

SAGGI – ESSAYS

IL CONFLITTO NEL PENSIERO SISTEMICO.
VIE PEDAGOGICHE OLTRE LA RICERCA DEL CONSENSO

SYSTEMIC THINKING AND CONFLICTS. PEDAGOGICAL
AVENUES BEYOND CONSENSUS

Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Il tema del conflitto è uno dei principali oggetti di teorizzazione del pensiero sistemico: delineare un'unità composta da parti interagenti non può infatti prescindere da una riflessione sul rapporto tutto/parti e sui confini del sistema stesso. È lungo queste traiettorie che – se ci si allontana da una visione irenista e improntata a un'idea semplicistica di armonia – si innescano dinamiche che rendono l'*unitas multiplex* in costante tensione. Da una parte infatti prende forma il potenziale conflitto tra la necessità di differenziarsi e i vincoli necessari al coordinamento reciproco, dall'altra si avviano le perturbazioni provenienti dall'esterno nella doppia valenza di novità e potenziale minaccia all'equilibrio esistente. Queste tensioni possono assumere la forma di paradossi relazionali e processi schismogenetici su cui è estremamente difficile costruire condizioni per apprendimenti emancipativi. A partire da queste premesse teoriche l'articolo propone una riflessione sui conflitti che prendono forma all'interno di contesti educativi formali.

Conflict is one of the main theoretical objects of systemic thinking: envisaging a unity composed by interacting parts makes, in fact, a reflection on the relationship whole/parts and on system boundaries unavoidable. It is along these trajectories that – if we step back from a simplistic vision based on an idea of peaceful harmony – we can grasp those dynamics making the *unitas multiplex*

crossed by multiple tensions. On one side there is the potential conflict triggered by the need of differentiation and the constraints related to reciprocal coordination, on the other side there are perturbations coming from the outside with a double side meaning: innovation and threats to the homeostasis. These tensions can assume the form of relational paradoxes or schismogenetic processes through which it is extremely difficult to structure conditions for emancipatory learning. Starting from these theoretical tenets the article will develop a reflection on conflicts related to formal educational contexts.

1. I sistemi, l'esigenza di coordinarsi e la questione del consenso

Il pensiero sistemico, a partire dal dopoguerra, ha tematizzato su più versanti disciplinari il rapporto tutto/parti che in un'*unitas multiplex* si interconnettono tra loro in una dinamica circolare e ricorsiva attraverso regolazioni attive, controlli e specializzazioni interne (Minati, 2010). Un sistema è tale quando è dotato di un'organizzazione, ovvero quando è possibile individuare un insieme di ridondanze in cui riconosciamo una certa struttura che si ripete nel tempo (Alhadef Jones, 2017).

L'organizzazione connette in maniera interrelazionale elementi, o eventi, o individui diversi che di conseguenza diventano componenti di un tutto. Essa garantisce una solidarietà e una solidità relativa a tali legami, e garantisce quindi al sistema una certa possibilità di durata nonostante le perturbazioni aleatorie. L'organizzazione dunque: trasforma, produce, connette, mantiene (Morin, 2001, p. 117).

Nei sistemi sociali l'organizzazione può essere progettata e istituita in specifici contesti, ma è sempre, al contempo, una proprietà emergente, ovvero un fenomeno che sorge dai continui processi interattivi e relazionali originati dai soggetti che costituiscono il sistema stesso. In questa prospettiva i processi di apprendimento, socializzazione e inculturazione sono reciprocamente connessi e

L'educazione è la «prassi relativa, per sua stessa natura, alla loro interpenetrazione sistematica e intenzionale» (Massa, 1975, p. 104). L'educare, dunque, è un processo legato al convivere, all'integrazione nelle strutture sociali di appartenenza, «una trasformazione strutturale contingente a una storia in cui le persone imparano a vivere in una maniera che si configura secondo la convivenza propria alla comunità cui appartengono» (Maturana & Dàvila, 2006, p. 33).

Da questa angolatura ogni spazio di convivenza è eminentemente educante, al di là delle intenzioni più o meno dichiarate, perché chiede ai soggetti di coordinarsi rispetto a una serie di aspettative esplicite o implicite che si sono costituite nel tempo e che fondano la stabilità del sistema stesso. Da un punto di vista sistemico il principale problema di fondo rispetto al coordinarsi riguarda la necessità di doversi rapportare con l'imprevedibilità dell'altro: «dal momento che l'altro individuo ha un accesso diretto al mondo, potrebbe vivere tutto in modo completamente diverso da me, rendendomi profondamente insicuro» (Luhmann, 2002, p. 9). Sullo sfondo troviamo il problema della doppia contingenza tematizzato dal sociologo Parsons, ovvero la possibilità sempre presente che si configuri una situazione in cui «l'unica aspettativa possibile è, d'ambo i lati, un'aspettativa di imprevedibilità o, meglio, l'aspettativa di una impossibilità di aspettative ragionevoli» (Addario, 1998, p. 23). I sistemi complessi hanno la necessità di ridurre l'aleatorietà dei comportamenti delle loro componenti per mantenere un'organizzazione stabile, affidandosi a forme conosciute di interazione:

qualsiasi forma di socialità è al fondo questo: una forma di riduzione della doppia contingenza, così che diventi possibile il formarsi di un sistema relativamente stabile di aspettative reciproche e riflessive (Addario, 1998, p. 98).

Potremmo, dunque, affermare che la coordinazione sociale è il «risultato di un processo comunicativo che ha superato il vaglio individuale e che è stato accettato e incorporato come aspettativa» (Carradore, 2013, p. 168) stabilizzandosi su *pattern* interattivi conosciuti. È attraverso questo convivere che ci costruiamo un'imma-

gine di noi stessi e tale autorappresentazione diventa un nuovo elemento nel gioco della stabilità grazie alla fiducia «nella propria autorappresentazione e nell'interpretazione che di essa danno gli altri» (Luhmann, 2002, p. 60).

Qui si apre un primo dilemma di fondo: il massimo della stabilità si potrebbe raggiungere attraverso un elevato grado di prevedibilità dei comportamenti dei soggetti, ma questo sacrificerebbe la flessibilità del sistema, la sua capacità di accogliere le novità che provengono dall'ambiente e di adattarsi, trovando soluzioni creative grazie all'autonomia delle parti stesse. Ogni sistema umano è attraversato dalla tensione autonomia/dipendenza, ovvero dall'esigenza di garantire spazi di pensiero, azione, indipendenza e innovazione fondati (anche) sul dissenso e la divergenza (Tolomelli, 2022), così come da necessità di normalizzazione (Barone, 2019) atte a preservare la fisionomia che identifica quel preciso "tutto". Coordinarsi, dunque, non significa essere parte di un'unità armonica, ma è inteso in tutte le sue variazioni: «non sempre l'interoperatività diventa cooperazione» (Margiotta, 2015, p. 195). In questa prospettiva un conflitto può sempre rappresentare un tipo di coordinamento, ovvero una tra le possibili risposte a un certo tipo di proposta relazionale che viene selezionata in un preciso momento dalla dinamica inter-retro-attiva esistente e, dunque, «anche *pattern* interattivi non desiderati possono rappresentare esempi di coordinamenti ben strutturati» (Oliver, 2014, p. 274) – come dimostrano molte coppie e famiglie che rimangono insieme creando e mantenendo interazioni all'insegna della disconferma e dell'attacco. Questo aspetto ci permette di effettuare una distinzione importante attraverso l'istituzione di due punti di vista diversi e complementari. Da un'angolatura individuale un conflitto può avere una pluralità di attribuzioni di significato: può rappresentare una forma di sofferenza immotivata, un tentativo di guadagnare nuova autonomia, una protesta per un ruolo relazionale che non si vuole assumere ecc. Dal punto di vista del sistema di cui il medesimo soggetto è parte, esso può assumere valenze completamente diverse, ad esempio può risultare paradossalmente funzionale al mantenimento dell'equilibrio esistente, indipendentemente dalla sofferenza di una

delle parti¹. Potremmo affermare che in una “logica di sistema” non interessa tanto il consenso, quanto il coordinamento o, meglio, il consenso è utile solo nella misura in cui crea coordinamento. Conflitti, dissensi o disaccordi rappresentano elementi integrati in una coerenza di fondo finché perpetuano l’auto-poiesi², mentre costituiscono un problema nel momento in cui superano certe soglie minacciando l’integrità della convivenza, oppure riaprendo il problema della doppia contingenza e creando difficoltà nell’istituire aspettative. L’ingresso del pensiero sistemico nelle scienze sociali si innestò proprio sulla possibilità di mettere a fuoco e affrontare questo tipo di problemi.

2. La comunicazione, l’ambito del conflitto

Il pensiero sistemico fece il suo ingresso nelle scienze sociali offrendo lenti teoriche³ per analizzare schemi interattivi, relazionali e comunicativi. Una tra le prime questioni che riuscì a mettere in evidenza riguardò i processi schismogenetici, ovvero quegli schemi di relazione potenzialmente progressivi che possono portare alla rottura di un sistema (Deriu, 2000). La “schismogenesi” (dal greco *skisma*, scisma) indica un cambiamento progressivo, cumulativo e

¹ Uno dei motivi del successo delle terapie sistemiche negli anni Settanta del secolo scorso fu proprio la capacità di istituire più livelli logici rispetto alla lettura dei problemi e vedere come la sofferenza di un membro del sistema per cui si chiedeva aiuto in realtà aveva contemporaneamente (e paradossalmente) una funzione omeostatica per il sistema stesso (Sluzki & Ransom, 1976).

² Il concetto di auto-poiesi viene utilizzato per descrivere i sistemi viventi caratterizzati dalla peculiare capacità di produrre e rigenerare in modo permanente le proprie parti; il termine produzione è inteso nel senso della *poiesis* greca come «portare all’essere e all’esistenza» (Maturana & Varela, 1992). Viene dunque identificato un particolare circuito retroattivo che mantiene continuamente viva l’intera organizzazione «mediante la produzione dei propri componenti sotto condizioni di continua perturbazione e compensazione di queste perturbazioni» (p. 31).

³ La sistemica è di fatto un’epistemologia ma ha in sé anche una teoria dell’informazione e la sua applicazione iniziale e più immediata nelle scienze umane riguarda la sfera comunicativa (Heims, 1994).

“direzionale” (Bateson, 1997, p. 111) rispetto a delle posizioni relazionali esistenti. Una “schismogenesi simmetrica” consiste in un’amplificazione crescente dello stesso tratto relazionale esibito (ad esempio due soggetti che esibiscono rivalità e aggressività) in direzione di una maggiore intensità; una “schismogenesi complementare” consiste, invece, in una crescente amplificazione tra comportamenti di segno opposto e, appunto, complementari (ad esempio, aggressività/tranquillità o dominanza/sottomissione). La minaccia che questi tipi di processi portano ai sistemi riguarda la possibilità che una progressione incontrollata possa generare un conflitto distruttivo: se niente regola una *escalation* simmetrica essa può sfociare in una guerra (anche in una “guerra fredda” come ben sappiamo) e se nulla impedisce una *escalation* complementare può accadere che le posizioni si polarizzino così tanto da non riuscire più a combinarsi (ad esempio, chi è in posizione di sottomissione non tollera più il livello di dominanza che l’altra parte vuole mantenere).

Un’altra questione comunicativa che il pensiero sistemico contribuì a tematizzare riguardò i paradossi comunicativi, ovvero quelle contraddizioni tra messaggi posti su livelli logici differenti (ad esempio tra i messaggi di contenuto e i messaggi di relazione) che creano un’indecidibilità di fondo, generando incertezze e ambiguità e persino situazioni di doppio vincolo⁴, in cui i soggetti si trovano di fronte a una disorientante confusione rispetto a come

⁴ La letteratura sul doppio vincolo è vastissima (Sluzki & Ransom, 1976) e controversa. Mi limito qui a enunciare le condizioni che determinano una situazione di doppio vincolo proposte nella “Pragmatica della comunicazione umana”: (a) l’individuo è coinvolto in un rapporto intenso, in cui egli sente che è di importanza cruciale saper distinguere con precisione il genere di messaggio che gli viene comunicato; (b) l’altra persona che partecipa al rapporto emette allo stesso tempo messaggi di due ordini, uno dei quali nega l’altro; (c) l’individuo non è in grado di commentare i messaggi discordanti al fine di risolvere la contraddizione; (d) né può lasciare il campo; (e) egli arriva a percepire il suo intero universo in termini di doppio legame (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971).

rispondere in modo pertinente e coordinato alla proposta relazionale altrui⁵.

Questi fondamenti teorici hanno fornito una serie di riflessioni e strumenti orientati a evitare o gestire sia i processi distruttivi schismogenetici che le ambiguità dei paradossi comunicativi; un esempio in tal senso è rappresentato dallo sviluppo di abilità di metacomunicazione (Fialkoff & Pinchevski, 2023). Tuttavia, non è su questo punto che intendo soffermarmi in questo articolo, vorrei invece porre l'attenzione sul fatto che in entrambi i casi nominati ciò che si struttura a livello comunicativo è identificabile in un certo tipo di schema, in una "forma" attraverso cui i soggetti partecipano al sistema di cui fanno parte. Questi *pattern* comunicativi non si realizzano attraverso un accordo consensuale, ovvero non transitano in quello che Habermas definisce l'agire comunicativo (1986) dove il ricevente comprende il messaggio inviato dall'emittente ed entrambi collaborano al fine di raggiungere un accordo intersoggettivo su ciò che viene detto, basandosi su una valutazione delle reciproche argomentazioni. La prospettiva del filosofo tedesco è fondata su una razionalità universale di matrice kantiana e presuppone che gli scambi comunicativi si orientino verso un reciproco accordo nel momento in cui si realizzano certe condizioni di contesto. Nella prospettiva sistemica, l'agire comunicativo, il *languageing* (Maturana & Varela, 1992) avviene attraverso i plurimi modi in cui il destinatario e l'emittente del messaggio selezionano reciprocamente – attraverso il medium del linguaggio – le informazioni possibili lungo il circuito di inter-retro-azione che si genera e si mantiene. In questo senso la "comprensione", intesa come esatto trasferimento del messaggio, perde di significato: si ha comunicazione anche se il destinatario (come spesso accade) non riceve nella sua testa la "mappa" che si voleva trasferire. Affermare che in un sistema "non si può non comunicare" (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971) significa asserire che la comprensione (intesa come esatta decodifica di un messaggio da trasferire) non fa parte del

⁵ Bateson vedeva nel *double bind*, uno dei punti cardine della "grammatica creaturale" che andava definendo e ne sottolineò non solo gli aspetti di criticità, ma anche le potenzialità in termini di creatività, vedi su questo Zoletto (2003).

costrutto comunicazione, oppure all'opposto che ne fa sempre parte. Questo permette di espandere enormemente ciò che intendiamo per comunicazione e «si perviene a una teoria diversa, alleggerita della normatività e della razionalità» (Luhmann, 2018, p. 236) che, ad esempio, include l'involontarietà e relativizza l'intenzione (non la nega, ma non la fa diventare una condizione necessaria). La comunicazione diventa un effetto pragmatico in un contesto, come nel caso della schismogenesi e del doppio vincolo, e si configura attraverso *pattern* dinamici de-individualizzati.

In termini pratici cosa significa? Innanzitutto, che la comunicazione può accadere e fluire anche poggiandosi su fraintendimenti reciproci, nell'illusione di comprenderli, fino a quando questo non causa l'interruzione dell'autopoiesi. Chiarire ogni possibile fraintendimento appesantirebbe il fenomeno comunicativo, lo renderebbe farraginoso e impraticabile e, inoltre, non sarebbe possibile prevedere, a priori, i tanti e diversi modi attraverso cui le incomprensioni e i malintesi possono generarsi. Dunque, dal punto di vista del sistema una comunicazione funziona se la "danza delle parti interagenti" (Bateson, 1976) funziona, indipendentemente dai contenuti scambiati e dalle attribuzioni di significato effettuate; l'importante è che ci siano e si creino continuamente le condizioni per la sua prosecuzione: si tratta di un processo che funziona nel suo prodursi. Quali siano queste condizioni non è possibile definirlo in anticipo, proprio perché si tratta di una forma emergente, una dinamica autonoma con biforcazioni possibili che segue le imprevedibilità contingenti dei fenomeni complessi (Annacontini, 2008; Gleick, 1989). Un conflitto, ad esempio, può tranquillamente far parte del processo comunicativo, purché non accada nelle forme che ne paralizzino il fluire (la possibile rottura della relazione conseguente a un'*escalation* simmetrica o la paralisi causata dall'indecidibilità del doppio vincolo). Un'idea di comunicazione in cui è necessaria la comprensione reciproca, invece, si struttura inevitabilmente come una teoria normativa, ovvero una teoria che cerca di realizzare (e prescrivere) delle condizioni di contesto affinché si realizzi un accordo intersoggettivo e che, di conseguenza, cerca di allontanare il conflitto:

[s]i tratterebbe del tentativo di recapitare qualcosa, un'informazione che qualcuno possiede, di portarla in un'altra testa per poi considerarla il punto di partenza di una comune orientazione nel mondo o di un agire comune o cose simili. In questo caso la funzione della comunicazione è la produzione di consenso. Ma visto che il più delle volte questo non funziona o non si riesce a controllare, allora se ne fa una norma e si dice che dovrebbe essere così, anche se effettivamente così non è (Luhmann, 2018, p. 253).

La prospettiva habermasiana sulla comunicazione ha una sua teleologia, uno stato finale a cui tende e non c'è agire comunicativo se non c'è esatta comprensione razionale condivisa di ciò che si dice; a questo scopo occorre creare delle condizioni di contesto precise in modo tale che, teleologicamente, la comunicazione raggiunga il suo esito "naturale", ovvero «uno stato di perfezione che significa accordo» (Luhmann, 2009, p. 90). Per la prospettiva sistemica la comunicazione è invece un processo senza *telos* guidato, di volta in volta, dalle condizioni del contesto che non sono riducibili alle comprensioni dei singoli e alle loro "intese" temporanee.

Non è utile in questa sede insistere oltre su questi aspetti, ma è interessante segnalare questa differenza poiché genera modi alternativi di tematizzare dal punto di vista educativo il tema del conflitto.

3. Conflitto e contesti educativi formali

Il conflitto ha in sé un indubbio potenziale euristico legato alla possibilità di far emergere ciò che agisce sotto la soglia della consapevolezza e che orienta i coordinamenti che si realizzano nelle interazioni quotidiane. Finché tutto fluisce questi presupposti possono rimanere inconsapevoli, ma quando questi assunti si scontrano o non permettono un'interazione soddisfacente accadono quei momenti di fastidio, imbarazzo e conflitto che Sclavi (2003) ha messo in luce nelle sue ricerche antropologiche ispirate alle teorie di Bateson e Goffman. Si tratta di situazioni che permettono –

potenzialmente – di cogliere alcuni dei propri presupposti di fondo e di relativizzarli, constatando che altri non li condividono:

[è] solamente quando il nostro accoppiamento strutturale fallisce in qualche dimensione della nostra esistenza che ci rendiamo conto, se riflettiamo, fino a qual punto la trama delle nostre coordinazioni comportamentali nella manipolazione del mondo e la comunicazione siano inscindibili dalla nostra esperienza (Maturana & Varela, 1987, p. 195).

L'educazione, e in particolare l'educazione che prende forma in contesti esplicitamente progettati come educativi, non può rinunciare a questo potenziale e a ciò che configura: si tratta di una funzione differente dall'integrazione e riconducibile all'ex-ducere, alla possibilità di "tirare fuori" dalle coordinazioni che si sono istituite, di creare scoordinamenti, occasioni di perturbazione rispetto alla stabilizzazione creatasi. È ciò che Biesta (2016) definisce come una "pedagogia dell'interruzione" e che vede nella creazione di discontinuità rispetto alle abitudini sociali la possibilità di configurazioni di senso emergenti che si distinguono dalla mera ripetizione del dato culturale. Una funzione inestricabilmente legata a quei dispositivi finzionali e artificialmente separati dallo scorrere della vita che costituiscono il vasto panorama dell'educazione formale (Antonacci & Cappa, 2001; Palmieri, 2018) e che – proprio in virtù della propria separatezza, della propria specificità funzionale a livello sociale – hanno la possibilità (e dunque l'onere) di creare e sviluppare queste possibilità divergenti (Tolomelli, 2022).

Ma questo cosa significa? Cosa significa rendere il conflitto un'esperienza educativa in un ambito educativo formale?

Se seguiamo i presupposti dell'agire razionale habermasiano si cercherà di valorizzare il potenziale euristico del conflitto affrontando la perturbazione attraverso la sua elaborazione riflessiva. Un esempio chiaro in questa direzione è offerto dalla teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2016) in cui, per raggiungere una revisione critica delle proprie premesse di fondo, ovvero per rendere fecondo un dilemma disorientante, è indispensabile un apprendimento comunicativo in cui «almeno due persone cerchino

di raggiungere una comprensione del significato di un'interpretazione o dei fondamenti di una convinzione» (Mezirow, 2016, p. 38). Di fronte alla difficoltà emotiva che ogni attacco alle nostre premesse di fondo genera e alle difese che mettiamo in campo per mantenere una coerenza di fondo e ai tentativi di assimilazione dell'agente perturbante nell'orizzonte esistente, diventa indispensabile – per favorire una reale trasformazione – che si realizzino una serie di condizioni facilitanti.

Idealmente il consenso dovrebbe esser tale che ogni persona razionale, obiettiva e informata, in grado di esaminare le prove e ascoltare i motivi a sostegno della validità dell'argomento, si dovrebbe mostrare d'accordo. In modo del tutto simile a quello che si assume in tribunale, dove, se un giurato viene sostituito da un altro, la decisione finale della corte dovrebbe rimanere la medesima. In realtà il consenso dal quale dipendiamo per validare le idee espresse non si avvicina quasi mai a questo ideale. Non abbiamo mai una completa informazione, raramente siamo interamente liberi da coercizioni esterne o interne di qualche sorta, non sempre siamo aperti al non familiare e a prospettive divergenti. Inoltre, i partecipanti al dialogo possono non avere l'abilità di ingaggiarsi in riflessioni critiche e razionali, raramente ciascuno di loro ha la libertà e la possibilità di assumere gli stessi ruoli (di chi parla, di chi sfida, di chi critica, di chi difende) e solo qualche volta le conclusioni poggiano esclusivamente sulle prove e sulla persuasività degli argomenti. Ciò nonostante, Habermas sostiene che questi parametri sono impliciti nella natura della comunicazione umana. Nessuno parteciperebbe a una conversazione senza implicitamente accettare la premessa che il consenso genuino è possibile (Mezirow, 2016, pp. 10-11).

È possibile, in alcuni ambienti educativi formali, tentare di predisporre le condizioni ideali che Mezirow riprende da Habermas al fine di raggiungere una situazione comunicativa di questo tipo, instaurando così un dialogo razionale⁶.

⁶ «Intendo con *dialogo razionale* un dialogo dedicato all'esame delle ragioni presentate a supporto di interpretazioni in competizione e che esamina critica-

Tuttavia, non sempre l'educatore ha il ruolo, lo status e il potere di creare o favorire queste condizioni, ovvero esistono situazioni educative che si strutturano comunicativamente in modo assai diverso⁷ e la cui "turbolenza" e l'impossibilità di convergere verso un consenso risuona maggiormente con le cornici teoriche sistemiche. In questi casi l'impossibilità di passare da un accordo condiviso circa la situazione che si sta vivendo costringe a spostare l'attenzione in altre direzioni. Anche se non è possibile allestire un contesto riflessivo condiviso, infatti, è sempre comunque possibile osservare il contesto relazionale che si sta effettivamente contribuendo a realizzare, indipendentemente dal consenso dei soggetti ingaggiati nella relazione (e spesso oltre le loro intenzioni). Bateson è stato chiaro in proposito: quando entriamo in *pattern* comunicativi acquisiamo una serie di apprendimenti che vanno al di là delle informazioni che si scambiano consapevolmente nella situazione (ovvero dell'apprendimento 1) e che riguardano la particolare "forma" di questi processi (in questo caso, la particolare forma interattiva a cui associamo il termine "conflitto"). La nozione di deuterapprendimento (Bateson, 1976), così come quelle di *embodiment* e di *enaction* sviluppate da Maturana e Varela (1992), sottolineano la continua co-emergenza tra soggetto e contesto, la loro inestricabilità, la loro inscindibilità (Baldacci, 2012). Di fronte a queste "incorporazioni" contestuali le argomentazioni razionali o i rinforzi

mente prove, argomentazioni e punti di vista alternativi. Quante più interpretazioni di una convinzione sono disponibili, tanto più sarà alta la probabilità di trovare una sintesi o una interpretazione più affidabile. Impariamo insieme analizzando le esperienze altrui in modo da arrivare a una comune comprensione, che sarà valida finché altre prove o nuove argomentazioni compariranno all'orizzonte» (Mezirow, 2016, p. 39).

⁷ Penso, ad esempio, ai servizi per il diritto di visita e relazione che lavorano nell'ambito della Tutela Minori in cui minori allontanati dalle famiglie o da un familiare incontrano il genitore con cui non hanno rapporti quotidiani. Si tratta di servizi di ambito educativo e in cui la partecipazione è spesso attivata in modo coatto, dove le posizioni reciproche e la "res" dell'intervento (Formenti, 2017) non sono affatto condivise e tale divergenza in molti casi permane per tutto l'intervento. In questi casi avere come obiettivo la generazione di consenso attraverso il conflitto può avere esiti estremamente frustranti, vedi su questo, ad esempio, Galimberti (2012), Muschitiello (2019).

che guidano l'apprendimento 1 non funzionano, dunque diventa inutile affrontarle insistendo sui contenuti, individuandone razionalmente le incongruenze o, peggio, falsificandole e “dimostrandone” la fallacia. Queste strategie poggiano le fondamenta sulle premesse habermasiane e su una concezione di riflessione nei termini di un evento mentale nella testa di un soggetto che ci illude che il conflitto sia lì, che sia sufficiente cambiare delle idee o delle rappresentazioni che sono “lì dentro” affinché le cose possano essere meglio comprese e le divergenze appianate. Se, invece, concepiamo forma e processo come co-emergenze, possiamo osservare come i *pattern* conflittuali che contribuiamo a creare ci “catturano”, toccano la nostra sfera cognitiva ed emotiva (Riva, 2004), ci conferiscono una forma⁸ ed è proprio su questa inestricabilità che si gioca la difficoltà di agire su un *pattern* che a sua volta ci agisce.

4. Conclusioni

La prospettiva sistemica e il paradigma della complessità invitano a una transizione da un «paradigma istruttivo a un paradigma perturbativo» (Bocchi & Ceruti, 2007, p. XIII), ovvero da una condivisione preliminare di cornici di riferimento che permettono il passaggio consensuale di informazioni condivise alla continua selezione e costruzione da parte dei soggetti di ciò che fluisce lungo il *language*. Il consenso non è inteso come lo stato finale conseguente a una comune razionalità, ma una delle possibili forme emergenti da processi situati e contingenti che permettono coordinamenti reciproci; dunque, si tratta sempre di un effetto valutabile eventualmente “a posteriori”:

quando per un po' di tempo si riesce a risolvere operativamente il problema della doppia contingenza, e cioè dopo aver formato aspettative

⁸ Un esempio: nei processi schismogenetici i nostri repertori narrativi vengono polarizzati e spesso si riducono a produrre descrizioni proprie e altrui stereotipate e appiattite, la cui forma si risolve in una breve sintesi definitoria orientata alla difesa o all'attacco (Galimberti, 2016).

complementari e aver lasciato compiersi azioni e sequenze di azioni opportune, si può forse anche formulare il consenso che si è per così dire rivelato (Luhmann, 2018, p. 269).

In questa apertura di possibilità la sfida sistemica consiste nel tenere insieme la coerenza che si instaura rispetto all'organizzazione, che unisce le parti attraverso certi tipi di *pattern*, e il punto di vista dei singoli soggetti che, in essi, si trovano a coordinarsi anche attraverso relazioni conflittuali.

Di fronte a questo scenario una possibilità per l'educazione è quella di strutturare situazioni in cui, predisponendo delle condizioni per un dialogo razionale (un ascolto empatico, il rispetto per i turni di parola e le argomentazioni altrui, la possibilità di contraddire e confutare senza essere puniti, ecc.), si possa dischiudere lo sguardo sul conflitto, illuminandone sia la funzione di coordinamento che di rottura di schemi relazionali esistenti (Maviglia, 2019). Ma questo ambito di azione, seppur necessario e sempre più urgente, non può esaurire il campo delle possibilità educative. Da un lato, infatti, non sempre i contesti educativi sono abitabili come spazi dove si può praticare l'agire razionale habermasiano, cercando un consenso condiviso e rispettoso delle posizioni altrui. Anche dove questo fosse possibile, tuttavia, proprio in virtù dell'artificialità e separatezza dei contesti formali, si può finire paradossalmente per creare una "falsa prospettiva" e generare l'illusione di poter padroneggiare il conflitto, consentendo agli educatori, attraverso l'asimmetria della relazione (Tramma, 2003), di regolarne gli aspetti più insidiosi e scivolosi, impartendo lezioni e cercando di istruire i soggetti, attraverso "mappe" che dovrebbero consentire di capirsi (e questo "capirsi" risponde sempre ai criteri di chi educa e si suppone possa funzionare anche al di fuori di quel particolare contesto).

Allo scopo di raggiungere un apprendimento generato da un consenso idealmente condiviso su ciò che accade, sulle premesse dei partecipanti e sulle ragioni sottostanti al conflitto si finisce così, involontariamente, per istituire un unico punto di vista, spesso il proprio. Se il consenso non rappresenta il *telos* dell'azione educativa

diventa, invece, possibile coordinarsi abitando le rispettive differenze e accettandone anche gli aspetti di irriducibilità, orientandosi su «un'intesa consapevole sulla base del no» (Luhmann, 2018, p. 260), concentrandosi sul far sì che la relazione prosegua, che la conversazione con l'educando vada avanti, indipendentemente dalla distanza che interviene tra le rispettive posizioni (Scardicchio, 2019). Biesta (2004) propone di considerare questa distanza non come qualcosa di alieno dal processo di comunicazione, un vuoto da colmare, bensì come un aspetto che «appartiene all'educazione e la rende possibile. Cercare di chiuderlo e di disfarsene è dunque un errore. [...]. Potremmo persino arrivare a dire che è questo *gap* che educa» (p. 18).

Dewey (2004) contraddistingue l'esperienza educativa per la sua capacità di aprire ad altre esperienze e di tracciare una continuità nel tempo e nello spazio. Possiamo riconoscere questi elementi non solo in termini di una maggior consapevolezza circa le nostre e altrui premesse individuali raggiunta attraverso il dialogo, ma anche nella possibilità di cogliere e rendere generative le distanze e le divergenze presenti nei *pattern* comunicativi che co-generiamo e che costantemente ci interrogano. Interrogano innanzitutto il nostro “essere parte di” un sistema più ampio, che riusciamo a percepire sempre in modo parziale (Mortari, 2020) e su cui non abbiamo “presa”; ci sfugge come ci sfugge il conflitto, che ne manifesta una particolare forma interattiva alla quale partecipiamo (spesso al di là le nostre intenzioni) e a cui è difficile sottrarci, distanziandoci dal copione che siamo chiamati a interpretare.

La responsabilità educativa, dunque, si muove nel dilemma sempre aperto tra creare le condizioni comunicative per apprendere dall'esperienza dei conflitti, rendendo più flessibili le nostre cornici di riferimento (Mezirow, 2016), e segnalarne l'irriducibilità, riconoscendo il fatto che ne attraverseremo inevitabilmente altri, senza comprenderli del tutto perché ci metteranno sempre di fronte a *pattern* interattivi più ampi. Tale incertezza non può sempre essere affrontata attraverso il dialogo razionale o la metacomunicazione, ovvero tramite un migliore padroneggiamento della variabile “comunicazione” (Fialkoff & Pinchevski, 2023). Si tratta di “aver

cura della vita della mente” (Mortari, 2002) nell’accezione di “mente” proposta da Bateson (1976), come ciò che travalica il singolo soggetto e prende forma nei circuiti inter-retro-attivi di cui fa parte. Mettere a fuoco la “struttura che connette”, il *pattern* attraverso cui il conflitto prende forma è, in questo senso, un atto pedagogico (Demozzi, 2011) che segnala i rischi di assoggettamento o di passivizzazione sempre presenti nei sistemi, e, al contempo, non propone soluzioni predefinite e normative. Il dialogo con i *pattern* conflittuali si gioca, infatti, nella creatività che ogni soggetto mette in campo nell’attraversamento di relazioni e contesti differenti, presenti e futuri, e rispetto alla quale l’educazione formale può rappresentare un’apertura di possibilità nel momento in cui accetta di osservare e prendersi cura delle forme relazionali che essa stessa concretamente propone.

Bibliografia

- Addario N. (1998). Doppia contingenza e interazione: la società come sistema autopoietico-evoluzionistico. *Quaderni di sociologia*, 18, 97-129.
- Alhadeff-Jones M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. London: Routledge.
- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Antonacci F., & Cappa F. (a cura di) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l’educazione”*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Barone P. (2019). *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bateson G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (I edizione 1972).
- Bateson G (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (I edizione 1991).
- Biesta G. (2004). “Mind the gap!”. Communication and the educational relation. In C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.

- Biesta G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London-New York: Routledge.
- Bocchi G., & Ceruti M. (a cura di) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Carradore R. (2013). Cibernetica e ordine sociale. Modelli e immagini di società in Norbert Wiener e Karl Deutsch. *Scienza & Politica*, XXV(48), 149-173.
- Demozzi S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: ETS.
- Deriu M. (a cura di) (2000). *Gregory Bateson*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dewey J. (2004). *Esperienza e educazione*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia. (I edizione 1938).
- Fialkoff Y., & Pinchevski A. (2023). From System to Skill: Palo Alto Group's Contested Legacy of Communication. *International Journal of Communication*, 17, 541-559.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti A. (2012). Posizionarsi nel conflitto. L'educatore a Spazio Neutro. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Galimberti A. (2016). Costeggiando/corteggiando i conflitti. Come creare condizioni di apprendimento? In B. Pasini (a cura di), *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Gleick J. (1989). *Caos. La nascita di una nuova scienza*. Milano: Rizzoli. (I edizione 1987).
- Habermas J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino. (I edizione 1981).
- Heims S.J. (1994). *I cibernetici un gruppo e un'idea*. Roma: Editori Riuniti. (I edizione 1991).
- Luhmann N. (2002). *La fiducia*. Bologna: Il Mulino. (I edizione 1989).
- Luhmann N. (2014). *Introduzione alla teoria della società*. Lecce: Pensa Multimedia. (I edizione 2003).
- Luhmann N. (2018). *Che cos'è la comunicazione?* Milano: Mimesis. (I edizione 2003).
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.

- Maturana H., & Dàvila X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera. (I edizione 1990).
- Maturana H., & Varela F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (I edizione 1984).
- Maturana H., & Varela F. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio. (I edizione 1972).
- Maviglia D. (2019). Educare al conflitto oggi: la proposta pedagogica di François Galichet. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18/19), 102-116.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Cortina.
- Minati G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive. In L. Urbani Ulivi (a cura di), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina. (I edizione 1977).
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Muschitiello A. (2019). Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 363-379.
- Oliver C. (2014). Using CMM to Define Systemic Reflexivity as a Research Position. In G. Simon & A. Chard (Eds.), *Systemic Inquiry. Innovations in Reflexive Practice Research*. Farnhill UK: Everything is Connected Press.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Scardicchio A.C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure libera. Paradossi logici e "creatività sistemica" intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 394-410.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui facciamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sluzki C.E., & Ransom D.C. (Eds.) (1976). *Double Bind: The Foundation of the Communicational Approach to the Family*. New York: Grune & Stratton.
- Tolomelli A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Milano: Guerini Scientifica.

- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Watzlawick P., Beavin J.H., & Jakson D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio. (I edizione 1967).
- Zoletto D. (2003). *Il doppio legame. Bateson, Derrida*. Milano: Bompiani.