

«In bilico tra naufragio e approdo»

Riflessioni su formazione, conflitti e ambiguità, a partire dal libro di G. Varchetta, *L'ambiguità organizzativa* (Guerini e Associati, Milano 2007)

Prologo

«In bilico tra naufragio e approdo» è il modo con cui Giuseppe Varchetta¹ si riferisce all'io del lavoratore (in particolare, al "lavoratore della conoscenza") nella dimensione contemporanea del rischio, dove il lavoro diventa «un viaggio-avventura dall'esito non scontato, non necessariamente solare», un viaggio «duro, difficile, ruvido, in un mare di ambiguità»; e questa «metafora del navigare da soli per mare, con la doppia e ambigua possibilità del naufragio/approdo, traduce bene la gamma di sentimenti complessi che l'io vive oggi nell'esperienza professionale» (p. 130).

Di una «metafora del navigare da soli», scrive Varchetta: questa condizione di solitudine non è però da interpretare come isolamento in senso stretto (effettivo o ideale), ma come la forma diffusa, paradossale (e per lo più sofferta) dello stare in relazione a cui è esposto il "lavoratore della conoscenza".

Nelle interviste e nei dialoghi raccolti nelle pagine conclusive del libro emerge, ad esempio, il problema della «ricerca di comunità» nelle organizzazioni: è uno dei risvolti della "stress economy" il fatto che le relazioni intra-organizzative si strutturino spesso come collezioni di individui che non si riconoscono come "team" effettivamente collaborativi e solidali. La «ricerca di comunità» può così diventare un supplizio, se vissuta come qualcosa di imposto o di impedito (in entrambi i casi, come qualcosa di *negato*): questo è d'altra parte il genere di supplizio che accade dove mancano i tempi e gli spazi dell'accesso al conflitto e alla relazione effettiva, che poi sono gli spazi e i tempi in cui ogni individuo può "costruire senso" (*sense-making*) nella prospettiva dell'autonomia e dell'autosviluppo dipendenti (*resi possibili*) dalle domande e dai vincoli posti dagli altri, dalla relazione stessa, dal sistema e dall'ambiente della relazione.

Nelle pagine seguenti alcuni temi del libro vengono esposti per essere utilizzati come pioli di una scala, dai quali osservare molteplici livelli della relazione e della negazione della relazione nelle organizzazioni. Più in dettaglio, mentre nel primo paragrafo (*Interrogarsi sul "compito primario"*) si presentano alcuni snodi cruciali e originali della ricerca di Varchetta, il secondo paragrafo (*Quale formazione?*) prende spunto dal libro per elaborare e discutere (a) un modello di *pratica formativa e trasformativa*, significativamente ricorrente in numerose varianti in ambiti disciplinari anche distanti e (b) la sua valenza in termini di "mente estetica"; il terzo paragrafo (*Una "comunità di ricerca" nella formazione come filtro generativo rispetto al conflitto e all'ambiguità*) racconta infine il caso di un gruppo di ricerca costituito da una ventina di insegnanti di scuola elementare a Rosignano M.mo: caso che ben si presta ad essere letto attraverso alcune delle categorie elaborate o richiamate da Varchetta, mostrando tra l'altro come le ipotesi e le proposte sull'ambiguità organizzativa contenute nel libro in esame possano fornire spunti per interpretare ciò che accade in contesti (organizzativi) molto differenti dal punto di vista dei "compiti primari" classicamente intesi.

¹ Psicologo dell'organizzazione di formazione psico-socioanalitica, socio fondatore e past president di Ariele, dopo una lunga esperienza nell'area della formazione, dello sviluppo organizzativo e della gestione del personale, è attualmente professore a contratto presso l'Università Bicocca di Milano e consulente di formazione e sviluppo organizzativo.

§ 1. Interrogarsi sul «compito primario»

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» (p. 109).

In questa condizione, così interiormente combattuta e confusa, nella difficoltà o persino nell'“impossibilità di pensarsi”, donne e uomini sono chiamati a confrontarsi con un compito primario “espanso”.

Tradizionalmente, il *compito primario* di un'organizzazione è ciò che fa sì che essa possa definirsi quel tipo di organizzazione e non un'altra (ad esempio un'azienda automobilistica o una scuola, una biblioteca o un centro sportivo, un Ente pubblico o un'associazione senza scopo di lucro costituita in vista di una qualche attività volontaria): compito primario indica perciò, nell'accezione tradizionale, l'insieme di “senso” e di “visione” che presiede alla morfogenesi stessa dell'organizzazione e che ne accompagna nel tempo i processi auto-organizzativi ed evolutivi (*cambiamenti strutturali con persistenza dell'organizzazione o cambiamenti organizzativi più profondi*); di conseguenza, sempre nell'accezione tradizionale, è in relazione ad un “compito primario”, definito a monte e a valle dell'organizzazione, che l'individuo si orienta, interpretando il proprio ruolo di attore organizzativo.

Fin dalle prime pagine, il libro di Varchetta segnala che nell'epoca contemporanea le organizzazioni devono tener conto del fatto che il compito primario si è “espanso” e sottolinea al tempo stesso – anche al fine di interpretare questo mutamento – l'opportunità del passaggio da una visione *funzionalista* ad una *euristica* della nozione di compito primario (cfr. pp. 24 sgg., con un riferimento a A. Bruno, *La valenza euristica del compito primario per l'analisi organizzativa*, in “Risorsa Uomo”, 2, 1999). In questa chiave, il compito primario perde i connotati normativi e prescrittivi che lo contraddistinguevano, o li mantiene “depotenziati”, in quanto diventa piuttosto uno «strumento esplorativo», in linea con «una visione dell'attore organizzativo quale soggetto capace di autonoma capacità riflessiva». Ma come si articola un compito primario “espanso”, e in quali direzioni si manifesta l'espansione? Varchetta propone una tripartizione del compito primario:

- «porzione di compito primario proposto e definito dalla gerarchia organizzativa e riferibile al contenuto delle singole posizioni organizzative»;
- «porzione di compito primario di ricostituzione del tessuto e dei meccanismi operativi istituzionali»;
- «porzione di compito primario volto all'ascolto di sé e alla realizzazione delle potenzialità interne di ogni soggetto umano orientato dall'esperienza organizzativa» (p. 25).

All'individuazione di questa articolazione si accompagna un'avvertenza:

«Al di là di stili di management diversi, i processi di definizione del compito primario sono oggi caratterizzati da alcune tendenze: la riduzione dei tempi di verifica, con un accorciamento-schiacciamento del processo di pianificazione organizzativa; la revisione pressoché continua degli obiettivi in relazione alle condizioni di bassa prevedibilità e mutevolezza dei mercati; le richieste di alta flessibilità performativa ai singoli, accompagnate da una diffusa lontananza della gerarchia e di un suo disinteresse crescente per i processi di esecuzione. Le forme organizzative sono, di fatto, più reticolari e – al di là di dichiarate e mai soddisfacentemente

conseguite reali integrazioni interfunzionali e di processo – è sempre più diffuso nei singoli attori un vissuto di pervasività degli obiettivi dei singoli, correlati uno all'altro con forme di vincoli reciproci, capaci in sé di collegamenti tanto taciti e non formalizzati» (*ibidem*).

Varchetta associa poi alle tre parti componenti del compito primario tre diverse «ansie di base/posizioni»: (1) un'*ansia depressiva*, che si manifesta con riferimento alla porzione di «compito connesso alla posizione organizzativa»; (2) un'*ansia persecutoria (schizo-paranoide)*, «nell'affrontare la porzione del compito primario di rifondazione di un minimo di tessuto istituzionale, ... originata dalla sensazione di essere minacciati dal mondo esterno, di essere costretti, soffocati da eventi che ci impediscono di fatto di sviluppare le nostre capacità»; infine (3) un'*ansia confusionale (contiguo-autistica)* di fronte alla «chiamata tanto imperiosa quanto sfidante al proprio autosviluppo» e alla propria autorealizzazione in condizioni come quelle menzionate in precedenza (p. 31).

Dal momento che queste ansie e posizioni di base caratterizzano l'esperienza di donne e uomini impegnati a collocarsi nel proprio compito primario "espanso" – e dal momento che tali ansie possono coesistere e non soltanto comparire in sequenza o in alternativa – appare limitante e persino controproducente valutare la posizione degli individui nell'organizzazione in base a parametri esclusivamente efficientistici:

«Ci si riferisce spesso ai collaboratori per i loro più o meno ampi, verificati o presunti fallimenti del compito primario organizzativo. Non si considera che tale reale o presunto calo performativo possa essere collegato sistemicamente all'impossibilità da parte del collaboratore di conseguire il proprio compito primario di autosviluppo e all'interrogazione circa le condizioni istituzionali, nelle quali si è operato e non importa se in tali cadute siano preponderanti le condizioni oggettive di lavoro o le collusioni del soggetto contro il proprio sé. Quelle che in ogni caso non vengono considerate sono le prospettive generali della persona nella sua sofferita complessità. È inaccettabile oggi, con il livello alto raggiunto dalla conoscenza su "cosa siano" una donna e un uomo, parcellizzare nelle situazioni di lavoro il giudizio su un aspetto importante ma in sé parziale quale è la performance efficientistica, dimenticando così l'organizzazione relazionale e strutturale complessiva della persona» (p. 34).

§ 2. Quale formazione?

Dopo aver delineato lo scenario contemporaneo dell'esperienza lavorativa nelle organizzazioni, con i suoi compiti primari "espansi" e le relative ansie/posizioni di base, Giuseppe Varchetta evidenzia la

«[...] necessità di una competenza relazionale nuova, [...] orientata a sostenere la sfida dell'ambiguità connessa ai compiti crescenti di creatività e alla conseguente minaccia di una deriva ansiogena contiguo-autistica. Attraversare anche per tempi lunghi il territorio dell'ambiguità e saper vincere il richiamo di una deriva psicotica può consentire che il contatto con un mondo espanso, denso di soluzioni molteplici, non implichi un processo decisionale necessariamente affrettato [...]» (p. 70).

È il genere di competenza relazionale che l'autore associa a un'«educazione sentimentale» capace di esplorare, tra l'altro, il territorio del «conflitto estetico», quello che – con Bion – chiama alla «complessità di una sfida caratterizzata da un bisogno di conoscere e contemporaneamente di negare» (p. 48; riferimento a W. R. Bion, *Attenzione e interpretazione*, 1970, trad. it., Armando, Roma 1973). Questa stessa formazione, orientata allo sviluppo di competenze relazionali nuove – *tali da innescare processi di autosviluppo* – non è un'esperienza pacifica né pacificante, ma può a sua volta generare esperienze ansiogene confusive (p. 147).

Riguardando le organizzazioni in prospettiva sistemica, l'analisi di Varchetta può essere generalizzata a diversi ambiti dell'interagire umano organizzato e delle sue possibili crisi o trasformazioni. Ma cos'è lo *spirito critico* (p. 143) a cui la formazione nelle organizzazioni dovrebbe contribuire? Cos'è la cruciale capacità di *costruire senso* (*sense-making*), che le organizzazioni e gli individui dovrebbero esercitare per il proprio autosviluppo? In che senso lo spirito critico e la costruzione di senso hanno a che fare con la capacità di una mente estetica di farsi carico dell'ambiguità, di "accedere a" e di "stare in" conflitto? Le suggestioni contenute nel libro di Varchetta, con i suoi rimandi a diversi generi di letteratura e con analisi molto articolate, stimolano un'interazione dialogica sulla questione della *trasformazione* possibile attraverso la *formazione* e l'elaborazione di conflitti estetici.

Concedendoci qualche semplificazione, possiamo raffigurare con una triangolazione il rapporto tra lavoratori dell'organizzazione, situazione (confusiva, ansiogena) dell'organizzazione e formazione:

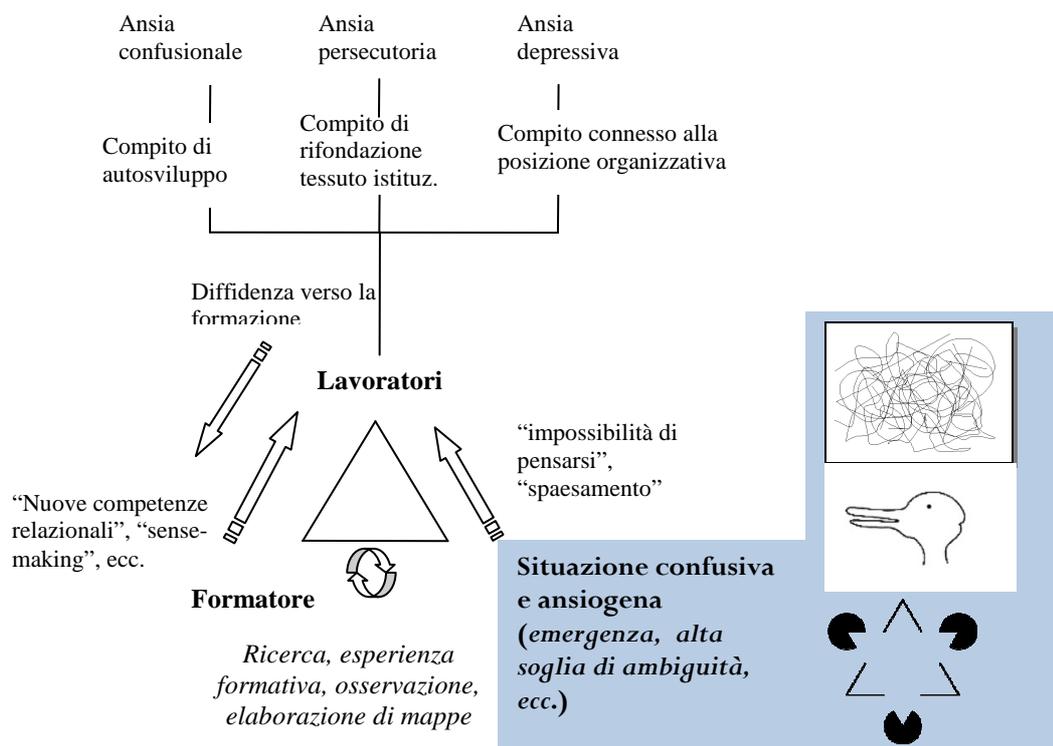


FIGURA 1. La formazione nelle organizzazioni

La figura rappresenta la seguente dinamica: i lavoratori e coloro che vivono l'esperienza organizzativa si trovano in situazioni confusive e ansiogene, in interazioni conflittuali e ad alto tasso di ambiguità o in circostanze di "doppio vincolo": nell'analisi di Varchetta, ridefinendo il compito primario "espanso" uomini e donne che vivono l'esperienza organizzativa contemporanea sono soggetti alle tipologie di ansia/posizioni di base descritte *supra*. Per illustrare la situazione confusiva che dà origine e consegue all'*impossibilità di pensarsi* (con un processo di causalità circolare potenzialmente auto-intensificantesi) ho utilizzato tre immagini che suggeriscono un rimando alla filosofia di Ludwig Wittgenstein: rimandando alle pagine seguenti una delucidazione del rimando, qui si sottolinea soltanto che le immagini rappresentano in sequenza una "figura-rebus" (un groviglio di linee in cui si cerca una forma), una "figura anatra-coniglio" (figura ambigua) e un'illusione ottica in cui appaiono *confini, demarcazioni e gradazioni di colore* dove non ce ne sono. Qual è il ruolo del formatore? Relazionandosi a figure-ambigue, figure-rebus e illusioni attraverso un proprio percorso di apprendimento (ricerca, esperienza, osservazione, elaborazione di mappe) il formatore si rivolge ai lavoratori cercando di sostenerli in un processo di auto-sviluppo

che richiede nuove competenze relazionali e capacità di *sense-making*. Cambiando il “modo di vedere” degli attori dell’esperienza organizzativa (la loro *comunicazione*, a tutti i livelli) dovrebbe parallelamente cambiare l’organizzazione stessa. Ma quanto *radicale* può o deve essere il cambiamento? E in base a quali scelte di fondo? Quanto *può* e quanto *vincola* il formatore, rispetto ai *vincoli* che il management e la storia dell’organizzazione stabiliscono? Questi sono naturalmente alcuni dei problemi aperti in ogni processo di formazione all’interno delle organizzazioni: ciò che va notato è che la formazione, così intesa, in tanto rende accessibile il conflitto e si fa carico dell’ambiguità, in quanto apre canali di comunicazione prima inesistenti e in quanto esercita la capacità del “vedere come” e del “vedere altrimenti”.

La “triangolazione” che abbiamo proposto, *mutatis mutandis*, può essere generalizzata ad altre situazioni di conflitto e di “confusione” organizzativa. Possiamo addirittura iniziare con un esempio tratto dalle origini della letteratura greca. Nel primo libro dell’*Iliade*, il campo dei Achei è devastato da una pestilenza: Achille convocando l’adunanza (vv. 62 sgg.) e prende l’iniziativa di interrogare un indovino: «Interrogiamo un profeta o un sacerdote, o un indovino di sogni – anche il sogno, infatti, è da Zeus». A questo punto si fa avanti Calcante e la sua comparsa genera uno spazio triadico:

- situazione di confusione (la pestilenza: figura-rebus su cui ci si interroga);
- un interprete/indovino (che dovrà rendere comprensibile ciò che accade, trovare un “senso” in base al quale orientarsi di conseguenza);
- le vittime potenziali della pestilenza, di quella che scopriranno essere l’“ira di Apollo”, esposte ad una sofferenza e ad una persecuzione di cui *ignorano* cause ed eventuali colpe scatenanti.

Complessivamente, parlando in senso lato, la situazione è segnata dalle tre tipologie di ansia/posizioni di base individuate da Varchetta: c’è l’ansia *confusiva* di chi ripiega su se stesso e non riesce a perseguire il compito di autosviluppo nel proprio ruolo, contrastato da qualcosa di incomprensibile, avvertito come sovrastante, col rischio del venir meno del gruppo; correlate a questa, ci sono l’ansia *persecutoria* e quella *depressiva* dovute alla necessità di rimanere nel ruolo pur nell’indecifrabilità delle richieste istituzionali, nell’apparenza di una confusione subita o provocata dalla stessa istituzione e nell’impossibilità di definire *come* ogni singolo possa contribuire comunque all’impresa, nonostante tutto. Nel proporre l’interpretazione dell’enigma, lo stesso indovino sente l’esigenza di cautelarsi affinché le vittime dell’ira, di cui il sogno è la chiave, non rivolgano contro di lui un’ira speculare, il che puntualmente accade con la reazione di Agamennone (che è la reazione al *risvolto ansiogeno e confusivo della formazione*). Esprimendoci con una figura, abbiamo:

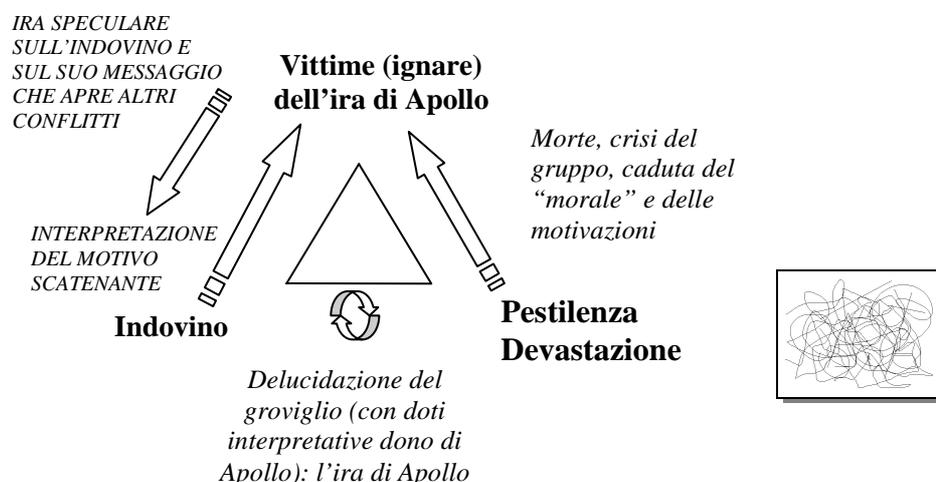


FIGURA 2. La “triangolazione” nel Libro I dell’Iliade

Sul lato destro abbiamo inserito una “figura-rebus”, un groviglio confuso di linee in cui si cerca di riconoscere una forma (il riconoscerla improvviso, secondo Wittgenstein, è un’esperienza a metà tra il vedere e il pensare). Vedere la forma in una “figura-rebus” è per certi versi un’esperienza estetica e dipende dalla capacità di una mente estetica di costruire/vedere/riconoscere senso.

Prima di tornare su questo punto, è interessante osservare come lo schema triadico si ripresenti nei contesti più diversi, ogni volta che si tratta di *formazione* e di *trasformazione* del vedere e, parallelamente, di *uscite* o di *liberazioni* (più o meno auspicate o pretese) da condizioni in cui non ci si raccapezza (situazioni-rebus, *impasse*, crisi, conflitti degenerati, situazioni di inaccessibilità al conflitto, situazioni a soglia d’ambiguità non tollerata o non tollerabile).

Nel caso della psicoanalisi, ad esempio, i poli della relazione sono l’analista, il paziente e il complesso *X* multi-fattoriale che, almeno in parte, è ambiente condiviso dai due: ci sono, cioè, aree d’intersezione senza le quali non sarebbe possibile il riconoscimento. Proprio per questa ragione, d’altra parte, un rapporto d’analisi rimanda alla ricerca e all’auto-analisi dell’analista e ne è orientato. Il rapporto a due col paziente esige che l’analista esplori la *X* multifattoriale, che rimane inesauribile e largamente incognita, orientandosi con quelle chiavi di decifrazione che sono la teoria e l’auto-analisi: la realtà del paziente e quella di *X* sono correlate come l’osservatore (il punto di vista) e la forma dell’evento osservato:

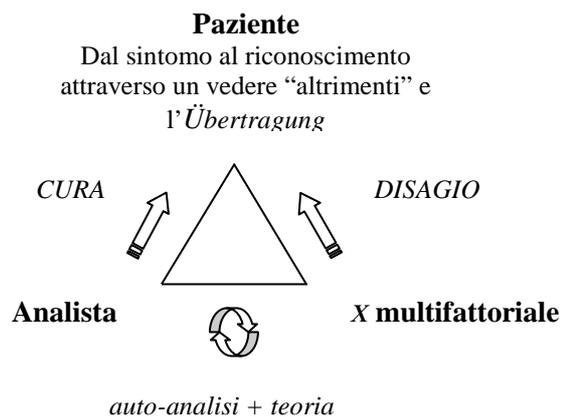


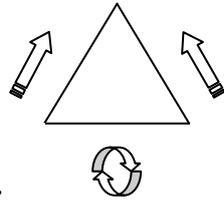
FIGURA 3. La “triangolazione” in psicoanalisi

Possiamo considerare anche alcuni casi di cura (*epimeleia*) politica nella storia del pensiero filosofico. Il problema di Platone era quello di *cambiare le credenze* di chi – con una metafora – è prigioniero in una caverna (un mondo di abitudini e di rappresentazioni anche verosimili, ma ingannevoli) senza accorgersi di essere prigioniero. l’emancipazione che il filosofo ritiene possibile non consiste nell’uscita collettiva dalla caverna, ma nel mutamento delle relazioni tra i prigionieri, “facendo credere” loro (*make-believe*) nuove credenze.

Per Platone, che individuò e studiò i nessi tra l’ingiustizia/infelicità della *polis* e quella del carattere dei suoi abitanti, la relazione di “cura politica” è così raffigurabile:

Prigionieri della caverna

*CURA (epimeleia) /
persuasione/inganno (=la
"nobile menzogna" del
filosofo) /strategie di
"incantamento" della città*



*Doxa/illusione/inganno/
disagio dell'individuo ⇔ disagio della polis*

**Filosofo; filosofo-re;
guardiano notturno...**

X multifattoriale: *piani
dell'apparenza/parti non razionali
della psiche...*

*dialettica/"coltivazione" della parte
razionale dell'anima (=auto-
analisi)/scienza (episteme)...*



Verità/Realtà meta-storica

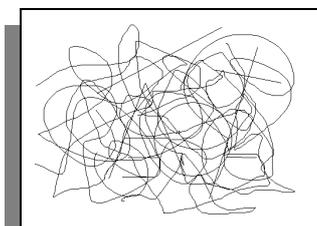
FIGURA 4. La "triangolazione" nel mito platonico della caverna

Anche in Marx ed Engels troviamo l'indicazione di una specie di terapia per il disagio individuale e sociale: in questo caso l'*epimeleia*, la cura, viene concepita all'interno di una caratteristica filosofia della storia, che fa appello parallelamente ai due piani della *profezia* (interpretazione) e della *prassi* rivoluzionaria (trasformazione):



FIGURA 5. La "triangolazione" nell'ideale emancipativo di Marx

Fin dal primo esempio, ho richiamato la “figura-rebus” di Wittgenstein, un intrico caotico di linee raffigurabile come segue:



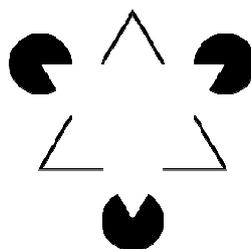
A questo proposito, Wittgenstein scrive:

«195. Immaginiamo una specie di figura-rebus, 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'immagine di un paesaggio. – 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, è chiaro. Ma in che senso, dopo la soluzione, si può dire: ora l'immagine ci dice qualcosa, prima non ci aveva detto nulla?» (L. Wittgenstein, *Zettel*, ed. it. a cura di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1986, 196).

Nelle relazioni triadiche menzionate in precedenza, uno dei poli della relazione è investito del “compito primario” di fare apparire un'immagine dove c'è un groviglio di linee. Potremmo chiamarlo, in senso lato, il polo della *formazione*, quello che mette in condizione di vedere forme (di costruire senso, ecc.). Qui naturalmente i modelli e i progetti formativi divergono: in alcuni casi, si ritiene che la formazione possa e debba dire *cosa* vedere; in altri, *cosa* e *come* vedere; in altri ancora, *come vedere*, come *costruire* un senso, come *ricercare*.

Non ci si deve aspettare di vedere emergere, sullo sfondo caotico, un'immagine pacificante. Può anche essere un'immagine «perfettamente definita», come scrive Wittgenstein, colta con una «rappresentazione perspicua»: il vederla è un'esperienza estetica che impegna emotivamente e cognitivamente e che può essere *ansiosa* o foriera dell'“angoscia della bellezza”, perché intravedere o anche vedere distintamente una figura sullo sfondo confuso non significa uscire dai conflitti, ma potervi accedere. La formazione di una mente estetica ha precisamente questo compito di ampliare la sfera delle competenze relazionali e l'esercizio del vedere “come”, di quelle esperienze vissute che appaiono (parafrasando Wittgenstein) per metà esperienze del vedere e per metà «come un pensiero» (L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, 1953, II, xi).

Ciò che vale per il groviglio di linee vale altrettanto per figure ambigue come quelle dell'anatra-coniglio (tanto discussa dallo stesso Wittgenstein) o come quella in cui appaiono linee di confini e superfici che non ci sono.



§ 3. Una “comunità di ricerca” nella formazione come filtro generativo rispetto al conflitto e all’ambiguità

Triangolazioni analoghe a quelle sopra descritte sembrano caratterizzare ogni processo formativo e di apprendimento. A fare la differenza, di volta in volta, saranno le epistemologie implicite o esplicite nel rapporto di formazione, la concezione di “verità” e di “senso” a cui ci si riferisce, e così via.

Riprendendo ancora alcune categorie cruciali del lavoro di Varchetta, mi riferisco ora al caso esemplare di un gruppo di insegnanti di scuola elementare costituitosi a Rosignano M.mo (2° Circolo Didattico): queste insegnanti hanno ritenuto importante costituire un *gruppo di ricerca*, incontrandosi tra loro e con formatori esterni (docenti e ricercatori universitari ed esperti di teatro e danza).

Potremmo dire che il gruppo si è costituito come risposta ad una crisi, sentita individualmente e condivisa, relativa proprio alla definizione del compito primario espanso nell’organizzazione Scuola. Si è partiti da una duplice difficoltà: da un lato, l’insufficienza delle definizioni meramente funzionaliste della scuola e di ogni tentativo di stabilire univocamente – con una sorta di *reductio ad unum* – ciò a cui la scuola dovrebbe “servire”, o ciò che “dovrebbe dare” (quali contenuti? quelli istituzionalmente previsti o altri? quali “metodi” e “stili di apprendimento?”); dall’altro lato, c’è l’ansia delle insegnanti nell’interpretare il loro ruolo in un contesto così mutevole e mutato rispetto al passato, combinata alla soddisfazione solo parziale per tanti percorsi di “aggiornamento”.

Il gruppo di ricerca nasce come spazio di accesso ai conflitti e di elaborazione dell’ansia confusiva che l’essere insegnanti oggi comporta. Solo un insegnante *funzionario* potrebbe sentirsi gratificato e a posto con se stesso nello svolgere la propria “funzione” orientandosi in base alle direttive (compito primario prescritto e prescrittivo) che vengono “dall’alto” o “da fuori” (peraltro a loro volta confuse, in svariati casi vissute come doppio-vincolanti e ansiogene). Le insegnanti hanno formato un gruppo di ricerca che le aiuti, nella loro autonomia *in relazione*, a individuare la propria porzione di un compito primario “espanso”.

Adottando la solita rappresentazione, la situazione classe è raffigurabile come segue:

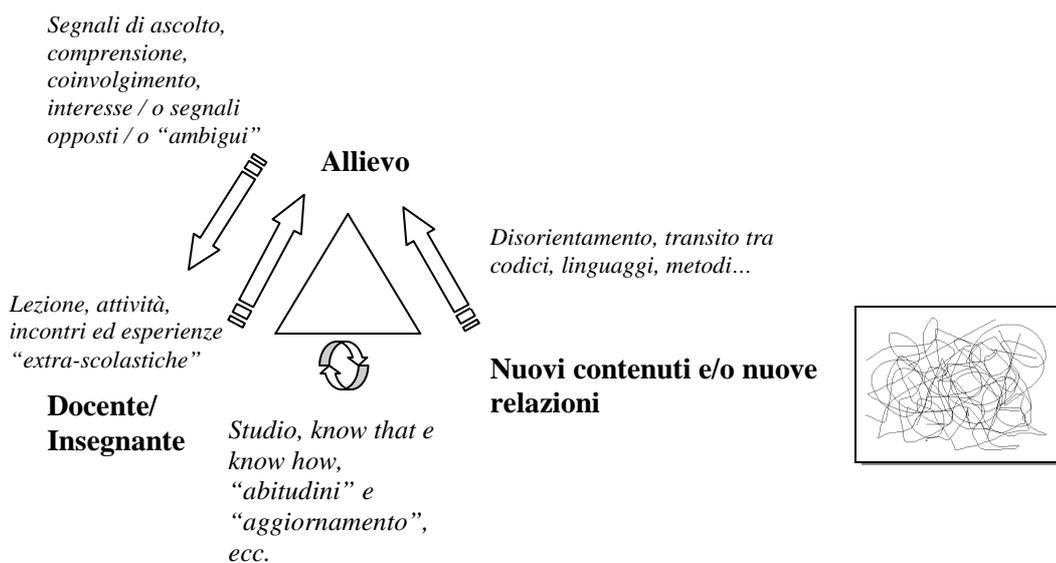


FIGURA 6. La “triangolazione” in una situazione di “classe”

Ogni volta che l'insegnante introduce nuovi saperi o vuole rendere possibile l'accesso a nuove relazioni e a nuove competenze relazionali, pone i discenti di fronte a qualcosa di analogo al "groviglio di linee" sopra menzionato. Del resto, anche il docente si trova ogni volta di fronte a un groviglio di linee inedito (le difficoltà di apprendimento e di relazione di ogni classe, e di una stessa classe nel corso del tempo, non sono mai le stesse) e, a loro volta, nel processo di crescita, bambini e ragazzi si trovano comunque di fronte a grovigli su grovigli. Anche per questa ragione, la definizione di un compito primario generale dell'istituzione scuola, ogni volta che l'insegnante lo riferisce alla propria classe, richiede di essere declinato in modo originale; e 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 ai grovigli di linee con cui bambini e ragazzi inevitabilmente si confrontano, bisognosi di esperienza, di metodi, di stili di apprendimento e anche di esempi autorevoli.

L'insegnante in solitudine è particolarmente esposto all'ansia depressiva di chi si sente inadeguato al compito o di chi ritiene che il compito imposto 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 (a partire dalle scelte del Ministero). 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.

Queste ansie e il mare d'ambiguità in cui si manifestano possono essere affrontate con una "navigazione di gruppo", come percorso di ricerca. Il fatto che ci sia chi avverte quelle ansie e ne trae lo spunto per costituire un gruppo è già un accadimento significativo: in questo caso il gruppo ricerca il *sens*o di un compito primario espanso – sia della porzione individuale di compito primario, sia di quella istituzionale – senza darlo per scontato e senza fermarsi a funzioni o prescrizioni definite. Qui il "compito primario" non è la "prima pietra" su cui si regge l'organizzazione, ma il "punto di fuga" che orienta la navigazione 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.

È significativo che il gruppo di ricerca di Rosignano M.mo si sia costituito con la partecipazione iniziale di alcuni formatori che fanno attività nelle e con le classi (su filosofia, teatro, danza e musica). È stato osservato che, in passato, le scuole sono state fin troppo aperte all'ingresso di "esperti esterni": "entrava di tutto", è stato detto.

Il gruppo di insegnanti costituitosi sta ponendosi il problema della *ricerca* preliminare e concomitante all'introduzione di percorsi formativi nelle classi: come ogni sistema vivente, anche l'organizzazione scuola non può essere totalmente chiusa (non consegue da sé sola coi propri strumenti soltanto il compito primario espanso comunque definito), né totalmente aperta. Il "filtro creativo", la soglia che "socchiude" il sistema non può che essere fatta di relazioni, di conflitti e riconoscimenti, di vincoli reciprocamente posti tra docenti e formatori "esterni" per darsi reciprocamente possibilità.

Non ogni groviglio potrà essere dipanato, né la visione perspicua chiarirà tutti gli elementi di confusione; del resto, il tempo non è mai abbastanza né per un percorso teatrale, né per uno "filosofico"; così, di nessun percorso formativo si può dire che si arrivi ad una conclusione. Ma non può che essere così, se i percorsi teatrali e la filosofia, come anche la formazione e l'apprendere, fanno parte dei "giochi infiniti", di quelli in cui non c'è chi vince e chi perde, né un tempo prestabilito entro il quale tutto dev'essere "compiuto", né regole che non sia rivedibili nel corso del gioco stesso (cfr. J. Carse, *Giochi finiti e giochi infiniti. La vita come gioco e possibilità*, Mondadori, Milano 1986).

Nel caso della scuola, il formatore esterno interviene – apprendendo ogni volta – sui grovigli con cui docenti e discenti si confrontano. Volendo sviluppare il modo di raffigurazione introdotto precedentemente, nel caso della *formazione di chi si occupa di formazione* emerge una doppia triangolazione; nel caso in cui poi chi si occupa di formazione per formatori (in un clima di gruppo di ricerca) intervenga anche nelle classi, la triangolazione è tripla.

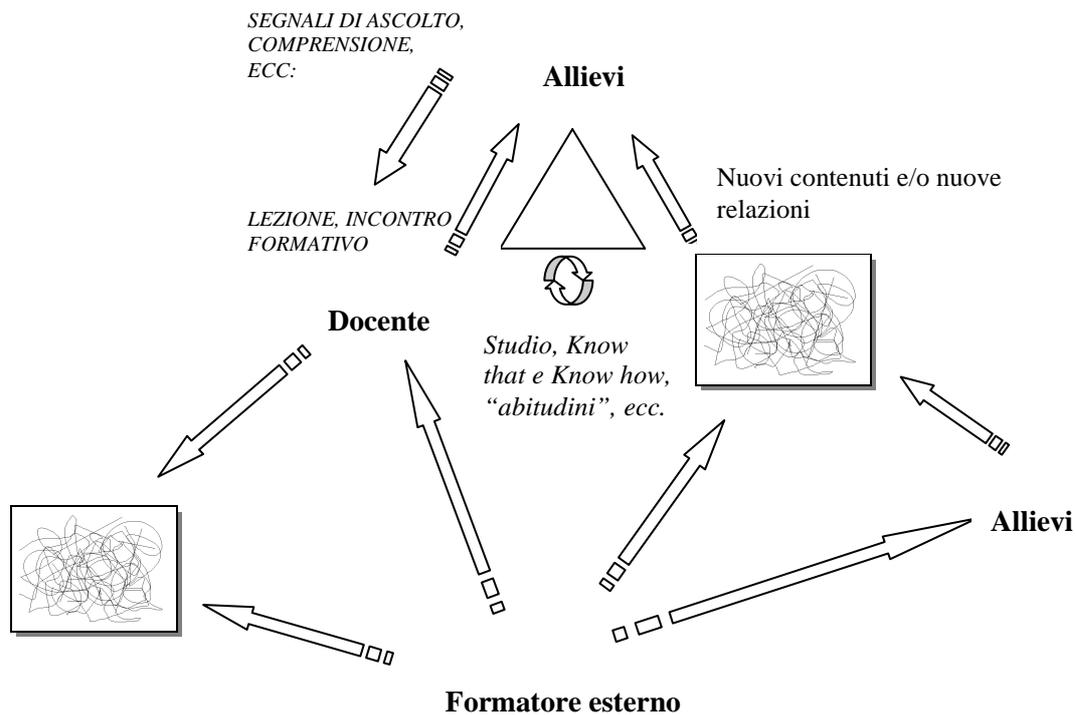


FIGURA 7. Formazione per formatori e interventi in classe

La ricerca di *nuove competenze relazionali* e di *visione perspicua* è, riprendendo uno spunto del libro di Varchetta, una ricerca estetica, ovvero incentrata sulla prerogativa delle menti umane di essere menti estetiche (su questo punto, cfr. anche L. Mori, *Estetica del conflitto*, http://www.polemos.it/doc_paper/70.html): come tale però questo genere di ricerca, non potendo mai giungere a conclusione né risolversi in base a funzioni e prescrizioni, indica come "punto di fuga" il gusto del fare (da soli e in gruppo) *costruzioni di senso* (e anche, dove accade, *sospensioni di senso*). La filosofia e il teatro, la loro combinazione in percorsi di teatro-filosofia e i percorsi di formazione nel senso indicato fin qui, lavorando sul "vedere come", generano autoconsapevolezza individuale e sociale. Affinché questo accada, il formatore "esterno" dovrà aprire canali di comunicazione e accessi al conflitto per i docenti (tra loro), per i discenti (tra loro) e tra docenti e discenti: ma aprire questi canali di comunicazione e di accesso al conflitto, esercitando la prerogativa estetica delle menti coinvolte, è precisamente ciò che il teatro e la filosofia possono aiutare a fare, e ciò che ogni formatore dovrebbe mettere nella propria porzione di compito primario espanso, come formatore, dovunque operi. Questo formatore, a sua volta, incontrerà le sue figure-rebus, figure ambigue e illusioni ottiche: dovrà apprendere e apprendere ad apprendere dalle relazioni in cui si cala e da un costante impegno di ricerca.