

Qualsiasi formazione. Purché umanistica...

di Pier Luigi Amietta

L'accelerazione del cambiamento e la crescente complessità richiedono una capacità di apprendimento sempre più trasversale, multidisciplinare, 'plastica'; richiedono la capacità, pur dall'interno di una specializzazione, di impadronirsi rapidamente dei fondamenti di altre discipline per farne elementi fecondanti della propria.

Ciò equivale ad abbandonare gli stereotipi manichei che contrappongono le discipline umane a quelle scientifiche e che distinguono insegnamento e apprendimento come fossero controparti. In questo scenario, la formazione degli adulti dovrà essere sempre più metodologica, per promuovere in particolare l'autoformazione e generare motivazione all'apprendimento.

Sarà compito dei formatori professionali, attraverso una formazione one-to-one, che sostituisca progressivamente la formazione curricolare e a catalogo. Destinatari di questa formazione metodologica dovrebbero essere, sempre più, i capi di linea, destinati a diventare i veri formatori dei loro collaboratori. Una modalità per motivare i responsabili di persone a farsi formatori, capaci di promuovere una crescita reale dei loro collaboratori, sarebbe includere i risultati di questa crescita tra i parametri di valutazione dei risultati gestionali degli stessi responsabili.

Il 'senso' della formazione degli adulti

Ci si chiede spesso – a me è stato chiesto¹ – quale senso ha oggi la formazione degli adulti e che compiti le possano essere affidati. Prima di tentare una risposta sono sempre indotto a modificare leggermente – ma per me sostanzialmente – la prima parte della domanda in: “Quale senso è possibile dare, per il prossimo decennio, alla formazione degli adulti?”.

Il senso della mia risposta trova la sua genesi in due macro-fenomeni – in atto da sempre, ma deflagrati con forza crescente negli ultimi quarant'anni – ai quali mi è indispensabile rifarmi.

Nel 1970 il futurologo Alvin Toffler scrisse il libro *Future shock*, oggi per molti aspetti obsoleto ma all'epoca famoso. Nell'edizione italiana, dell'anno successivo, si intitolava *Lo shock del futuro*². Nel libro, Toffler rappresentava graficamente l'evoluzione delle tecnologie umane, collocando tutte le invenzioni e le innovazioni umane, dalle più antiche alle più recenti, all'interno di un cerchio diviso in 60 spicchi di 180 anni ciascuno. Gli fu facile così dimostrare che circa l'80% delle innovazioni sono avvenute negli ultimi due spicchi. È evidente che questo dato, inoppugnabile, porta in primo piano, come derivate, i macro-fenomeni che sono anche i due maggiori vettori del nostro tempo: il cambiamento e la complessità.

Più precisamente, come derivata prima, l'accelerazione del cambiamento e, come derivata seconda, quella che già allo schiudersi degli anni Ottanta E. Morin identificava come la 'sfida della complessità'.

Credo si possa concordare che 'cambiamento' non significhi tabula rasa dell'esistente, ma possa essere visto invece come un decremento marginale dell'obsolescenza, cui corrisponde un incremento marginale dell'innovazione: in termini più chiari, le cose che si lasciano



Pierluigi Amietta è laureato in giurisprudenza, diplomato in RP, Programmazione e in Marketing. Consulente di direzione e docente di comunicazione e organizzazione. È libero professionista, consulente di direzione, comunicazione e organizzazione ed è stato a lungo professore a contratto presso l'Università di Pisa; inoltre è formatore con *Certificato per meriti e fama* di AIF - Associazione Italiana Formatori di cui è stato presidente nazionale.

¹ Ho dato ampia risposta a questa domanda – e ad altre contigue al tema – nel libro, appena pubblicato *Per una formazione umanistica*, Franco Angeli, Milano, 2014

² Cfr. A. Toffler, *Lo shock del futuro*, Rizzoli, Milano, 1971



definitivamente alle spalle sono, progressivamente, sempre meno (inutili) di quelle che entrano a far parte delle nostre conoscenze e divengono patrimonio dell'universo scientifico-cognitivo. Il risultato è un progressivo aumento, anzitutto quantitativo, dei contenuti di conoscenza da dominare e dei relativi processi da gestire.

Questo è il presupposto sul quale si produce la complessità. Infatti, l'aumento vertiginoso dei processi lineari, in molte direzioni e in ogni campo disciplinare – compreso quello che con buona dose di supponenza continuiamo a chiamare delle scienze umane –, fa sì che essi non soltanto si sommino, ma si intersechino. Il risultato è che i problemi di gestione dei processi si configurano sempre meno come anelli di una catena lineare e sempre più come punti di intersezione di una maglia, punti d'incrocio per definizione sempre più 'cruciali' (*nomina omena...*) e sempre meno aggredibili con soluzioni semplici. Dato che 'semplice' e 'complesso' non sono proprietà delle cose ma categorie mentali, l'alternativa non è 'prendere atto' della complessità ma chiedersi, ai fini di risultati fecondi, se non convenga – ovvero se non sia più congruo nel nostro tempo – vedere i fenomeni come complessi anziché come semplici. Del che sono altrettanto convinto.

E ciò con buona pace dei nostri referenti d'Oltre Manica e d'Oltre Atlantico che, negli stessi anni Ottanta, alla complessità opponevano soltanto l'antonimo 'simplify' – più come slogan che come soluzione – e che oggi invece si tacciono dibattendosi, come tutti, nel pelago ribollente degli effetti combinati del cambiamento e della complessità.

Effetti di carattere culturale, psicosociale e antropologico, che mi sembra si producano a cascata sulle strutture cognitive, sulle modalità della conoscenza, per finire sui metodi e gli strumenti dell'apprendimento, come hanno lucidamente evidenziato Mauro Ceruti e Gianluca Bocchi³, i cui concetti riporto in sintesi di qui di seguito:

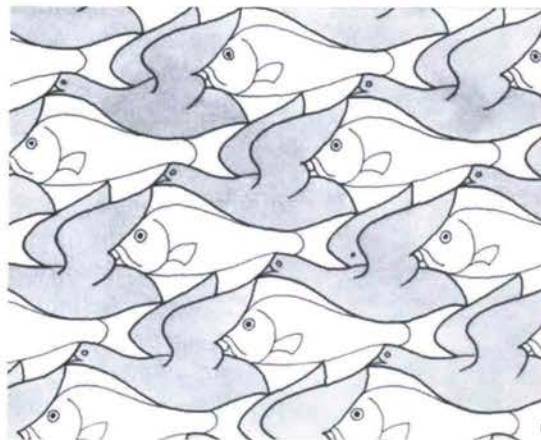
• *Dalla gerarchia alla rete*

Da una scienza gerarchica monocentrica a un sistema di scienze policentrico. Nella prima, l'interdisciplinarietà era di norma intesa come l'apporto ancillare che alcune discipline potevano talvolta dare a una disciplina fondamentale (e regolarmente ognuno riteneva che tale fosse la propria); nella seconda – mantenendo 'sistema' e 'policentrico' come parole chiave – si rende evidente la possibilità di una combinatoria a-gerarchica delle discipline più diverse, con esiti innovativi a volte straordinari.

• *Da divisione rigida tra le varie discipline ad aree d'interazione-integrazione*

È ormai pacifico – infatti deriva pacificamente dal punto precedente – che il coacervo delle discipline non è una struttura gerarchica, la quale, comunque configurata, sa-

rebbe in ogni caso arbitraria, né una catena sequenziale, ma è una maglia. Le nuove tecnologie consentono oggi quasi di toccare con mano la pragmatica verità di queste affermazioni: il reticolo disciplinare mostra come la 'rete', che ha contribuito ad abbattere decine di muri di Berlino tra le discipline – ossia fertilizzatori di veri e propri dogmatismi culturali –, consenta connessioni un tempo impensabili. Caduti i muri, tra le varie discipline si aprono 'zone di sovrapposizione', spazi-cerniera, che hanno già dato vita a discipline nuove per almeno due aspetti:



- a) campi di ricerca a cavallo delle discipline tradizionali: è nata da tempo la psico-somatica ma sono nate anche la bio-fisica, la socio-linguistica, l'etno-psichiatria, l'e-commerce, l'editoria telematica, ecc.;
- b) migrazioni di scienziati da uno a un altro campo disciplinare. Avendo come battistrada la teoria dei sistemi e la terza cibernetica, fioriscono discipline trasversali che consentono, per esempio, a un gruppo di scienziati che si occupano di biologia di scoprire il Dna e decifrare il genoma umano; a un altro gruppo di studiosi di vita mentale, di linguistica operativa, di logopedia, di foniatra e di motricità, di dar vita a filoni disciplinari pressoché vergini, quali la logonica gestuale, la gestualità vocale, la semantica dell'intonazione, la semiologia estetica, ecc.⁴

• *Declino del concetto tradizionale di 'esperienza scientifica'*

Ciò, grazie alle acquisizioni della critica epistemologica, circa:

- a) l'impossibilità di avere condizioni realmente controllabili ai fini della ripetitività 'nelle stesse condizioni', il che sgretola uno dei tre pilastri classici della 'scientificità';
- b) il principio di indeterminazione e la messa in discussione del principio di causalità;
- c) l'impossibilità di tracciare netti confini tra laborato-

³ Cfr. M. Ceruti, G. Bocchi, *Prefazione* in D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere*, Guerini, Milano, 2005

⁴ Cfr. P.L. Amietta, S. Magnani, *Dal gesto al pensiero: il linguaggio del corpo alle frontiere della mente*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 167-182



rio e influenze esterne, comprese quelle del ricercatore-sperimentatore.

Si è dimostrato ciò che prima era soltanto concetto intuitivo ed esperienza pragmatica probabilistica: che i grandi risultati scientifici sono spesso effetto del 'gioco creativo' -e abbisognano di ridondanza, di spazio, di tempo, di varietà-, più che esiti puntuali di processi di ricerca finemente direzionati e rigorosamente proceduralizzati. È gioco-forza ammettere che, in una certa visione tradizionale di ricerca scientifica, la massima efficienza è nemica della buona conoscenza.

Tutto ciò non solo è inevitabilmente pregiudiziale a qualsiasi risposta relativa al significato da attribuire -e al possibile ruolo da assegnare- alla formazione degli adulti, che richiede a sua volta una risposta circa i suoi specifici effetti sui contenuti e sui processi di conoscenza, nonché sui metodi-strumenti dell'apprendimento.

Il primo di tali effetti sui contenuti di conoscenza è stato da tempo segnalato: la forbice progressiva che si determina tra insegnamento e apprendimento. Proprio in misura direttamente proporzionale all'accelerazione del cambiamento, diminuisce la probabilità che in qualsiasi disciplina qualcuno possieda individualmente, in un momento dato, tutto il relativo *know how*. Non solo, anche ammesso che ciò sia possibile, nel tempo necessario a consolidarlo e a dotarlo di strumenti didattici efficaci in misura sufficiente da renderlo trasmissibile, quel *know how* sarebbe già in parte obsoleto. Di contro a ciò, si assiste a un'esplosione generalizzata di informazione, fonte di un apprendimento -e dunque di conoscenza- diffuso e generalizzato, di cui l'industria editoriale e i mass media sono all'origine, la rete è il principale produttore, i *social network* e i sempre nuovi strumenti tecnologici sono un formidabile moltiplicatore. Ossia, è ormai pacifico che nel mondo di oggi sempre più fonti, rispetto al passato, possono essere potenziali generatrici di conoscenza.

La derivata prima di questi fenomeni è l'ulteriore, già segnalata, forte divaricazione tra insegnamento e apprendimento. In altri termini, per quanto riguarda i contenuti, sembra evidente che le informazioni sono in realtà alla portata di chiunque le cerchi per cui, in ultima analisi, il problema è squisitamente di metodo.

Di fatto si impara dovunque, da chiunque e da qualunque cosa, purché la mente, sgombra da pregiudizi, scetticismi e dogmatismi, sia realmente aperta, in 'atteggiamento conoscitivo'. Vorrei che nessuno si offendesse se dico che si può imparare persino dagli insegnanti: con la precisazione, oltre questa ovvietà, che insegnamento, opportunità d'apprendimento e offerta d'apprendimen-



to sono cose diverse e, soprattutto nel caso di insegnanti rigidi e dogmatici, possono essere persino opposte.

In ogni caso, fatta eccezione per il 'dilettante inarrivabile'⁵ e per il genio -merce rarissima, che in ogni caso non può riguardare il nostro discorso e che nelle organizzazioni può essere persino pericolosa- l'autodidatta puro è esposto a gravi rischi, primi tra i quali l'apprendere con errori sistematici e con modalità che comportano drammatici dispendi di tempo e di energie.

Parlare di modalità di apprendimento che possano ridurre al minimo questi rischi equivale a definire -nel momento stesso un cui s'introduce- la derivata seconda: il compito strategico della formazione non può essere altro che metodologico.

Gli orientamenti in questa direzione sono già chiari. Che ciò apra implicitamente un problema, molto serio, di formazione dei formatori è tanto indubbio quanto tuttora lontano dall'essere risolto.

Una risposta quasi obbligata

Quali modalità di apprendimento, allora? Se si conviene, anche solo in parte, sugli effetti di carattere culturale, psicosociale e antropologico generati da cambiamento e complessità, di cui parlavano Ceruti e Bocchi, la risposta a questa domanda sembra quasi obbligata.

Anzitutto, poiché la visione complessa è utile e fecon-



da soltanto in una logica sistemica, non ne può derivare altro che la necessità di un apprendimento trasversale, interdisciplinare, 'plastico' per così dire. Tale, cioè, che consenta di appropriarsi rapidamente dei fondamentali, non importa di quali discipline, per farne le cellule staminali, non importa di quale progetto. Ciò non esclude

⁵ Cfr. V.G. Biancardi e M. Reggiani, *Il dilettante inarrivabile: passioni oltre il limite*, Guerini, Milano, 2004



affatto che ci si possa specializzare, e magari iper-specializzare, ma avendo come antidoto e vaccino una base di formazione umanistica.

Solo così può essere evitato il pericolo che lo scavo profondo in un solo contenuto disciplinare finisca per precludere una visione 'di superficie' (non necessariamente 'superficiale') dei possibili apporti fecondanti di altre discipline. Credo che la sola specializzazione sia ormai perdente, soprattutto su terreni sensibili, come la medicina dove il rischio è che, perduta la visione d'insieme, si finisca per delegare alle macchine non solo tutto il *know how*, ma anche la capacità diagnostica. D'altra parte, guardando al passato con mente scevra da stereotipi, è di evidenza abbagliante la quantità di personaggi che, avendo lasciato una traccia durevole – e talvolta imperitura – sul terreno scientifico, erano anche grandi umanisti o artisti: basterebbero a confermarlo – anche prescindendo dal riferimento, d'obbligo ma ovvio e sicuramente irripetibile, a Leonardo – nomi più 'umani', come quelli di H. Spencer o di B. Franklin, di B. Pascal e, più prossimi al tempo nostro, quelli di G. Rajberti e A. Murri o, addirittura contemporanei, quelli di S. Ceccato (musicista e cibernetico) P. G. Bianchi (medico e letterato). E, anche dimenticando l'affermazione di G. Bateson che "poesia e scienza, tutto è un circolo", quanto di umanesimo non c'è in F. Varela e H. Maturana?

Formazione umanistica: appunti per una futura metodologia

Non dimentichiamo, da Malcom Knowles, che:

- l'adulto impara sulla base di ciò che già sa, dunque per rielaborazione personale e non per giustapposizione di contenuti;
- ciò che apprende entra stabilmente a far parte del suo campo cognitivo solo se nell'apprendimento ravvisa una reale utilità per la sua vita e la sua professione.

Le seguenti tre proposizioni possono suonare apodittiche ma esprimono unicamente la mia personale convinzione e discendono logicamente l'una dall'altra:

- a) la formazione degli adulti nelle organizzazioni avrà raggiunto il suo scopo fondamentale solo quando l'Ufficio Formazione potrà essere chiuso e il catalogo dei corsi sarà stato abolito, trend già da tempo in atto in moltissime aziende. E non è casuale che sia stato iniziato, prime fra tutte, da quelle che hanno avuto una lunga e virtuosa tradizione formativa interna;
- b) ad apprendere sono soltanto le persone, i singoli individui. Al centro di qualsiasi iniziativa di formazione va collocata la persona, con le sue specifiche modalità di apprendimento, le sue specifiche capacità di metabolizzarlo, le sue specifiche esigenze di finalizzarlo. Dunque se una formazione deve sussistere, essa può essere soltanto *one-to-one*: l'espressione *'learning organization'* può valere soltanto come metafora, suggestiva ma pur sempre metafora;

- c) i formatori saranno ancora utili solo nella misura in cui sapranno accendere motivazione all'auto-apprendimento e fornire i relativi strumenti. Credo, infatti, che nessuna formazione sia davvero utile se non come spinta, innesco e catalizzatore di auto-formazione.

Mi limito a rilevare che quest'ultimo punto è un nodo cruciale, in quanto coincide tuttora con un drammatico vuoto metodologico. I formatori interni alle organizzazioni che per avventura non siano ancora passati ad altro ruolo, sono mediamente sprovvisti del necessario *know how*, per cui si affidano a organizzazioni esterne, sia per le iniziative formative *in house* per il proprio personale di linea, sia aderendo a offerte formative esterne per programmi di formazione formatori. Le società esterne, per rispondere alla crescente domanda di formazione



individualizzata, pressate dalle esigenze del business, hanno riempito quel vuoto metodologico con 'nuove' proposte, cui hanno applicato nomi di impeccabile sapore harvardiano, come *coaching*, *tutoring*, *counselling* e *mentoring*; spesso le hanno rivestite con gracili strutture metodologiche, da cui traspare il tentativo volenteroso di adeguarle alle esigenze delle organizzazioni di oggi. Ma si tratta di 'novità' che hanno 2500 anni, in quanto pallide – quando non mal intese – riedizioni delle scuole pitagoriche o della maieutica socratica. Ad aggravare la situazione, dato che in ultima analisi ogni botte dà il vino che ha, ossia ciascuno (nella migliore delle ipotesi) fa soltanto ciò che sa fare, non sono rari i casi di psicologi che, in veste di formatori, spacciano alla committenza per *'counselling'* o per *'tutoring'* colloqui clinici o comunque modalità di interazione da psicoterapia.

Che fare, dunque? Il dato positivo del moltiplicarsi negli anni recenti delle Facoltà di Scienze della formazione è che si evita di mettere in circolazione dei sinistri improvvisatori; meno positivo è che la presenza nel corpo docente accademico di veri esperti dell'apprendimento adulto è ancora largamente insufficiente.

La strada da percorrere è lunga ma dato, come è noto, che anche il giro del mondo comincia con un passo, è possibile affrontare la *pars construens* indicando quanto meno alcune direzioni che ritengo possibili e plausibili.



Livello organizzativo: un possibile 'stratagemma'

Cominciamo dal versante più difficile della scalata, ossia dal mondo delle organizzazioni, dove le parole 'umanesimo' e 'formazione umanistica' hanno spesso suscitato risaglie di compatimento e per molti hanno tuttora odore di zolfo. Premesso che l'assioma è, inoppugnabilmente, "preparare i formatori a essere veri esperti dei processi di apprendimento", la domanda interessante è: "Chi dovranno formare questi formatori una volta formati?". La risposta "altri formatori" è ovvia solo se non si pone la successiva domanda: "E chi devono essere questi formatori?".

La mia convinzione è che il vero formatore, colui che *naturaliter* dovrebbe esserlo, altri non possa essere che il diretto responsabile della persona, ossia il capo di linea: colui che quotidianamente è a contatto con la persona; colui che dovrebbe conoscere meglio di chiunque altro i suoi problemi, le sue capacità, le sue potenzialità e che, in ogni caso, le conoscerà sempre meglio del primo *counsellor* piovuto dal cielo; colui che quasi sempre ha anche la responsabilità diretta di valutare le *performance* del collaboratore.

Ma il capo di linea presenta due ordini di problemi non banali: primo, non ha la necessaria preparazione e, secondo, quasi mai ha la ancor più necessaria motivazione. È inoltre recalcitrante, non solo all'idea di essere un 'capo formatore' e impiegare tempo ed energie in quel compito, ma ancor prima all'idea di essere egli stesso formato. I due problemi si aggravano in misura direttamente proporzionale ai livelli gerarchici. Come affrontarli?

Primo problema

Il primo problema si affronta, come ho affermato, sul terreno del metodo, che dovrebbe essere lo zoccolo duro del formatore professionale, ma con attenta gradualità. Si tratta, anzitutto, di fornire al manager responsabile di persone il metodo per gestire al meglio gli strumenti e le tecnologie manageriali che coinvolgono direttamente le persone stesse: intendo la conduzione dei colloqui gestionali, lo stile di comunicazione, la gestione dei conflitti, ecc. Tutto questo è in atto da tempo ma -mi si conceda qualche conoscenza del mondo organizzativo- troppo spesso è gestito dai capi in modo sporadico, impreciso, distratto, frettoloso: in ultima analisi, controproducente. Le persone, anche quelle meno avvedute, si accorgono per istinto se ci stiamo davvero occupando di loro o stiamo soltanto svolgendo una noiosa incombenza burocratica. Si tratta quindi, da parte dei formatori, di lavorare decisamente meglio su ciascuno e su tutti questi aspetti.

Il passo successivo è preparare ciascun responsabile di persone a essere anche e davvero il formatore di ciascuno dei suoi collaboratori su terreni solitamente poco battuti, a indurre nei collaboratori la motivazione ad apprendere;

prepararli, per il momento in cui diverranno capi a loro volta, a lavorare non *sulle* persone ma *con* le persone; prepararli a gestire i loro ruoli con la stessa serietà degli attori professionali. La letteratura sui rapporti tra formazione e teatro è ormai nutrita ma anche qui vanno dissipati alcuni equivoci, di cui uno di fondo. Ho riscontrato una resistenza, a volte dura, non solo a declinare i comportamenti di ruolo in chiave attoriale (il *jouer du rôle* dei francesi) ma persino ad accettarne l'idea. Ciò sulla base del luogo comune -vero e proprio stereotipo pregiudiziale- che recitare equivarrebbe a essere falsi, a mentire, mentre in realtà le due cose sono non solo diverse ma addirittura l'una l'opposto dell'altra, come è stato indirettamente intuito da Stanislavskij e ampiamente dimostrato dalle analisi mentali della terza cibernetica: mentre la menzogna comporta un soggetto e due pensieri -uno falso che si dice e



uno vero che si tace-, la recita prevede un solo pensiero e due soggetti, quello che recita e un 'altro se stesso' che lo osserva e lo controlla. Si tratta di prepararli a indurre motivazione nelle persone aiutandole, nelle loro attività, anche a porsi in atteggiamento ludico, che equivale a tenersi i risultati di ciascuna azione e quelli finali di ciascun progetto non meno di chi coltiva un hobby. Parlo, ovviamente, di un 'tenersi' tutto mentale che coincide, in ultima analisi, con la passione per il proprio lavoro, quella così ben rappresentata da Primo Levi⁶.

Secondo problema

Per risolvere questo problema, resterebbe alle organizzazioni il modo più semplice e classico per motivare un ruolo direttivo a occuparsi direttamente e attivamente della formazione dei propri collaboratori: far entrare i *risultati delle performance* dei collaboratori non solo tra le aree di responsabilità del capo, ma farne *uno dei parametri* con i quali egli stesso sarà valutato. Far entrare quei risultati a pieno titolo, istituzionalmente, nel sistema premiante del capo significa di fatto informarlo che il suo sviluppo di carriera dipenderà anche (non solo,

⁶ Cfr. V.P. Levi, *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 1978



ovviamente) dal modo e dall'efficacia con i quali avrà saputo formare i propri collaboratori.

In altri termini: si tratterebbe semplicemente di introdurre –in modo sistematico e a tutti i livelli– come criterio di valutazione delle *performance* dei capi, il coefficiente d'incremento di professionalità delle persone a loro affidate. E siano considerate parte integrante della professionalità non solo le capacità tecniche afferenti al ruolo specifico ma anche i comportamenti relazionali, lo stile di comunicazione, le capacità cognitive.

La strada, come ho detto, è lunga e non priva di ostacoli. Inizialmente si avrà un capo che, seguendo la linea di facilitazione, farà poco più che intervenire sui contenuti specifici del *job* del collaboratore (quelli che più gli sono familiari). Ma gradualmente, e nella misura in cui il capo avrà interiorizzato il legame inscindibile tra la valutazione delle proprie prestazioni e la qualità della formazione che egli stesso avrà saputo dare ai collaboratori, egli –se ben aiutato dal formatore professionale– comincerà a essere per loro non solo un più attento selezionatore della formazione esterna, quella visibile che può migliorare le prestazioni, ma a essere a sua volta, quotidianamente, interprete ed erogatore di quella formazione invisibile che migliora le persone.

Dovrebbe ogni responsabile di persone essere convinto, per primo, che non si può crescere –nemmeno ai fini della carriera professionale– a pezzetti isolati, a monadi chiuse, a compartimenti stagni; o si cresce tutti interi come persone o non si cresce affatto. Per la parte in cui questa può definirsi una formazione 'umanistica', sponsorizzo personalmente e predico l'avvento di un capo formatore umanista. Ma più di questo non gli chiederei. Si parla di formazione degli adulti e un adulto non può rimettersi di continuo ad altri, deve fare i conti anche con se stesso. Il che ci porta al livello cruciale.

Livello individuale

Finiamo come si dovrebbe cominciare e come dovrebbe essere: con la singola persona. Al cuore di una 'formazione umanistica' non può esservi altro, a mio modo di vedere, che l'indurre motivazione all'apprendimento *tout court*. Innescare cioè quel processo virtuoso che porta all'autoformazione. Voci autorevoli in autorevole sede professionale⁷ hanno confermato, anche di recente, l'effettiva possibilità di apprendere autonomamente da molteplici fonti, anche con molte indicazioni sui relativi metodi e strumenti: dai maestri, dalla storia, dalla tecnologia, dal metodo, dai metodi, e anche da se stessi (perfino mentre si insegna). Senza pregiudizio per altri autorevolissimi contributi, mi piace assumere in estrema sintesi il messaggio che ci viene da due voci: quella appassionata della scrittrice epistemologa e filosofa Francesca Rigotti, e quella vibrante e distillata di Gianpiero Quaglino, uno dei maestri

riconosciuti della formazione. Ciò perché i loro rispettivi messaggi propongono due paradigmi dell'apprendere da se stessi che, seppur opposti, coniugano con identica efficacia lo stesso tema e lo dimostrano fino all'evidenza.

Infatti, Rigotti procede dall'esterno all'interno, descrivendo l'avvio, la crescita e lo sviluppo di una vera e propria "bulimia di conoscenza", che una volta instaurata può divenire un *habitus* mentale per tutta la vita: leggere tutto, interessarsi di tutto, voracemente, instancabilmente, persino disordinatamente, ma poi tenere traccia ordinata e sistematica di ogni cosa letta, facendone elenchi, segnando commenti, note e riflessioni per ciascun libro; dove ciascuna di quelle tracce non è banale riassunto, né glossa pedante; e non è più nemmeno e soltanto



abstract intelligente, ma diventa precipitato nobile di un filtro che reinterpreta e ricrea, e dunque un nuovo paragrafo di autobiografia, un fattore fecondo del proprio apprendimento e della propria crescita, come la linfa che trasforma in nutrimento i più diversi succhi della terra.

Quaglino ci offre una visione e un approccio opposti, partendo dall'interno: nulla diventa apprendimento se non è anzitutto rispecchiamento, assonanza; quindi, più che aggiungere fili di trama e d'ordito al tessuto delle nostre conoscenze, coltivare la capacità di far vibrare corde preesistenti, per cui l'apprendimento e in definitiva la crescita dipenderanno –restando nella metafora musicale– dalla felice combinatoria delle armoniche piuttosto che dal numero di note tracciate sul pentagramma.

Volendo riassumere in una sola proposizione il significato che personalmente attribuisco all'autoformazione direi –prendendo qualche distanza, come ho già fatto, da un certo modo di intendere la 'formazione emotiva', con buona pace di D. Goleman e dei suoi epigoni– che si tratta, certo, di alimentare costantemente e mantenere viva l'emozione dell'apprendere, ma anche di saperle sempre dare una regola.⁸

⁷ Cfr. P.L. Amietta, *Da chi si apprende? Il mobile universo dell'autoformazione*, in FOR, n. 88, Focus, Aif - F. Angeli, luglio-settembre 2011.

⁸ Cfr. V.D. De Masi (a cura di), *L'emozione e la regola*, Rizzoli, Milano, 2005