'ospitalità richiede l'adesione ad una logica donativa che non fa domande né si arrocca nella logica pattizia del diritto e della giustizia. L'ospitalità, per essere tale, non può che spingersi al di là della giustizia; essa ha inizio *prima di ogni identificazione*, prima che si instauri il criterio simmetrico ed equivalente della giustizia: "Non è forse vero – egli si chiede – che l'ospitalità si offre, si dona all'altro prima che egli si qualifichi, prima ancora che sia (posto o supposto) soggetto, soggetto di diritto e soggetto nominabile col suo cognome?".

Ma ciò vuol dire anche, mi preme aggiungere, che essere ospitali richiede in primo luogo la capacità di entrare in una relazione *empatica* con l'altro, di "mettersi nei panni dell'altro", partecipando al suo vissuto e alle sue emozioni<sup>54</sup>. Senza poter entrare qui nella complessità di questo tema, vale la pena di ricordare che l'empatia è ciò che si attiva a partire dalla scoperta dell'altro e che consente quindi l'uscita dal solipsismo, l'accesso al mondo, l'interruzione della chiusura immunitaria e la possibilità di comprendere e sentire i disagi e la sofferenza dell'altro. Come emerge dalla sua recente e sempre più diffusa "riscoperta" da parte di diversi approcci disciplinari, l'empatia è ciò che ci consente di pensare un soggetto mosso da moventi *altri* rispetto alle passioni egoistiche e distruttive, come l'attenzione, la generosità, la compassione.

51 — Nancy, *L'intruso*, op. cit., p.11.

52 — Benveniste, E., *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Minuit, Paris, 1969; trad. it. *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee* (Einaudi, Torino, 1976, vol. I, pp. 64 sgg.). Su questo tema, cfr. anche Curi, U., *Straniero*, Cortina, Milano, 2010.

53 — Derrida, J., Dufourmantelle, A., *De L'Hospitalité*, Calmann-Levy, Paris, 1997; trad. it. *L'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano, 2000, pp. 54-55.

54 — Per un aggiornamento del dibattito sul tema dell'empatia - di cui sul piano filosofico possiamo rintracciare l'origine nel concetto di "simpatia" di David Hume (*A Treatise of Human nature*, Clarendon Press, Oxford, 1978) e Adam Smith (*The Theory of Moral Sentiments*, Cambridge University Press 2002) e nella tradizione del sentimentalismo morale (su cui cfr. tra gli altri Slotte, M., *Moral sentimentalism*, Oxford University Press, 2010) - cfr. Engelen, E.-M., Röttger-Rössler, B., *Current Disciplinary and Interdisciplinary Debates on Empathy*, in "Emotion Review", vol. 4, n.1, January 2012.

Ci confortano in questo senso diagnosi come quella di Jeremy Rifkin, quando vede nella nostra epoca le premesse oggettive per il fiorire di una “civiltà dell’empatia”, fondata sul risveglio del senso di condivisione, sull’emergere cioè di una coscienza empatica che ci predispone alla socialità e alla solidarietà<sup>55</sup>. Se è vero infatti che l’età globale ci rende tutti membri di un’unica umanità, esposta alle stesse sfide e allo stesso destino, si può sperare nell’emergere di un *homo empathicus*, capace di cogliere soggettivamente questa *chance* oggettiva e di inaugurare, insieme ad una nuova consapevolezza, nuove forme di relazione con l’altro.

Pur non essendo di per sé mobilitante, l’empatia rappresenta infatti il presupposto necessario per il risveglio di affezioni e moventi erosi dall’egemonia dell’egoismo e dell’individualismo. È cioè la condizione emotiva basilare per il risveglio di quelle che potremmo definire *passioni empatiche* (come la compassione e la benevolenza, la simpatia e la generosità), capaci di contrastare l’indifferenza, la diffidenza e la paura; nonché di attivare forme di impegno e mobilitazione solidale verso l’altro inteso come “colui che arriva” (immigrati, profughi, clandestini). È insomma dall’attivarsi delle passioni empatiche, di una attenzione emotivamente spontanea alla sofferenza di chi varca i nostri confini che può scaturire quell’ospitalità incondizionata di cui parla Derrida: che vuol dire lasciar venire l’altro “senza domandargli né reciprocità (l’entrata in un patto) né il suo nome”<sup>56</sup>.

Tuttavia, vorrei sottolineare, questo non è sufficiente, in quanto rischia di sottovalutare l’importanza della *risposta dell’altro*, il suo ruolo non solo passivo e ricettivo, ma attivo e incisivo nella relazione. Se è vero in altri termini che l’ospitalità non può essere limitata e condizionata dalla logica simmetrica e formale del diritto e della giustizia la quale esige dall’altro una sorta di autoidentificazione e di adesione ad un patto, è vero anche che la risposta dell’altro non è affatto ininfluenza: soprattutto quando l’altro, inteso come “colui che arriva”, diventa, per evocare di nuovo l’espressione simmeliana, “colui che resta”; colui che da ospite provvisorio chiede di diventare cittadino permanente, di fare stabilmente il suo ingresso in una nuova patria, cultura e stile di vita. È infatti a quel punto decisivo che al superamento della paura e all’accoglienza da parte dell’ospitante, possa corrispondere, da parte dell’ospite, il superamento del risentimento e delle proiezioni negative. Il risentimento infatti, come abbiamo visto, è una passione regressiva che scaturisce da un profondo senso di impotenza; e che congela l’interlocutore nell’immagine statica e definitiva del nemico da sfidare e da colpire, in una spirale vendicativa di cui testimonia, nelle sue forme estreme, la deriva terroristica a cui assistiamo sempre più attoniti.

Affinché si apra allora la possibilità di una convivenza sostenibile, c’è almeno un terreno di reciprocità che l’ospite è chiamato a praticare di fronte all’ospitante: quello di fare quest’ultimo oggetto di un riconoscimento che lo liberi dall’immagine deleteria di incarnazione del male e di puro strumento di oppressione. Ciò non vuol dire, evidentemente, ipotizzare una sorta di irenica acquiescenza e di passiva assuefazione, quanto piuttosto convertire il risentimento in quelle passioni “timotiche” (come l’ira) che senza rinunciare al conflitto, non finiscono però per sfociare nella violenza; rendendo possibile il passaggio da un irriducibile antago-

55 — Rifkin, J., *The Empathic Civilization*, Penguin Books, 2009; cfr. anche De Waal, F., *L’âge de l’empathie*, Payot, Paris, 2010; Singer, P., *The Expanding Circle. Ethics, Evolution and Moral Progress*, Princeton University Press, 2011.

56 — Derrida, *Sull’ospitalità*, op. cit., p. 53.



nismo ad un costruttivo agonismo<sup>57</sup>. Si tratterebbe in altri termini, da parte dell'ospite, di spostare lo sguardo dall'altro a sé, per ridiventare protagonista delle lotte per il riconoscimento: non in quanto animate da una volontà di annientamento *dell'altro* ma dal legittimo desiderio di affermare la *propria* dignità e la *propria* differenza.

Se si vuole evitare di cadere in una retorica dell'ospitalità quale dinamica unilaterale destinata ad essere sconfitta dalla risposta violenta dell'ospite, è necessario reintrodurre un principio di reciprocità, che equivale al *reciproco riconoscimento*. Se si vuole ottenere una convivenza solidale tra diversi<sup>58</sup>, che scongiuri l'esplosione dei conflitti e della violenza oggi tristemente presenti a livello planetario, è necessario che al riconoscimento dell'ospitante corrisponda specularmente il riconoscimento da parte dell'ospite; ciò che presuppone, da parte di quest'ultimo, di ritirare le proiezioni ostili su chi lo accoglie e di sospendere il risentimento e le passioni negative: per riscoprire semmai l'energia costruttiva dell'ira giusta, ed aprirsi, attraverso la lotta e la rivendicazione della propria dignità, al dialogo e alla negoziazione.

In fondo, si tratterebbe di recuperare, in ultima istanza, quel doppio significato originario, che troviamo nelle lingue di derivazione latina, della parola *hospes*: vale a dire colui che ospita e colui che è ospitato; una parola la quale contiene e conserva in sé il valore intrinseco della reciprocità e del mutuo riconoscimento.

57 — Mouffe, C., *On the Political*, Routledge, 2005.

58 — Alludo qui, evidentemente, a Habermas, J., *Solidarietà tra estranei*, Guerini, 1997 (trad. parziale di *Faktizität und Geltung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1992).

# Esperienza, riflessione e costruzione di comunità

Luigina Mortari

Per affrontare il tema che mi è stato assegnato è necessario soffermarsi con calma a riflettere sulle parole. Esperienza, riflessione, comunità. Sono tre parole che stanno alla base, nutrono e fondano una cultura. Mi sembra opportuno partire dall'ultima di queste: comunità. Il gesto che fonda la comunità viene spesso indicato come un mettere in comune, avere qualcosa in comunione con un altro, un passaggio da me all'altro. Ma c'è un altro significato che è ancor più fondamentale: stare nella comunanza, stare insieme all'altro. Stare nella comunanza, stare insieme agli altri non è cosa facile, in quanto quello che si tende a fare è occuparsi di sé; come afferma Iris Murdoch (1970) l'essere umano tende all'egoismo. Certo dobbiamo occuparci di noi stessi, perché siamo necessitati, e sentiamo questa responsabilità che abbiamo verso noi stessi, in quanto ciascuno di noi è fragile e vulnerabile. Queste parole non sono molto à la page e generalmente non vengono impiegate, perché la nostra cultura si è nutrita della modernità che richiede un'affermazione di noi stessi e ci pensa come esseri autonomi. Ma l'autonomia, la sovranità sull'esistenza, è qualcosa che non corrisponde in toto alla nostra condizione ontologica: gli esseri umani, tutti (io e gli altri), siamo fragili e vulnerabili, siamo bisognosi di altro e di altri.

## Della comunità. Ovvero dei legami tra uomini fragili e vulnerabili

### La condizione umana

Costituisce un dato fenomenologicamente evidente che la vita non è un evento solipsistico, poiché è sempre intimamente connessa alla vita di altri; per l'essere umano vivere è sempre con-vivere, poiché nessuno da solo può realizzare pienamente il progetto di esistere. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele parla dell'essere umano come di un ente per natura politico (I, 7, 1097b11), cioè qualcuno che sta con i molti altri che danno vita alla città.

Se si considera la persona dal punto di vista dello sviluppo psichico, si può constatare come la relazione con l'altro sia la condizione primaria dell'esserci. Come spiega Donald Winnicott (1987, p. 9), l'origine di tutto è la relazione con la madre, dove all'inizio il bambino non esiste come essere distinto ma in un'identificazione primaria con chi ha cura del suo essere. Per lo psicoanalista e pediatra inglese la cosa più importante che noi sperimentiamo nei primi momenti della vita è come siamo tenuti in braccio dalla madre, perché il modo in cui la madre ci tiene in braccio, decide della qualità della nostra vita mentale: se la mamma non ci sostiene e se la testa sporge e cade all'indietro, si sperimenta un senso di caduta nell'abisso:

secondo lui questa esperienza di perdita dell'accoglienza, dell'essere contenuti proprio nel corpo, è qualcosa che sta alla radice delle malattie mentali e della psicosi.

Noi siamo mancanti d'essere, e proprio in quanto mancanti sentiamo intimamente il bisogno di stare in relazione con chi, simile a noi, ha un ontologico bisogno dell'altro. Sarebbe questa relazionalità tensionale dell'umano a spiegare il fenomeno dell'intenso attaccamento di cui è capace il neonato nei confronti di chi si prende cura di lui (Bowlby 1969).

## Vulnerabilità

Proprio perché siamo esseri intimamente relazionali, siamo dipendenti da altri; in questo dipendere-da-altro-da-sé sta la vulnerabilità propria dell'essere umano. La nostra materia ontologica non è qualcosa di compatto e chiuso dentro i confini della pelle del singolo essere, ma è *porosa*: assorbe la realtà intorno e si modella in relazione all'altro. Questa visione porosa dell'essere è sottesa alle parole che Socrate pronuncia nel *Fedro*, laddove ipotizza che il suo apprendimento può essere dovuto al fatto che delle conoscenze apprese risulta essere "stato riempito alla maniera di un vaso, da non so quali fonti estranee" (Platone, *Fedro*, 235d). Se la porosità dell'essere ci apre agli altri rendendo possibile la relazione, allo stesso tempo si traduce in vulnerabilità. Se la relazionalità rompe la solitudine dell'esserci e ci mette nelle condizioni di con-dividere l'esistenza, allo stesso tempo ci rende vulnerabili, poiché siamo sempre sottoposti alle azioni che gli altri enti e gli altri esseri viventi mettono in atto, azioni che possono fornire nutrimento per il nostro essere ma possono essere anche minacciose.

Veniamo a essere nel campo di una realtà che ci possiede e da cui non possiamo sottrarci. Non possediamo l'autosufficienza. Così, per poter essere, ci volgiamo agli altri e al mondo. Ma dagli altri e dal mondo veniamo a dipendere. La relazione con l'altro ci alimenta d'essere, ma allo stesso tempo ci limita. Siamo bisognosi dell'altro e per questo cerchiamo la relazione con l'altro. All'altro ci stringiamo. In questo "dipendere da" sta tutta la vulnerabilità del nostro essere: del nostro progetto di esistere, dei nostri desideri, dei nostri affetti.

Siamo vulnerabili nella vita corporea e in quella spirituale: possiamo subire eventi ambientali avversi che mettono in pericolo la nostra vita, possiamo ammalarci, possiamo venire offesi dalle azioni altrui con la conseguenza di perdere relazioni buone costruite con fatica, perdere il lavoro che ci consente di vivere una vita adeguatamente buona, perdere la libertà, o anche più semplicemente perdere la tranquillità.

Per contrastare certe teorie del suo tempo Aristotele afferma essere assurdo considerare beato chi vive in solitudine, perché nessuno può trovare la gioia tra sé e sé, ma ha bisogno di amici (*Etica Nicomachea*, IX, 9, 1169b 18-22). Non solo quindi abbiamo bisogno di aver cura delle relazioni, ma è nelle relazioni che l'eccellenza umana trova la possibilità di attualizzarsi. La vulnerabilità è quindi inevitabile, è qualità strutturale dell'esistenza.

## Fragilità

Se anche non dipendessimo dagli altri e potessimo bastare a noi stessi, sempre qualcosa ci mancherebbe, sempre saremmo esseri a rischio di non essere. Non solo siamo vulnerabili perché esposti agli urti del mondo e a quelli che ci provochiamo gli uni gli altri, ma intimamente fragili: siamo fragili poiché *veniamo a essere indipendentemente da una nostra decisione, e una volta nel mondo veniamo a trovarci nel fluire del tempo, e questo essere nel tempo non sta sotto la nostra sovranità.*

La fragilità del nostro essere si coglie nella enigmaticità della nostra origine e della nostra fine, nei vuoti non conosciuti del nostro passato e nell'impossibilità di chiamare all'essere tutto ciò che vorremmo. Utilizzando un'espressione heideggeriana (Heidegger 1927), noi siamo esseri gettati nel mondo, e proprio perché la condizione umana è quella di essere gettati, non ci è dato di avere sovranità su ciò da cui dipende la realizzazione del compito esistenziale del divenire il proprio esserci. Siamo un divenire continuo, il cui logos rimane trascendente rispetto alle nostre possibilità. In ogni attimo può aprirsi la voragine del nulla (Stein 1950, p. 90), senza che nulla si possa fare. Poiché nel fondamento del nostro essere siamo deboli, la fragilità è la nostra qualità ontologica.

Per rendere tollerabile la nostra fragilità, molto confidiamo in quella cosa che fra gli esseri viventi desideriamo pensare solo nostra: l'attività di pensiero. È alla ragione che ci affidiamo per ridurre il tasso di fragilità (Nussbaum 1996, p. 47). Questo abbiamo imparato agli inizi della cultura occidentale e il tempo dimostra che all'uso della ragione dobbiamo i guadagni nelle tecniche che permettono di migliorare la qualità della vita.

È vero che il pensiero può tanto: ma anche la ragione, cui da sempre ci affidiamo per trovare il massimo possibile di sovranità sull'esperienza, è in potere della vita; quando, infatti, la mente cerca la quiete, una pausa dal pensare, continua a sentire l'inesauribile fluire di pensieri ed emozioni che niente riesce a fermare. Come se la vita della nostra mente non fosse che un momento di un fluire più vasto che in essa risuona e rispetto al quale noi non abbiamo alcun potere. Se nella vita della mente sta la nostra essenza e se la qualità del nostro essere è la fragilità, allora la ragione non può che essere intimamente fragile essa stessa. Ricordiamo che in greco la parola che indica l'anima, *psyche*, indica anche la farfalla, che è metafora di quanto è più delicato e fragile.

Quando netta si disegna nella mente la percezione della propria inaggrabile fragilità, quella per cui il vivere è perdere possibilità di vita momento dopo momento, il dolore ontologico dilaga nell'anima ed è proprio lì, nei momenti di sofferenza lacerante, che si arriva a sapere il bene che viene dalla cura che solo altri ti possono dare: una parola può bastare per sciogliere i crampi dell'anima, una carezza può farti sentire raccolta nei pezzi del tuo essere, la tenerezza di un abbraccio può riaccendere la forza vitale. L'esperienza, anche breve, del bene che ti può venire da un gesto di cura rimane nell'anima a nutrire di quella fiducia del possibile che sola aiuta a trovare l'energia necessaria a sostenere il lavoro di esistere.

## La cura come gesto fondamentale

Di fronte al modo di stare al mondo dell'uomo, alle sue fragilità e vulnerabilità costitutive, si presenta come gesto fondamentale, essenziale, irrinunciabile, il gesto di cura: senza cura la vita non può fiorire. Per tale ragione "ogni persona vorrebbe essere oggetto di cura" e "il mondo sarebbe un luogo migliore se tutti noi ci curassimo di più gli uni degli altri" (Noddings 2002, p. 11). C'è necessità di bene e necessità di difendersi dalla sofferenza: la cura è la risposta necessaria a questa necessità.

La sapienza dell'essenzialità ontologica della cura ha radici antiche. Nel *Fedro*, a sottolineare il suo valore, si dice che la cura è tratto essenziale non solo dei mortali ma anche della divinità, infatti Zeus è detto esercitare la sua funzione divina "disponendo per bene ogni cosa e prendendosene cura" (Platone, *Fedro*, 246e). Nel libro VII della *Repubblica* Socrate spiega a Glaucone che ai filosofi, che abbiano acquisito attraverso il percorso ascensionistico della conoscenza una retta visione delle cose belle, giuste e buone, e che per questo sono in condizione di governare le città, è giusto chiedere, obbligandoli, di "aver cura e custodire" gli altri cittadini (520a).

Secondo Heidegger la cura è "struttura d'essere dell'esser-ci" (Heidegger 1999, p. 311). L'aver-cura-per è un modo dell'esserci che ha il tratto della necessità, perché per tutto il tempo della vita l'essere umano, in quanto esistente, si trova a doversi occupare di sé, degli altri e delle cose. Dal momento che l'essere umano si trova consegnato all'esistenza secondo la modalità della cura, si può dire che "ognuno è quello che fa e di cui si cura" (Heidegger, 1999, p. 152).

Il gesto materno (così ben descritto nella sua idealità dalle Madonne dei dipinti rinascimentali) diviene così prototipo di ogni gesto di cura, quasi una correzione a quella idea di "gettatezza" che lascerebbe nell'angoscia e nella disperazione l'intera esistenza. Ricordare, dunque, che non siamo solo gettati nel mondo, ma che veniamo al mondo nelle braccia di una madre irradia una luce nuova sull'esistenza.

Dire che noi diventiamo quello di cui abbiamo cura e che i modi della cura danno forma al nostro essere significa che, se abbiamo cura di certe relazioni, il nostro essere sarà costruito dalle cose che prenderanno forma in queste relazioni, in ciò che fa bene e in ciò che fa male. Se abbiamo cura di certe idee, la nostra struttura di pensiero sarà modellata da questo lavoro, nel senso che la nostra esperienza mentale poggerà su quelle che abbiamo coltivato e risentirà della mancanza di quelle che abbiamo trascurato; se ci prendiamo cura di certe cose, sarà l'esperienza di quelle cose e del modo di stare in relazione a esse a strutturare la nostra essenza. Se ci prendiamo cura di certe persone, quello che accade nello scambio relazionale con l'altro diverrà parte di noi. Della cura si può pertanto parlare nei termini di una *fabbrica dell'essere*.

## **Comunità ed etica: l'ordine delle virtù**

Abbiamo fondato la relazionalità come costitutiva dell'umano. Le relazioni che riconoscono tale comunanza necessaria per gli umani costituiscono la comunità. Si apre ora la questione di come si costruisce la comunità. La comunità non si costruisce solo con leggi, regole e sistemi: certamente le regole sono necessarie; Aristotele afferma che la Costituzione fonda la costruzione di una comunità, però la costituzione va scritta. E una buona costituzione non deve imporsi all'altro: ma deve costruirsi con pazienza, seguendo una regola ispiratrice, ovvero la ricerca del bene.

Come afferma Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, l'agire umano, tutto, è orientato al bene: anche l'agire politico, anche le pratiche di cura. Un bene che rappresenti la massima *eudaimonia*: non solo "felicità", ma "star bene nello spirito", avere uno "spirito buono" (*eu-daimon*). Cercare il bene è dunque una pratica etica, è – nella mia visione – uno stare nell'ordine delle virtù. Possiamo citare qui solo alcune di quelle virtù che fondano l'etica della cura e la costruzione della comunità e ne rappresentano il "nocciolo etico": la responsabilità, la generosità, il rispetto o reverenza per l'altro, il coraggio.

### **Sentirsi responsabile per l'altro**

Responsabilità viene dal latino *respondere*, che nel suo significato originario significa rispondere a una chiamata. Essere responsabile significa rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine, essere disponibile a fare quanto necessario e quanto è possibile per il ben-essere dell'altro; questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata, affinché l'altro sappia che su di noi può contare.

Alla radice del senso di responsabilità c'è la capacità di cogliere l'esserci dell'altro che, come me, ha bisogno di relazione e ha bisogno di trovare il senso della propria vita (Lévinas, 1972). C'è pure la sensibilità del sentirsi toccati dall'altro, tanto nella forma dell'empatia quanto nella compassione: è la riscoperta di una ragione "altra", "materna", della capacità di "pensare con il cuore" (Murdoch 1970; Zambrano 1973; Nussbaum 2001).

### **Agire con generosità**

Una comunità vive di azioni generose: gesti di cura di chi si prende a cuore l'altro uscendo dal perimetro del calcolo, del misurabile, del negoziabile. Si ha cura per l'altro perché di questo agire si sente la necessità, gratuitamente: qui sta la qualità donativa della cura. L'elemento di gratuità è costitutivo della cura perché l'aver cura per l'altro si concretizza nel produrre una forma di beneficio, e il *beneficium* è dare qualcosa a un altro senza cercare dall'altro nulla per sé. Dare senza chiedere nulla non vuol dire perdere qualcosa, perché la cura per essere buona non deve procurare danno a nessuno: «Bisogna che dal rapporto non derivi alcun danno – spiega Fedro a Socrate – ma un vantaggio per entrambi» (Platone,

Fedro, 234c). Solo che per chi-ha-cura il vantaggio non è qualcosa che si chiede a chi-riceve-cura, ma sta in quello che si fa.

Chi agisce in modo donativo ragiona secondo una grammatica etica che disordina il modo ordinario di pensare, proprio perché nel donare non sente di fare qualcosa di eccezionale, ma semplicemente ciò che è necessario. In loro c'è il senso di un certo modo di agire che definisco *straordinarietà ordinaria*.

### Avvicinare l'altro con reverenza

Una maestra di scuola dell'infanzia così racconta: “Quando il mattino arrivano in sezione [i bambini] io li saluto uno a uno, li aspetto sulla porta e stringo la mano inchinandomi alla loro altezza. È un segno per dire che ho considerazione per ognuno di loro. Loro sono contenti, sorridono. Ogni bambino è un valore, ma non è che tutti sanno il loro valore. Tocca a noi grandi... e possiamo farglielo capire se siamo capaci di reverenza, che è rispetto, ma qualcosa di più...”.

Chi ha cura si trova in una condizione di potere rispetto a chi non è autonomo. Proprio perché chi è dipendente è anche massimamente vulnerabile, l'asimmetria di potere è propria della relazione di cura. Assumere su di sé la responsabilità di avere cura per l'altro e sentirsi in grado di agire in senso donativo senza avere bisogno di alcuna restituzione può, se non si vigila, trasformare il potere-fare in una forma di violenza sull'altro. Responsabilità e gratuità, pur qualificandosi come dimensioni essenziali dell'eticità propria della pratica di cura e della fondazione di una comunità, non bastano. È necessaria la capacità di avere rispetto per l'altro; quel rispetto che è reverenza. Avere rispetto significa consentire all'altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere. In altre parole: tenere l'altro trascendente rispetto a me, conservare l'altro irriducibile rispetto al mio modo di essere e di pensare.

### Avere coraggio

Di cura si fa fatica a parlare, perché ai più sembra un'etica debole, fuori luogo in un mondo che segue altre logiche. La cura sembrerebbe una pratica atopica nel nostro tempo per quell'individualismo che fortemente lo caratterizza. È per questo che agire con cura è un'azione che richiede coraggio. In certi casi addirittura l'azione di cura assume una valenza politica, perché si esprime come denuncia delle situazioni che provocano inutili sofferenze o ingiustizie. La cura spesso richiede atti di *parresia*, cioè del dire come stanno veramente le cose trovandosi a parlare in una posizione di svantaggio rispetto al proprio interlocutore. *La parresia è una presa di parola pubblica* mossa dall'esigenza di denunciare ciò che non va e riportare lo sguardo dell'altro sulla verità delle cose a partire da una situazione di asimmetria di potere: comporta dunque un rischio elevato per il parlante. In questo caso il gesto della *parresia* è un gesto di cura perché nasce dall'attenzione alla situazione dell'altro ed è mosso dall'intenzione di innescare un processo di trasformazione delle cose. Si

è capaci di *parresia* perché si è optato per una postura responsabile nei confronti dell'altro e coraggiosa verso chi ha il potere di decidere la qualità della vita. Si agisce con coraggio "semplicemente", non in risposta a imperativi etici categorici: si agisce con coraggio perché si sente che non c'è altra opzione compatibile con il bisogno di cura dell'altro.

## **Costruire comunità: l'educazione politica come pratica di pensiero critico**

Veniamo ora agli altri due termini indicati nel titolo di questo saggio: esperienza e riflessione. John Dewey (1938) ci ha insegnato che ogni forma di apprendimento, purché sia un apprendimento per la vita (e il fare comunità è un apprendimento per la vita) deve essere fondato sull'esperienza. Esperienza che è lo sperimentarsi concreto con le questioni vitali, ma prese su serio: ovvero rilette attraverso la riflessione che porta alla consapevolezza, all'analisi, al "giudizio", ovvero al pensiero critico.

## **Un pensare rigorosamente critico: tra esperienza e riflessione**

Nella nostra epoca contemporanea la burocrazia e la tecnocrazia tendono sempre più a depoliticizzare la vita sociale, incoraggiando varie forme di indifferenza che rendono l'essere umano sempre meno capace di pensare criticamente e meno incline ad assumersi delle responsabilità, con il rischio di lasciare ai cosiddetti esperti il compito di giudicare circa questioni di rilevanza fondamentale (la bioetica, la biotecnologia, i principi guida che dovrebbero informare le politiche economiche, ecc.): per questo l'educazione all'esercizio responsabile del giudizio è un dovere sempre più urgente delle istituzioni educative. Vedremo come questo esercizio è una forma di educazione politica.

Come declinare praticamente questa direzione del progetto educativo risulta essere la fondamentale questione pedagogica, per affrontare la quale è necessario che innanzitutto si prenda in esame una prioritaria questione concettuale: "in che cosa consiste l'esercizio del giudizio?" o meglio "in che cosa consiste un giudizio rigoroso?"; solo dopo aver interrogato tale questione preliminare è possibile definire la natura delle pratiche educative da promuovere.

Giudicare vuol dire ripensare sempre daccapo, radicalmente, ogni questione per accedere a quella comprensione quanto più larga e profonda possibile che dovrebbe consentire di formulare una deliberazione rigorosamente fondata, tale cioè da orientare l'agire in modo efficace.

C'è un giudicare superficiale e senza investimento di responsabilità: si pensa affidandosi a criteri prestabiliti, senza pensare che il criterio assunto come riferimento è il risultato di un giudizio a suo tempo formulato in un preciso contesto e che adesso non è più messo in discussione e come tale si è tramutato in pregiudizio. Nel *giudizio ordinario* si giudica evitando di pensare criticamente i criteri che fanno da sfondo.

C'è un giudicare radicale con investimento della responsabilità del



pensare: anche se si hanno a disposizione criteri già definiti s'interroga criticamente questi criteri e si assume l'oggetto del giudizio come qualcosa per cui non si ha a disposizione alcun criterio. Il *giudizio riflessivo* è il giudicare fenomenologicamente orientato, che si fonda sulla disposizione a vigilare sulla tendenza ad affidarsi a pregiudizi.

Promuovere lo sviluppo della disposizione a pensare radicalmente significa educare a saper stare quanto più possibile svincolati dai pregiudizi, ai quali la mente tende ad affidarsi in quanto preservano il singolo dall'obbligo di esporsi apertamente e di azzardare una comprensione intelligente della realtà che incontra.

Oggi di fronte alla novità di problemi che si presentano sperimentiamo continuamente la mancanza di criteri cui affidare il nostro giudizio, ma questa mancanza non va passivamente interpretata come una "catastrofe dell'ordine morale universale", bensì come *uno spazio aperto in cui ricominciare a pensare*. L'essere umano è un essere natale, chiamato cioè a dar forma ad un nuovo inizio; questo iniziare si esprime anche, se non soprattutto, nella sfera politica quando si è chiamati a mettere al mondo mondi nuovi, compito che implica il ricominciare a pensare daccapo e radicalmente. È un pregiudizio quello che ritiene che si possa giudicare rettamente soltanto laddove si disponga di criteri stabiliti; si può invece giudicare e prendere decisioni anche in mancanza di criteri collaudati per impegnarsi a cercare nuovi criteri.

### La politica ha ancora senso?

L'azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, qui intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per il bene comune, e quindi non riduttivamente interpretata come una semplice "amministrazione delle cose". L'agire politico non è un semplice amministrare, poiché implica un inventare e dare corpo a mondi di esistenza tali da consentire la massima realizzazione possibile dell'umanità di ciascuno. Al centro della politica vi è sempre, infatti, la preoccupazione di costruire un mondo in cui poter condurre una vita umana degna di essere vissuta. La creazione di un mondo è l'esito di un atto di libertà e di creatività, ma poi questo mondo fatto dagli esseri umani esercita su di essi un forte condizionamento. È dunque necessario al costituirsi di uno spazio di civiltà fare emergere una sapienza politica tale che consenta di costruire e di custodire un mondo umano.

Di fronte alla domanda che sorge spesso, soprattutto quando siamo spettatori di sciagure conseguenti determinate scelte politiche, "la politica ha ancora un senso?", la risposta non può che essere: "la politica è la libertà ed è la libertà che consente la costruzione di un mondo che consenta al maggior numero possibile di cittadini di vivere una vita buona". Dunque la sapienza politica è cosa necessaria ad una cultura, la quale deve garantire che tale sapienza possa essere largamente e profondamente coltivata.

Ma chi deve occuparsi di politica? La politica non è cosa da delegare ai tecnici, ma dev'essere una responsabilità condivisa da tutti coloro che appartengono ad una comunità. Nel *Protagora* si narra che Zeus ordinò che l'arte politica fosse data in dono in egual misura a tutti gli esseri

umani, perché tutti devono partecipare alla vita della città dal momento che se solo alcuni possedessero l'arte politica che consente di governare la vita sociale allora la città si sfascerebbe (Platone, *Protagora*, 322 c-d). La politica è dunque un compito che appartiene a tutti.

Ma dal momento che l'arte politica è data in dono a tutti non come fatto acquisito ma come disposizione, ne consegue che essa dev'essere oggetto di apprendimento. Come? Si può apprendere "informalmente" partecipando attivamente alla vita della città, ma si dovrebbe poter apprendere anche "formalmente" attraverso un progetto educativo.

Al di là delle sue varie declinazioni, ciò che specificatamente qualifica ogni azione discorsiva politicamente significativa è l'elaborazione di un pensiero critico, ovvero della capacità di giudicare: il pensiero politico si fonda essenzialmente sul giudizio, nel senso che implica continuamente l'azione mentale e discorsiva del giudicare idee e fatti come presupposto per quella presa di decisioni che ogni atto politico e comunitario necessariamente comporta.

### ***Dialogare con altri: un "forum" per il pensare plurale e politico***

Lo spazio che consente l'emergenza di nuovi criteri discorsivi, il cui valore si misura in base alla possibilità che essi dischiudono di comprendere il presente e di disegnare in esso inediti orizzonti di senso, è essenzialmente uno spazio dialogico (come afferma il poeta Hölderlin commentato da Heidegger, "noi siamo un colloquio", Heidegger 1916). È uno spazio comune, plurale, dunque politico (una polis, spazio dei polloi, i molti). Presupponendo che il contesto formativo idoneo all'apprendimento dell'agire politico sia un ambiente di apprendimento inteso in senso bruneriano come "forum", cioè come il luogo dove si fanno e si disfano discorsi intorno al mondo che c'è e al mondo che si vorrebbe, il principio educativo che dovrebbe informare tale contesto non può essere altro che quello del dialogo. Dialogare con altri è essenziale allo sviluppo di quel pensare critico che è condizione all'esercizio del giudizio.

Il saper giudicare chiede infatti lo sviluppo di un "modo di pensare ampio", che si realizza quando prima di prendere posizione rispetto ad una questione si confronta il proprio giudizio con quello degli altri, o con i loro possibili giudizi, ponendoci al loro posto. Il giudicare presuppone la ricerca dell'accordo potenziale con altri, perché, anche se nel prendere una decisione si è soli, il giudizio si basa sull'anticipazione di possibili altri giudizi. È su questo "accordo potenziale" che il giudicare fonda il suo valore, perché è nel confronto con altri per cercare un accordo largamente condiviso che si trascendono i propri limitati e parziali punti di vista. Proprio perché sono in grado di confrontare il proprio modo di pensare con quello di altri gli esseri umani possono agire come soggetti politici, e la capacità di giudicare, cioè di vedere le cose non solo dal proprio ma anche dal punto di vista degli altri interessati alla medesima questione, è una delle facoltà fondamentali dell'essere umano in quanto essere politico.

Un'educazione che si occupa di promuovere la capacità di giudicare è dunque chiamata ad assumere come obiettivo formativo fondamentale

l'imparare a considerare una stessa cosa sotto aspetti molto diversi e contraddittori e di conseguenza ad esercitare quella prudenza che impedisce l'esercizio pubblico della valutazione personale fino a quando i punti di vista altrui non siano stati esaminati in profondità. Questo porsi dal punto di vista dell'altro, che è la condizione per l'esercizio del pensare critico, non va confuso con un'illusoria capacità di pensare così come l'altro pensa; piuttosto vuol dire dislocare quanto più possibile il proprio punto di vista e non giudicare mai senza prima aver capito il punto di vista dell'altro. La tesi secondo la quale è componente essenziale del saper giudicare il prendere in considerazione la prospettiva dell'interlocutore non va intesa come il mero conformarsi ad un pensiero estraneo: quel che si sta facendo è dilatare il punto di osservazione così che il giudizio non sia più meramente soggettivo. Non si può pensare come pensa l'altro, perché ciascuno pensa stando situato nella propria insuperabile biografia intellettuale. Non si può, ma neppure si dovrebbe, perché significherebbe privare il mondo della pluralità di punti vista che sono essenziali alla vita di una cultura; si tratta invece di pensare da sé dialogando con mondi differenti di pensiero per dare corpo ad un modo di pensare "allargato". Il pensare in modo allargato si verifica quando, mentre si sta pensando ad un certo problema, la mente si impegna a presentificare una pluralità di punti di vista e immagina quali possono essere le possibili implicazioni di ciascuna differente interpretazione. Più differenziata e analitica sarà questa dislocazione cognitiva e più fondato sarà il giudizio cui si perviene.

### ***Un pensare ampio, capace di umiltà e di coraggio***

Il modo di pensare ampio è un "ponte lanciato fino agli altri"; non però per accettare passivamente il pensiero altrui, ma per sviluppare un pensare distribuito, che porta a formulare giudizi che conservano il proprio modo di vedere liberato, però, dai propri interessi privati. Il pensare critico non ha nulla a che fare con l'accettazione passiva dei criteri di giudizio degli altri, è invece il "pensare da sé" che si struttura a partire dal dialogo con differenti modi di pensare.

Un limite della nostra cultura, e dunque anche di quella pedagogica, è il prevalere di un certo mentalismo, al quale ci si sottrae nel momento in cui si comprende che una capacità intellettuale va sempre pensata in relazione ad una disposizione interiore. In questo caso *il saper giudicare va pensato in relazione alla disposizione dell'umiltà e del senso del limite*. L'umiltà è qui intesa non come rinuncia ad agire, ma come consapevolezza dei limiti della ragione umana e, dunque, come disposizione alla sorveglianza critica su certe tensioni smisurate dell'attività cognitiva. Proprio in quanto l'esito del giudizio non è mai cogente, si deve sapere, e dunque si deve accettare, che non si può costringere l'altro all'adesione, come accade nei confronti di una conclusione logica; quello che ci è concesso è solo di cercare di persuadere l'altro, una persuasione che si esplica non nella tensione a catturare la sua adesione attraverso il ricorso a retoriche raffinate, ma nell'esplicitare ogni passaggio del proprio argomentare così che l'altro abbia la possibilità di farsi una visione quanto più possibile perspicua del nostro punto di vista e, quindi, valutare

serenamente l'attendibilità e la fondatezza del nostro giudizio.

Ma non meno decisiva nella costruzione della comunità (ovvero nell'esercizio della responsabilità politica) è la disposizione al *coraggio*. Il prendere la parola fra altri, sia per negoziare significati che per esporsi nel giudizio che cerca la comprensione degli eventi, non richiede solo abilità discorsive, ma innanzitutto coraggio: il coraggio di non limitarsi ad esistere secondo le regole precodificate e di arrischiare a dare visibilità al proprio pensare; il coraggio di lasciare il riparo del privato per esporre se stessi nello spazio pubblico; quel coraggio senza il quale nessuna libertà è possibile. Nel contesto politico il coraggio non è un semplice ardire ad affermare se stessi, ma un modo di esserci denso di eticità perché ha a che fare col dire la verità. È infatti dovere di chi parla fra altri impegnarsi a formulare discorsi veri.

Stare nell'orizzonte della verità significa accettare l'impegno, e con esso anche il pericolo, di stare in una relazione di franca onestà con se stessi e con gli altri. Significa evitare di mimetizzarsi nell'ovvio e sapersi liberare dalla reticenza che non ci fa azzardare il nominare le cose secondo direzioni non previste nell'ordine dato. Significa impegnarsi in un parlare in prima persona, evitando di accomodarsi in quelle parole di cui non si avverte la verità; significa anche svincolarsi da ogni ansia di ricorrere a forme retoriche accattivanti preferendo la sfida dell'elaborare argomenti razionalmente fondati, lasciandosi guidare unicamente dal desiderio di stare in un registro di verità bandendo ogni tentazione utilitaristica e di affermazione di sé.

Stare nell'orizzonte della ricerca continua della verità significa non solo esporre in modo chiaro e franco il proprio pensiero, ma, riconoscendo che ciò che si dice è solo il proprio punto di vista, evitare qualsiasi forma retorica intesa ad affermare il proprio pensiero a scapito di quello dell'interlocutore. Il dire la verità acquista la tonalità del gesto etico, e come tale si fa matrice di contesti di civiltà, quando il soggetto muove dal presupposto che non esiste una verità singola e universalmente valida, poiché la verità è sempre plurale e locale. Dire la verità significa esporre ciò che si pensa essere vero al giudizio dell'altro, senza imporre come assolutamente fondato il proprio punto di vista. Nel dire la verità c'è la consapevolezza del limite di validità interno ad ogni discorso. In questo senso il coraggio di stare sempre alla ricerca della verità, pur sapendo la fragilità e l'incertezza inaggirabile di ogni gioco linguistico, è matrice generativa del dialogare autentico che si qualifica come nutrimento essenziale e irrinunciabile dell'agire politico.

Questo è il coraggio della *parresia*: prendere la parola per dire la verità quando l'altro si beffa di me. Questo è il coraggio vero: quello della simmetria, che anche di fronte all'altro che ha il potere, denuncia una piccola verità, mi espone. Il coraggio è stare esposti al mondo, nell'azzardo. Il poeta Rilke dice che la Natura ci ha gettati in un "azzardo infinito" (Rilke, 1922, Sonetto 2, XXIV). Gli uccelli migratori fanno la loro strada, non ne azzardano un'altra altrimenti si perdono; le tartarughe attraversano chilometri e chilometri perché conoscono la via del mare, che non si vede, ma loro sanno. Noi invece ogni giorno ci dobbiamo costruire la strada e questo richiede un azzardo continuo: e per cavalcare continuamente l'azzardo ci vuole energia, e l'energia la trovi nella comunità, la trovi nel

gruppo che condivide con te il cammino della tua vita. Il cammino è lungo, faticoso, ma si fa con gli altri. E è scambiando le cose con gli altri e fermandosi la sera attorno al fuoco che si riesce a riprendere la strada il mattino dopo. Gli amici, i *philoï*, sono coloro con i quali si tesse un filo, con i quali si tiene il filo di una conversazione. Come le famiglie di una volta: si trovavano attorno al focolare per parlare, e tessendo il filo della conversazione, tessavano la trama della comunità, perché tutti erano messi a conoscenza delle azioni e dei pensieri degli altri; si conosceva e ci si prendeva cura delle ferite degli altri, e si progettava il lavoro nei campi dell'indomani. Si narrava, e una buona narrazione è quella del passato, del presente e del futuro: si narra il tempo trascorso e si aprono spazi di futuro. Insieme, in comunità.

## Bibliografia

- |   |  |  |
|---|--|--|
| Bowlby, S.A. (1969), <i>Attaccamento e perdita</i> . vol. I: L'attaccamento alla madre. Tr. it. Boringhieri, Torino 1972. | Mortari, L. (2008), <i>A scuola di libertà</i> . Raffaello Cortina, Milano.                              | Nussbaum, M. (1996), <i>Terapia del desiderio</i> . Tr. it. Vita e pensiero, Milano 1998.                  |
| Dewey J. (1938), <i>Esperienza e educazione</i> . Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.                                 | Mortari, L. (2009), <i>Aver cura di sé</i> . Bruno Mondadori, Milano.                                    | Nussbaum, M. (2001), <i>L'intelligenza delle emozioni</i> . Tr. it. il Mulino, Bologna 2004.               |
| Heidegger M. (1927), <i>Essere e tempo</i> . Tr. it. Longanesi, Milano 1976.  | Mortari, L. (2013), <i>Aver cura della vita della mente</i> . Carocci, Roma.                             | Rilke, R.M. (1922), <i>Sonetti a Orfeo e Poesie sparse</i> . Tr. it. Edizioni Studio tesi, Pordenone 1990. |
| Heidegger, M. (1916), <i>La poesia di Hölderlin</i> . Tr. it. Adelphi, Milano 1988.                                       | Mortari, L. (2015), <i>Filosofia della cura</i> . Raffaello Cortina, Milano.                             | Stein, E. (1950), <i>Essere finito e essere eterno</i> . Tr. it. Città Nuova, Roma 1999.                   |
| Heidegger, M. (1975), <i>Prolegomeni alla storia del concetto di tempo</i> . Tr. it. Il melangolo, Genova 1999.           | Murdoch, I. (1970), <i>The Sovereignty of Good</i> . Routledge, London.                                  | Winnicott, D.W. (1987), <i>I bambini e le loro madri</i> . Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 1987.         |
| Lévinas, E. (1972), <i>Umanesimo dell'altro uomo</i> . Tr. it. Il melangolo, Genova 1985.                                 | Noddings, N. (2002), <i>Starting at home</i> . University of California Press, Berkeley and Los Angeles. | Zambrano, M. (1973), <i>L'uomo e il divino</i> . Tr. it. Edizioni Lavoro, Roma 2001.                       |

# 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”<sup>59</sup>. 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”<sup>60</sup>.

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"<sup>61</sup> e "La verità del mattino costituisce l'errore della sera"<sup>62</sup>, 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 pagine<sup>63</sup> 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”<sup>64</sup>, 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)<sup>65</sup> 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 Paesaggio<sup>66</sup>. 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*<sup>67</sup> 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 Repton<sup>68</sup>. 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 occasione<sup>69</sup> 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 scritto<sup>70</sup>, 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”<sup>71</sup>.

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”<sup>72</sup>.

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

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

<sup>71</sup> — Bernhard, T., *Correzione*, Einaudi, Torino, 1995, pp. 94-95.

<sup>72</sup> — 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