

Dai bambini agli adulti, alla ricerca di reti sociali: Professioni e ruoli, Teorie e Pratiche formative a partire dall'esperienza di un territorio

Luca Mori

1. CASE STUDY: L'ESPERIENZA DI ROSIGNANO MARITTIMO

Nel corso di quattro anni, dapprima a Rosignano Marittimo e successivamente in altri luoghi delle Province di Livorno e Pisa, un percorso formativo del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos",¹ originariamente pensato per le scuole – da quelle dell'infanzia alle secondarie di primo grado – è evoluto in un progetto più ramificato e complesso, tale da generare nuove esperienze di formazione rivolta agli adulti, includendo in questa categoria anzitutto i genitori, gli insegnanti e gli stessi "esperti" o formatori esterni alle scuole, in un intreccio inedito e stimolante di ruoli, professionalità e competenze.

La storia inizia nel 2005, quando il Dirigente dell'Area Servizi alla Persona del Comune di Rosignano M.mo, nella cornice delle iniziative dell'Assessorato alla Cultura, lancia la sfida di uno sconfinamento tra età e linguaggi: prendendo spunto dalle esperienze di filosofia con bambini di quinta elementare condotte da Alfonso Maurizio Iacono² e dalle ricerche sulla complessità del Laboratorio "Ichnos", l'idea è quella di sperimentare alcuni incontri ispirati alla filosofia con i bambini di cinque anni delle Scuole dell'infanzia comunali.

L'esperimento funziona: senza aderire a modelli rigidi preesistenti, attraverso momenti di discussione in cerchio e momenti di teatralizzazione, il filosofo coinvolge i bambini nell'invenzione e nella costruzione di un "luogo bellissimo" in cui vivere bene: sullo sfondo, come punti di riferimento impliciti, i classici del pensiero politico relativi a utopie e distopie, dai quali vengono riprese domande e motivi di dubbio in base al procedere del lavoro del gruppo. Sollecitati al confronto verbale e con altre forme espressive (disegno, allestimento di scenari e così via), i bambini discutono animatamente non solo di come costruire la città dal punto di vista dei luoghi (case, parchi, strade ecc.), ma anche di regole e di confini, di chi dovrebbe comandare e della possibilità di distinguere "buoni" e "cattivi", di ricchezza e povertà, di tecnologie e giochi, del ruolo degli adulti, di come comportarsi con "stranieri" in cerca di ospitalità e così via.

L'esperienza suscita l'interesse delle insegnanti e quello dei genitori, poiché apre una prospettiva inedita sulle dinamiche di classe e sul modo in cui i bambini sono in grado di fare ipotesi,³ elaborando e sostenendo un punto di vista su temi di cui hanno senz'altro sentito parlare alla televisione o a casa, ma che nel frame introdotto dal gioco del filosofo non ci si può limitare a riportare per sentito dire, poiché ogni punto di vista individuale viene messo in tensione con quelli differenti dei compagni, con la richiesta sfidante di fare scelte il più possibile condivise, tentando l'attraversamento generativo degli inevitabili conflitti. Assistendo agli incontri, le insegnanti testimoniano di conferme e smentite rispetto alle loro attese sul comportamento dei singoli, riconoscendo al percorso la caratteristica di rendere visibili aspetti inosservati nelle competenze espressive e relazionali.

Emerge però chiaramente, fin dai primi incontri con insegnanti e genitori, che il progetto interseca quesiti e preoccupazioni più generali, che riguardano non soltanto i bambini e le strategie educative a loro rivolte, ma direttamente gli adulti: di quali bambini parliamo, quando parliamo di bambini?⁴ come possiamo orientarci anzitutto come adulti, per orientare i bambini in un mondo

ad altissimo tasso di mutamento e di incertezza? come educare alla democrazia e al conflitto, in modo non meramente precettistico, ma esercitando le competenze relazionali?

Domande, queste, che vertono in primo luogo sulle competenze formative e relazionali degli adulti e sulla loro capacità di inventarsi percorsi educativi all'altezza della complessità, cornici a cui accedere per formarsi – confermando l'esigenza di professionalità nell'educazione degli adulti – e cornici in cui aprire nuovi canali di comunicazione e apprendimento per bambini e ragazzi. La declinazione e l'incidenza di domande come quelle sopra formulate naturalmente si è dilatata quando, mutatis mutandis, il progetto di "Ichnos" è approdato alle scuole primarie e secondarie di primo grado, nel quadro di una collaborazione meditata e sistematica con le professioni della formazione teatrale (di regia e attoriale). In primo luogo, sono nati nuovi percorsi di formazione per gli stessi formatori, a partire dalla condivisione di esperienze entusiasmanti e frustranti, di casi di studio e di linee di ricerca tra chi si occupava da anni di formazione, per lo più nel teatro e per il teatro, e chi se ne occupava venendo dal mondo universitario: attraversamento di metodi, stili e linguaggi per esplorare vincoli e possibilità della formazione. In secondo luogo, a partire da qui e da fortunati incontri con gruppi motivati di insegnanti e genitori, si è delineata la volontà di progettare innovativi percorsi di educazione degli adulti, paralleli a quelli attivati nelle scuole.

Da quello che è successo e sta succedendo, ricaviamo un possibile schema di sviluppo di professionalità e pratiche del lifelong lifewide learning: è uno schema di "triangolazioni", in un senso che vogliamo definire meglio dal punto di vista teorico (punto 2), applicabile a progetti incentrati su ruoli e professioni legati non solo alla scuola, ma in generale alle organizzazioni (punto 3).

2. LETTURA DELL'ESPERIENZA: LA "TRIANGOLAZIONE" COME SCHEMA DI UNA RELAZIONE EDUCATIVA

Con l'evoluzione dello scenario dei saperi e delle piattaforme mediali, al mutare del panorama delle differenze sociali e culturali, in un'epoca in cui l'incremento esponenziale delle informazioni a portata di mano si accompagna all'indebolimento della memoria e alla suggestione dei percorsi d'apprendistato intensivi e brevi – in cui finiscono col prevalere il senso della provvisorietà della formazione e perfino la rassegnazione all'improvvisazione – bambini, genitori e insegnanti, non diversamente dagli stessi soggetti impegnati come formatori "esterni" alla scuola, necessitano di inventare e sperimentare nuove prassi per lo sviluppo di competenze critiche e relazionali. Si avverte inoltre, ricorrente, l'esigenza di aprire canali di comunicazione inesistenti o parzialmente occlusi tra saperi, generazioni e ruoli, contribuendo alla costruzione di reti sociali e di proposte formative sul territorio: questo è l'ideale che ha ispirato il progetto, attraverso il quale possono evolvere anche professionalità e pratiche dell'educazione degli adulti.

Il bisogno emerso riguarda non solo la formazione di "aggiornamento" professionale su conoscenze o strumenti operativi – che appare essere il filone più consolidato e istituzionalizzato dell'"apprendimento continuo" – ma anche e soprattutto la formazione sul piano delle competenze relazionali e, in senso lato, comunicative. È in questo specifico ambito che l'incontro tra professionalità provenienti dall'Università e dal teatro ha dato esiti interessanti e inattesi.

A cosa mira questa formazione e in che cosa consiste la professionalità del formatore? Le esperienze a cui abbiamo accennato forniscono alcune metafore per una possibile risposta. Ricaviamo una prima immagine dal filosofo Ludwig Wittgenstein: questi, nelle sue riflessioni sul «vedere aspetti» e sul «vedere come», introduce l'ipotesi di «una specie di figura-rebus» o puzzle picture, «in cui non si debba trovare un oggetto determinato, ma che alla prima occhiata ci appaia come un intrico di linee prive di senso, e poi, soltanto dopo che abbiamo cercato per un po', come l'im-

magine» di qualcosa, ad esempio di un paesaggio.»⁵

La domanda è: «In che cosa consiste la differenza tra l'aspetto che l'immagine aveva prima e l'aspetto che aveva dopo la soluzione? – Che l'una e l'altra volta vediamo cose diverse – prosegue Wittgenstein – è chiaro. Ma in che senso, dopo la soluzione, si può dire: ora l'immagine ci dice qualcosa, prima non ci aveva detto nulla?».⁶ Nel lessico del filosofo viennese, è questo il problema della «presentazione» o «rappresentazione perspicua».

Consideriamo un esempio, leggendolo alla luce del brano e dell'immagine della figura-rebus: a partire dai percorsi di filosofia e teatro nelle classi, una dozzina di insegnanti di scuola elementare, nel 2° circolo didattico di Rosignano Marittimo, ha ritenuto importante costituire un gruppo di formazione e di ricerca, organizzando una serie di incontri con docenti e ricercatori universitari e con professionalità del mondo del teatro e della danza. Il gruppo si è costituito a partire da una crisi, sentita individualmente e condivisa dalle insegnanti, relativa alla definizione del compito primario nell'organizzazione scuola. Ciò che non torna e diventa motivo di inquietudine, è pensabile come una figura-rebus, «un intrico di linee» in cui non si riconosce più un senso: all'insufficienza delle definizioni meramente funzionaliste della scuola e all'impossibilità di stabilire univocamente – con una sorta di *reductio ad unum* – ciò a cui la scuola dovrebbe “servire”, o ciò che “dovrebbe dare” in un periodo di eccezionali mutamenti (nei contesti socio-culturali, nella composizione delle famiglie e delle classi, nei linguaggi, nelle tecnologie, ecc.) corrisponde l'ansia delle insegnanti, in difficoltà nell'interpretare il loro ruolo formativo cruciale in un contesto così mutevole e mutato rispetto al passato.

Si avvertono, parallele, due esigenze: riformulare una versione del proprio “compito primario” di insegnanti e integrare i tradizionali percorsi di aggiornamento, incentrati su conoscenze e strumenti, con percorsi di educazione orientati allo sviluppo delle competenze relazionali. È la stessa duplice esigenza che, fatte le dovute distinzioni, si coglie anche nei quesiti dei genitori: il che porta a sbilanciarsi verso una generalizzazione, cioè verso l'ipotesi che percorsi di educazione degli adulti all'altezza della complessità contemporanea dovrebbero riuscire a mettere in feconda tensione il lavoro di aggiornamento sulle conoscenze, sugli strumenti e sui metodi con quello di sviluppo delle competenze relazionali e comunicative.

Il gruppo di ricerca di Rosignano Marittimo, muovendosi lungo la direzione tracciata da riflessioni analoghe, è diventato uno spazio di accesso al dubbio e ai conflitti, occasione per esplicitare e far fronte al disorientamento e alla confusione che l'essere insegnanti comporta: quando non è più possibile sentirsi gratificati nello svolgere la propria funzione orientandosi soltanto in base alle direttive, cioè in base al compito primario prescritto e prescrittivo, che viene dall'alto, o da fuori, o dalla consuetudine, mediato da indicazioni spesso confuse, in svariati casi vissute come doppiamente vincolanti e ansiogene, emerge la necessità di un frame che aiuti le professionalità e le singole persone, nella loro autonomia in relazione, a individuare la propria porzione di un compito primario riformulato o “espanso”.⁷

La definizione di un compito primario generale dell'istituzione scuola, infatti, ogniqualvolta l'insegnante lo riferisce alla propria classe, richiede di essere declinato in modo originale: proprio per questo l'insegnante deve riuscire a definire in modo perspicuo la propria porzione di compito primario “espanso” e “saperci stare”. Del resto, se l'insegnante non riesce a far fronte alla propria confusione e alle figure-rebus che incontra, può finire con l'aggiungere ulteriore confusione alle figure-rebus con cui a loro volta bambini e ragazzi inevitabilmente si confrontano, bisognosi di esperienza, di metodi, di stili di apprendimento e anche di esempi autorevoli, proprio sul piano delle competenze relazionali e comunicative.

L'insegnante in solitudine è particolarmente esposto all'ansia di chi si sente inadeguato al compi-

to o di chi ritiene che il compito prescritto generaliter sia inadeguato rispetto alla classe; può anche esserci l'ansia persecutoria di chi trova messaggi contraddittori e frustranti nelle periodiche revisioni delle priorità che l'istituzione scuola attraversa; c'è poi, combinata con queste, l'ansia confusionale di chi avverte la necessità di un processo di autosviluppo e al tempo stesso la rigidità degli ostacoli ad esso frapposti.⁸ Queste tipologie di ansia e il mare d'ambiguità in cui si manifestano possono essere affrontate con una "navigazione di gruppo" in un percorso di ricerca e di autosviluppo.

Il fatto che ci sia chi avverte quelle ansie e ne trae lo spunto per costituire un gruppo è già un accadimento significativo: nel suo libro su "Sofferenza psichica e pedagogia", Maria Antonella Galanti ha mostrato i limiti di quei discorsi contemporanei che patologizzano senza distinzioni stati emotivi come l'ansia e la paura, o che affidano con approccio riduzionistico condizioni come l'ansia patologica e la depressione alla sola terapia farmacologica; Galanti richiama invece l'attenzione sull'ambivalenza di stati emozionali come l'ansia fisiologica, la paura e la tristezza, che si possono fronteggiare apprendendo ad attraversare i conflitti che essi accompagnano e segnalano.⁹

Del resto «[u]no dei compiti che la pedagogia dovrebbe assolvere è [...] proprio quello relativo alla capacità di attraversare i conflitti»:¹⁰ il che vale palesemente anche per l'educazione degli adulti. Un'epistemologia riduzionistica non è all'altezza della complessità del soggetto di sofferenza psichica, cioè di qualunque soggetto che muta e apprende in un mondo di relazioni in divenire: preferisce negare o evitare il conflitto, presume di poter identificare sempre «la sede organica di ogni disagio, di ogni diversità disadattiva, di ogni più franca patologia»¹¹ e ignora la dualità tra ciò che pertiene al corpo e ciò che pertiene al mentale; dualità che, nella prospettiva della complessità, dev'essere mantenuta anche quando si parla di embodied minds dopo essersi congedati da ogni residuo di dualismo. Quella di cui scrive Maria Antonella Galanti è una pedagogia all'altezza della complessità, capace di accompagnare nell'attraversamento dei conflitti, riconoscendo il ruolo costruttivo dei «sentimenti ambivalenti» nel processo che porta all'autonomia del soggetto, attraverso i "cambiamenti catastrofici" di cui scriveva Bion, attraverso le illusioni, le disillusioni e la ricerca di una "distanza ottimale" nelle relazioni affettive ed emotive in cui gli individui apprendono. In questa prospettiva l'educazione, inserita nel processo più ampio della formazione, può assumere «un ruolo primario»: «[...] diventa il vettore che orienta il percorso relazionale verso il rendere possibile, per ogni soggetto, utilizzare la paura come stimolo di trasformazione dell'esistente (l'ambiente esterno, le dinamiche interpersonali, ma anche l'ambiente psichico interno) e non come elemento di difesa rispetto al disorientamento e allo sconvolgimento che ogni trasformazione necessariamente produce [...]».¹²

Tornando al caso di Rosignano Marittimo, attraversando conflitti ansie e inquietudini, il gruppo di insegnanti ricerca il senso di un compito primario espanso, senza darlo per scontato e senza fermarsi a funzioni o prescrizioni definite: qui infatti il compito primario non è un dato, ma il "punto di fuga" che orienta il pensiero della propria professionalità e che, per motivare al viaggio e renderlo effettivamente significativo per tutti in termini di autosviluppo, non può prescindere dall'attenzione alla qualità delle relazioni e dalle competenze relazionali dei naviganti.

Il gruppo di ricerca si è costituito con la partecipazione, in qualità di formatori, delle professionalità dell'Università e del teatro che svolgevano attività con le classi e ne è nata una caratteristica "triangolazione". Il termine "triangolazione" può essere utilizzato per indicare lo schema di una qualunque situazione di educazione, in cui la posta in gioco è la possibilità di conseguire una visione perspicua riguardo a figure-rebus, puzzle pictures, ma anche esperienze che inquietano e disorientano: nel caso in esame, uno dei vertici del triangolo è costituito dalla situazione confusiva e ansiogena derivata dalla difficoltà a vedere un senso nelle rapide trasformazioni dei contesti

e delle organizzazioni in cui si è chiamati a svolgere un ruolo; il secondo vertice è costituito dai soggetti che in un processo di apprendimento e autosviluppo si sforzano di cogliere un senso nelle figure e nelle esperienze rebus, ricercando conoscenze, strumenti e competenze relazionali all'altezza della complessità; il terzo vertice è quello occupato dalle professionalità della formazione, chiamate ad aiutare i soggetti sul secondo vertice nella loro ricerca di una visione perspicua. Come abbiamo accennato, chi oggi si occupa di educazione degli adulti non può limitarsi a dare periodiche integrazioni di conoscenze, strumenti e tecniche, sempre parzialmente adeguate rispetto al rapido divenire dei contesti; c'è un bisogno altrettanto urgente di competenze relazionali e comunicative, di capacità di attraversare i conflitti e di stili d'apprendimento per vedere figure sensate sullo sfondo di puzzle pictures.

Il professionista dell'educazione degli adulti non è chiamato a dare la soluzione, ma ad esercitare la capacità del «vedere aspetti» o del «vedere come», per usare altre due espressioni di Wittgenstein: il che significa, tra l'altro, curare la capacità di attraversare creativamente il conflitto e l'incertezza. Che quello della "triangolazione" sia poi uno schema generalizzabile, lo si deduce dal fatto che ricorre negli ambiti più diversi: sorvolando sulle pur necessarie distinzioni, è una situazione di "triangolazione" anche quella in cui la madre di Bion esercita la sua funzione di rêverie, mediando tra il bambino e l'intrico di stimolazioni e sensazioni che lo possono disorientare, inquietare o irritare;¹³ più banalmente, è "triangolazione" la situazione in cui si trova la classe quando l'insegnante introduce nuovi argomenti, spiegando e mostrando esempi e nuovi collegamenti; è triadico anche lo spazio del primo libro dell'Iliade, quando Achille convoca l'adunanza nel campo degli Achei devastato da una pestilenza e l'interprete/indovino Calcante si fa avanti per rendere comprensibile ciò che accade (l'"ira di Apollo"); è triadico lo spazio della psicoanalisi, dove i poli della relazione sono l'analista, il paziente e il complesso X multi-fattoriale che il paziente e l'analista esplorano; per risalire ad un celebre esempio, fatto oggetto di innumerevoli riletture nella storia del pensiero occidentale, è triadico anche lo spazio della caverna di Platone nel VII libro della Repubblica: qui un prigioniero divenuto filosofo, dopo aver distolto lo sguardo dalla parete della caverna e dopo aver compiuto esperienze e passaggi significativi, torna dai compagni di prigionia per aiutarli a vedere diversamente ciò a cui tutti sono rivolti, le ombre della parete. Qui la situazione è rovesciata rispetto a quanto dicevamo prima: i prigionieri non provano alcuna inquietudine di fronte alla parete della caverna perché hanno naturalizzato l'esistente; il compito del filosofo, in questo caso, è suscitare l'inquietudine dove non c'è, dando inizio a un percorso di ricerca. È questo un altro risvolto dei compiti richiesti alle professionalità impegnate nell'educazione degli adulti, le quali a loro volta hanno la continua necessità di formarsi, cioè di esplorare passaggi e di esercitare la loro capacità di "vedere aspetti": a questo proposito, l'esperienza raccontata nelle pagine precedenti suggerisce l'importanza dell'incontro tra professionalità attive in campi differenti.

3. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NEI CONTESTI ORGANIZZATIVI

Educare le competenze relazionali e comunicative significa apprendere a ridisegnarsi. La celebre figura "Mani che disegnano", di Escher, rappresenta due mani che, uscite dalla bidimensionalità del foglio su cui appaiono disegnatte, tracciano l'una i contorni dell'altra: come ha evidenziato il biologo cileno Francisco Varela,¹⁴ questa circolarità, che a prima vista sembra paradossale o almeno un circolo vizioso, delinea invece il modello dei loop creativi e virtuosi in base ai quali soltanto possiamo tentare di «comprendere i sistemi naturali, i fenomeni cognitivi e il ricco mondo delle forme».¹⁵ Chi cerca di cogliere con una visione perspicua il senso di una figura-rebus, quando si

tratta di apprendere a vedere e fare e di ridisegnare credenze, atteggiamenti e prassi, ridisegna contemporaneamente il proprio contorno. È questo uno dei possibili sensi dell'apprendere ad apprendere e a disapprendere, cioè di quel livello di complessità del deutero-apprendimento Batesoniano di cui l'educazione degli adulti è chiamata a farsi carico.

Quello che abbiamo visto a proposito degli adulti coinvolti a vario titolo nei percorsi rivolti alle scuole, dagli insegnanti ai genitori, vale in generale i contesti organizzativi contemporanei. Essendo definitivamente tramontata la metafora dell'organizzazione-macchina, con tutta la batteria di convinzioni deterministiche, predittive e prescrittive che la caratterizzavano, l'introduzione di metafore come quella della "rete che apprende" (learning net) o del "sistema complesso" necessita ancora di essere elaborata in tutti le sue implicazioni.¹⁶

Come ha evidenziato Giuseppe Varchetta, una caratteristica della stress economy contemporanea è che essa «[...] produce dei fantasmi per l'io che lavora, delle conseguenze esistenziali drammatiche sul lavoro che vedono nella dimensione dell'emergenza e dello spaesamento costante il loro nucleo fondativo e giustificativo. La condizione interiore spesso comune agli uomini e alle donne che lavorano in questa economia dello stress assomiglia a quella di Alice nel Paese delle Meraviglie: in bilico tra stupore e paura, esaltazione e angoscia, disturbi bipolari della personalità. Una condizione che può essere tradotta come "impossibilità di pensarsi": che fa avvertire il domani come una minaccia da cui guardarsi e genera incertezza sul futuro producendo la perdita della progettualità sia professionale sia personale».¹⁷ In questa condizione, così combattuta e confusa, nella difficoltà o persino nell'"impossibilità di pensarsi" che sembra attraversare l'esperienza organizzativa contemporanea, la letteratura dedicata all'argomento ribadisce insistentemente l'importanza dello sviluppo delle competenze relazionali e comunicative: gli individui e le organizzazioni hanno bisogno di apprendere a "ridisegnarsi" senza perdersi, elaborando conflitti e inventando pratiche, affrontando l'ambiguità e i doppi vincoli. Di tutto questo le professionalità dell'educazione degli adulti non possono non tener conto.

Note

1 Il Laboratorio nasce da una convenzione tra la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e il Comune di Rosignano Marittimo: la direzione scientifica è di Alfonso Maurizio Iacono, mentre Maria Antonella Galanti cura la supervisione scientifica dei progetti rivolti alle scuole. La convenzione che istituisce il Laboratorio è stata definita attraverso il C.I.Co (Centro interdisciplinare di ricerca e servizi sulla comunicazione), diretto da Adriano Fabris. Sull'esperienza sinteticamente esposta in queste pagine sono stati pubblicati un paio di volumi: M. A. Galanti (a cura di), *In rapido volo con morbida voce. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità*, ETS, Pisa 2008; L. Mori (a cura di), *Filosofia con i bambini. Il modello Ichnos*, ETS, Pisa 2009. Altra documentazione sui percorsi è reperibile nel sito www.rapidovolo.it. I percorsi raccontati in queste pagine e la loro evoluzione sono il frutto dell'impegno e della collaborazione tra professionalità diverse: oltre ai docenti universitari citati, hanno avuto un ruolo decisivo Alessandro Franchi e Vincenzo Brogi (rispettivamente Assessore alla cultura e dirigente dell'Area servizi alla persona quando il progetto fu avviato); Massimo Paganelli e Roberto Scarpa, per l'inserimento del progetto nel quadro delle proposte formative rispettivamente di Armunia (Castiglioncello) e del Teatro Verdi di Pisa, dando l'avvio ad un'importante interazione tra formatori teatrali e professionalità della ricerca universitaria; Paola Conforti e con lei Alessio Pizzech (per i rapporti con le scuole, per il rapporto tra la formazione teatrale e quella filosofica di derivazione universitaria, e per il passaggio cruciale alla formazione degli adulti e alla costruzione di reti territoriali, in cui ha avuto un'importante ruolo di stimolo e ispirazione un gruppo di insegnanti del 2° circolo didattico di Rosignano M.mo). Essendo in fase di ulteriore diffusione e crescita, la rete del progetto ha molti più

nodi di quelli menzionati: un aggiornamento più preciso al riguardo si trova nel sito internet citato.

2 Esperienze condotte con il maestro di scuola elementare Sergio Viti e documentate in A. M. Iacono, S. Viti, *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2000; *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole*, Manifestolibri, Roma 2004. Sui temi della complessità in relazione alla pedagogia, si veda F. Cambi, M. A. Galanti, A. M. Iacono, P. Pfanner, *Apprendimento, autonomia, complessità*, ETS, Pisa 2007.

3 Al riguardo, già in bambini di cinque anni notiamo significativi confronti sul piano del periodare ipotetico: l'uso del "se" in alcuni casi è presente e molto pregnante, a differenza di quanto avrebbero lasciato prevedere il ricorso a canoniche periodizzazioni dello sviluppo mentale, o la loro generalizzazione.

4 Su questo tema, cfr. gli atti del Convegno internazionale di Castiglioncello sul bambino (2006) organizzato da Comune di Rosignano e Coordinamento Genitori Democratici: V. Brogi, L. Mori (a cura di), *Il bambino ir-reale. Di quali bambini parliamo quando parliamo di bambini?*, ETS, Pisa 2009.

5 L. Wittgenstein, Zettel, ed. it. a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1986, § 196.

6 Ibidem. È il caso di citare altre opzioni considerate da Wittgenstein: «f) Perché c'è una lista di soluzioni e questa figura (questo corpo) sta sulla lista; g) Perché rappresenta una specie di oggetto che io conosco molto bene; perché mi fa istantaneamente l'impressione di essermi ben noto; gli collego istantaneamente tutte le possibili associazioni; so come si chiama, so che l'ho visto spesso; so perché lo si usa, ecc.; h) Perché mi sembra di conoscere bene quest'oggetto; mi viene subito in mente una parola, che è il suo nome [...]; mi dico: "naturalmente, questo è proprio un...", e mi do una spiegazione insensata, che però in questo momento mi sembra sensata. (Come in un sogno). [...]» (Zettel, *ivi*, p. 43).

7 Per la nozione di "compito primario espanso" mi riferisco a G. Varchetta, *L'ambiguità organizzativa*, Guerini e Associati, Milano 2007.

8 Tracciando questo quadro di tipologie di ansia, mi riferisco al libro citato di Giuseppe Varchetta.

9 M. A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Carocci, Roma 2007.

10 *Ivi*, p. 106.

11 *Ivi*, p. 144.

12 *Ivi*, p. 102.

13 Sulla relazione diadica e sulla rêverie in Bion, cfr. *Ivi*, p. 146. Di Bion si vedano: W. R. Bion, *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 1972; *Id.*, *Il cambiamento catastrofico* (1966), Loescher, Torino 1981; *Id.*, *Trasformazioni* (1965), Armando, Roma 1979.

14 F. J. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo* (1981), Feltrinelli, Milano 20083, pp. 259-272.

15 *Ivi*, p. 260.

16 Per una trattazione approfondita dei risvolti della questione, cfr. U. Morelli, *Incertezza e organizzazione. Scienze cognitive e crisi della retorica manageriale*, Cortina, Milano 2009.

17 G. Varchetta, *L'ambiguità organizzativa*, *cit.*, p. 109.
