Marco Piccinno

Comunicazione verbale e integrazione
Nei contesti educativi

Dispense per il corso di Metodologia dei processi formativi per l'integrazione

8 CFU – 60 ore

Corso di Laurea in
Sociologia e ricerca sociale
Università del Salento
a.a. 2015/2016 – II semestre

ESTRATTO DA

Marco Piccinno, Contesti comunicativi e genitorialità

Bulzoni, Roma 2008

1. Le emozioni negative tra negazione ed esplorazione

In termini molto generali, ci si imbatte in una emozione negativa ogni qual volta il soggetto si trova nella condizione di provare un *vissuto di natura oppositiva* nei confronti di un fatto, di una persona o di una situazione.

La realtà familiare si propone come un contesto di relazioni fortemente esposto all'insorgenza di tali vissuti, non soltanto in riferimento alle transazioni che si svolgono tra i coniugi, ma anche e soprattutto in relazione agli scambi che regolano il flusso comunicativo tra genitori e figli.

Un brutto voto conseguito a scuola, una risposta data in modo aggressivo, una bugia detta per sottrarsi alle proprie responsabilità, un'aspettativa tradita, sono comportamenti che spesso inducono nel genitore un vissuto di avversione nei confronti del figlio e che esigono una competenza comunicativa capace di assumere il disagio emotivo entro una prospettiva relazionale che risulti comunque funzionale all'assolvimento dei compiti educativi.

In queste come in altre circostanze della vita familiare, il bisogno di orientare gli scambi comunicativi verso gli esiti della sollecitudine e del riconoscimento impone al genitore compiti di lealtà che richiedono di mediare tra esigenze relative ai propri vissuti e responsabilità educative connesse ai propri compiti.

La comunicazione leale del vissuto ingenerato da eventi come quelli descritti esige un contesto relazionale all'interno del quale la ten-

sione oppositiva implicita nel potenziale emotivo del genitore abbia la possibilità di essere implementata entro modelli di scambio capaci di affrancare i soggetti coinvolti nell'interazione dai rischi connessi alla rescissione dei legami ed alla delegittimazione delle identità.

Il bisogno del genitore di porre in essere, anche in situazioni critiche, atti comunicativi finalizzati alla cura, alla promozione ed all'educazione del figlio esige l'attivazione di sistemi di scambio che, mentre disconfermano l'atto o la performance che ha ingenerato l'emozione negativa, risultino contemporaneamente capaci di confermare il figlio tanto nel legame quanto nell'identità.

L'adegauta gestione dei compiti educativi pone a carico del genitore la responsabilità di costruire un campo di interazioni in grado di supportare efficacemente la realizzazione di tale obiettivo e tra le risorse cui egli può attingere per assolvere costruttivamente a tale compito vanno in larga misura annoverati i *processi di natura verbale* che intervengono nella strutturazione del legame tra genitori e figli.

Nel caso specifico delle emozioni negative, i compiti educativi cui il genitore è chiamato ad adempiere esigono la capacità di gestire tutto un insieme di modelli verbali che mentre lo mettono nella condizione di manifestare autenticamente il proprio vissuto, allo stesso tempo orientano i possibili riverberi negativi dell'atto verso una direzione funzionale alle ragioni dell'educazione e dell'intesa.

Gli scambi comunicativi che animano la vita familiare risultano evidentemente articolati e complessi e tuttavia un loro possibile elemento di sintesi può essere individuato nella struttura relazionale che sorregge i modelli comunicativi dell'*autopresentazione*, dell'*esplorazione* e della *valutazione* [1].

L'orientamento relazionale verso l'*autopresentazione* ricorre "non tanto nelle situazioni nelle quali [il soggetto] espone le sue idee o i suoi pareri sui vari momenti del mondo, ma quando rivela l'emozio-

[1] Esigenze di chiarezza impongono di precisare che i modelli comunicativi qui individuati non rappresentano la descrizione analitica degli scambi che si svolgono entro le mura domestiche, bensì un criterio di analisi che consente di individuare *l'orientamento relazionale* che anima le transazioni tra genitori e figli nell'ambito del nucleo familiare.

nalità (desideri, paure, rabbia, gioia) che sperimenta nella varie situazioni della sua esistenza. Caratteristica fondamentale di tutte queste forme dirette di autopresentazione è il fatto che l'individuo si introduce nelle relazioni interpersonali come persona, attraverso la manifestazione delle proprie esperienze, delle proprie percezioni soggettive, di cui assume la responsabilità… La competenza nell'autopresentarsi come persona… costituisce un fattore indispensabile nella realizzazione di una piattaforma comune nell'interazione" [2].

Rispetto all'interazione con il figlio, il comportamento del genitore si orienta verso modalità autopresentative ogni qual volta egli assume l'onere di *parlare in prima persona*, ovvero di istituire processi di scambio che mentre verbalizzano la natura del vissuto oppositivo, contemporaneamente indicano in maniera esplicita il comportamento o il fatto che lo ha determinato. Del resto, "emerge in maniera intuitiva che espressioni del tipo *mi hai arrecato un dispiacere* dispongono di un potere comunicativo molto più efficace di frasi come… *non ne fai mai una buona*. Risulta infatti evidente che l'atteggiamento valutativo [e delgittimante] implicito nel primo caso viene praticamente superato e trasceso negli atti comunicativi espressi dal secondo esempio, che riescono a mediare (a *metacomunicare*, direbbero gli esperti di comunicazione) un atteggiamento di disponibilità e di accoglienza anche quando riferiscono contenuti comunicativi di marca decisamente negativa e disconfermante" [3].

I riverberi del comportamento autopresentativo sulle possibilità di definizione dell'intesa trovano allora la loro ragione generativa nella specifica attitudine del modello medesimo a circoscrivere un clima relazionale all'interno del quale le valenze distruttive potenzialmente inscritte nella configurazione oppositiva dei vissuti vengono elaborate come un rifiuto specifico della situazione, piuttosto che come una delegittimazione dell'interlocutore [4]. Allo stesso modo, la disponibilità ad affidare l'elaborazione delle emergenze critiche alle sollecitazioni provenienti dalla processualità autopresentative consente alle parti coinvolte nello

[2] H. Franta, G. Salonia, *op. cit.*, p. 116.
[3] M. Piccinno, *op. cit.*, p. 107.
[4] Cfr. C. Rogers, *op. cit.*, p. 220 ss.

scambio di riconoscere la sorgente delle connotazioni oppositive nella soggettività dei vissuti genitoriali piuttosto che nella specificità delle configurazioni filiali. Alla luce di tali premesse, i giudizi di disconferma che scaturiscono dai vissuti genitoriali hanno la possibilità di essere significati non tanto come una *prospettiva che esprime la realtà del figlio*, quanto piuttosto come una prospettiva che esprime uno *stato d'animo sulla realtà del figlio* e di essere di conseguenza trasferiti entro i confini di un contesto relazionale che garantisce l'emersione delle criticità senza operare la rescissione dei legami o la distruzione delle identità.

L'orientamento relazionale verso l'*esplorazione* ricorre invece ogni qual volta il comportamento comunicativo del genitore risulta finalizzato a richiedere una maggiore esplicitazione delle ragioni che sono alla base delle affermazioni o dei comportamenti del figlio [5].

Nel caso delle emozioni negative, il comportamento esplorativo esige dal genitore una notevole dose di prudenza, poichè la particolare natura del suo potenziale comunicativo fa sì che esso possa servire tanto le ragioni dell'intesa, quanto la possibilità della crisi e della delegittimazione.

Più precisamente, l'intenzione esplorativa risulta funzionale ai bisogni dell'intesa e della valorizzazione dell'altro in tutte quelle circostanze dove la richiesta di approfondimento media un reale interesse del genitore per l'universo cognitivo, affettivo ed esistenziale del figlio. In queste situazioni, la risposta esplorativa, al di là dei contenuti specifici ai quali si rivolge, si trasforma in un gesto di attenzione che testimonia l'intenzione genitoriale di accostarsi all'universo del figlio per *comprenderlo* (ovvero, *prenderlo con sé*) e per chiarificarlo, piuttosto che per valutarlo o delegittimarlo. L'attenzione procurata dal comportamento esplorativo media sul piano dei processi comunicativi un atteggiamento di sollecitudine talmente fiducioso nelle potenzialità del figlio, da permanere nella prospettiva legame anche quando questo diventa per il genitore fonte di sofferenza o comunque di frustrazione.

[5] Esempio di comportamento esplorativo è quello del genitore che, al figlio che lo accusa di non capirlo (es.: "*tu non mi capisci*") risponde non con l'espressione "*Sei un maleducato*", bensì con l'affermazione "*mi piacerebbe conoscere le ragioni per le quali non ti senti compreso da me*".

Non sempre, tuttavia, il comportamento esplorativo serve le ragioni dell'intesa. Nel corso delle interazioni familiari non è raro che le richieste di approfondimento avanzate dal genitore siano motivate da una tensione inquisitoria più o meno latente, la cui finalità non è quella di accogliere e chiarificare le risposte del figlio, quanto piuttosto quella di confrontare le risposte medesime con un modello normativo di riferimento, al fine di poterne sancire l'illegittimità o l'insufficienza. L'esempio più evidente di questo modo di utilizzare la risposta esplorativa lo possiamo rinvenire nella domanda "*Perchè?"* cui i genitori molto spesso ricorrono dopo una comunicazione polemica del figlio. In tale circostanza non è raro che la risposta che i genitori richiedono sia motivata non dal reale desiderio di entrare in contatto con l'universo emotivo ed esistenziale del figlio, bensì dal tentativo di far emergere eventuali bisogni, al solo scopo di sancirne l'improponibilità o l'illegittimità.

La risposta esplorativa chiede al soggetto la disponibilità ad entrare in contatto ed a manifestare le componenti più profonde e radicali del Sé, e per queste ragioni, quando il dinamismo che la sorregge viene messo al servizio di un'intenzione inquisitoria, il risultato più probabile che essa produce è da ricercarsi nella neutralizzazione delle componenti empatiche che sostengono le ragioni profonde dell'atto. La richiesta di approfondimento avanzata dal genitore si trasforma allora in un giudizio di disconferma dell'identità, pronunciato ancor prima di aver ascoltato la risposta e l'atto comunicativo, piuttosto che orientare gli scambi nella direzione della sollecitudine e del riconoscimento, esita invece nell'amplificazione della distanze e nella radicalizzazione oppositiva delle differenze.

L'orientamento relazionale verso la *valutazione* si rinviene, infine, all'interno di tutti quei comportamenti genitoriali che, in maniera più o meno esplicita, richiamano la dimensione del *dover essere* come criterio di interpretazione e, soprattutto, di valutazione, dell'universo cognitivo, affettivo, esperienziale del figlio [6].

[6] Esempi di comunicazione valutativa si riscontrano in espressioni come "*Sei un maleducato*"; "*Non ne fai mai una buona*", "*Non dovresti fare così*", "*Nella vita arriva sempre il momento in cui devi fare qualcosa che non vuoi*", ecc.

Per quanto ancorati alla dimensione del *dover essere*, i comportamenti *relazionali* di natura valutativa esitano spesso nella neutralizzazione delle istanze educative, poichè il richiamo alla dimensione valoriale implicito nella loro struttura viene proposto non tanto come una prospettiva di espansione e di sviluppo della dimensione personale, quanto piuttosto come un modello di riferimento intrinsecamente orientato a sancire l'inadeguatezza del modo di essere del figlio.

Sotto tale profilo, la comunicazione valutativa sembra operare una *prevaricazione del figlio desiderato sul figlio reale* e proprio per tali ragioni essa esita nella maggior parte dei casi nell'istituzione di un quadro relazionale all'interno del quale il riferimento alla dimensione del dover essere diventa l'occasione per sancire l'insufficienza della soggettività filiale tanto rispetto ad ipotetiche configurazioni identitarie proposte come desiderabili, quanto rispetto all'effettiva capacità del figlio di poter in qualche modo aderire a quelle configurazioni.

Il dinamismo valutativo può assumere diverse forme e svariate articolazioni, tuttavia anche nell'ambito delle interazioni familiari sono rintracciabili alcune figure che riconducono tale complessità ad alcuni modelli di interazione ben definiti, quali quello dell'*interpretare*, del *consigliare*, del *moralizzare*.

La risposta valutativa si orienta verso l'*interpretazione* ogni qual volta la tensione oppositiva che anima la risposta del genitore si estrinseca attraverso costrutti linguistici che hanno lo scopo di ricondurre le performance filiali entro massime generali idonee a chiarificarne il senso (Es.: *Quando imparerai che il dovere viene prima del piacere?*).

L'espressione dei vissuti negativi assume invece la forma del *consiglio* in tutte quelle circostanze comunicative all'interno delle quali la risposta del genitore risulta finalizzata a suggerire cosa il figlio dovrebbe o non dovrebbe fare per interagire in maniera adeguata con la situazione (Es.: *Non dovresti fare così*).

L'atto valutativo assume, infine, le forme della *moralizzazione* ogni qual volta le sollecitazioni verbali messe in atto dal genitore perseguono lo scopo di attribuire un'etichetta delegittimante al modo di

essere del figlio, considerato nella sua totalità (Es.: *Sei un maleducato*, *Sei superficiale*). La soggettività filiale viene in questo modo ricondotta ad un significato di insufficienza dovuto alla sua presunta incapacità di assumere quelle connotazioni etiche in grado di conferire un'identità degna e proponibile a colui che dimostra di possederle.

I connotati dei sistemi comunicativi sopra delineati consentono allora di riconoscere nella comunicazione valutativa un processo di interazioni intrinsecamente orientato all'azzeramento delle istanze di sollecitudine, di riconoscimento, di cura che costituiscono l'orizzonte di senso delle responsabilità genitoriali. La forte focalizzazione sulla dimensione normativa, tipica di questo modello comunicativo, trova infatti il suo più probabile sbocco nell'istituzione di un contesto relazionale all'interno del quale il richiamo genitoriale al dover essere viene assunto più per marcare un'insufficienza che non per prospettare una possibilità e si profila come un riferimento normativo che, invece di tracciare i profili ciò che il figlio può diventare nel futuro, si limita invece ad elaborare un giudizio su ciò che il figlio non è stato capace di costruire nel presente; in questo senso, esso viene assunto più per marcare un'insufficienza che non per prospettare una possibilità, con la conseguenza di neutralizzare i connotati della progettualità per assumere quelli della disconferma e della delegittimazione.

2. Autopresentazione, esplorazione, valutazione

Nell'ambito della presente ricerca, la rilevazione delle modalità espressive dei vissuti negativi è stata affidata agli item 3, 7 ed 11 del questionario somministrato ai genitori, le cui risposte sono state codificate secondo i criteri di classificazione di seguito specificati.

Autopresentazione ed indice referenziale (air)
Sono collocate in questa modalità comunicativa

- le risposte che contengono l'autopresentazione (lettera "a" della sigla), ovvero la *verbalizzazione in prima persona dei vissuti provo-*

cati dalla situazione ipotetica descritta nell'induttore (Es.: "Non me lo aspettavo da te").

- le risposte che contengono l'indice referenziale (lettere "ir" della sigla), ovvero *l'indicazione esplicita del fatto che ha determinato quel vissuto*.

Poiché l'espressione efficace del vissuto emotivo esige che tali comportamenti comunicativi ricorrano insieme, nel corso della presente indagine essi vengono rilevati e codificati attraverso un'unica sigla (air).

Poiché l'assenza di tali elementi all'interno dei costrutti linguistici rappresenta un ostacolo alla comunicazione efficace dei vissuti negativi, nel corso della presente indagine si è scelto di procedere alla rilevazione tanto delle situazioni in cui essi ricorrono, quanto delle situazioni in cui essi non ricorrono.

In questo senso, quando il costrutto verbale articolato dal soggetto intervistato contiene soltanto uno dei due elementi specificati, la sigla dell'elemento mancante viene preceduta dal segno "-" (per es., la sigla "-air" indica che il costrutto non contiene l'autopresentazione ma presenta l'indice referenziale; allo stesso modo, la sigla "a-ir" indica che il costrutto contiene l'autopresentazione ma non rileva l'indice referenziale). L'assenza di entrambi gli elementi viene invece codificata facendo precedere la sigla dalla lettera "n" ("nair" è la sigla che indica l'assenza tanto dell'autopresentazione, quanto dell'indice referenziale).

Considerata la natura dello strumento di rilevazione (che, come già detto in precedenza, chiede ai soggetti intervistati di fornire una risposta verbale ad una situazione ipotetica, tipica della vita familiare), l'indice referenziale viene considerato presente ogni volta che ricorre il comportamento autopresentativo, anche se non viene esplicitamente verbalizzato.

Esplorazione (e)

Vengono codificate in questa categoria le risposte del soggetto che contengono la *richiesta di esplicitare ulteriormente le ragioni che sono alla base di un eventuale comportamento critico* (Es.: "Perché lo hai fatto?").

Nella sua forma compiuta, il comportamento esplorativo sospende l'atteggiamento critico-valutativo e manifesta un reale interesse del genitore ad accostarsi ed a comprendere empaticamente l'universo esistenziale del figlio, senza operare su di esso valutazioni di natura delegittimante. Tuttavia, l'efficacia comunicativa del comportamento esplorativo risulta decisamente attenuata:

- quando la richiesta di esplicitazione si accompagna ad una valutazione previa (più o meno implicita) dell'agire filiale (Es.: "Hai tradito la mia fiducia. Spiegami per quale motivo ti sei comportato così");
- quando l'invito ad esplicitare le ragioni dell'agire è rivolto sotto forma di ordine piuttosto che sotto forma di domanda (Es.: "Adesso mi spieghi").

In entrambe le circostanze, l'atteggiamento esplorativo denota non il tentativo del genitore di prendere contatto con la reale natura dei vissuti filiali, bensì l'intenzione di mettere in evidenza il significato delegittimante di qualcosa che egli pensa di conoscere bene e sulla quale dimostra di avere già pronunciato un giudizio di condanna. Quando le risposte genitoriali producono enunciati verbali di questo tipo, esse vengono codificate con la sigla "-e".

Valutazione (Val, Co, Mo)

Trovano collocazione in questa categoria le risposte genitoriali volte ad *assegnare un significato di chiarificazione, di insufficienza o di delegittimazione ai comportamenti comunicativi prodotti dal figlio*.

L'atto valutativo può estrinsecare le componenti oppositive del vissuto negativo entro i modelli comunicativi descritti di seguito:

- il modello comunicativo della *valutazione propriamente detta* (val): ricorre quando la comunicazione genitoriale è volta ad *evidenziare presunte qualità negative intrinsecamente correlate all'azione che il figlio ha compiuto* (Es.: "Non lo fare mai più"; "Questo non si fa"). La natura valutativa dell'atto si esprime attraverso un *giudizio di disconferma che investe soprattutto le qualità in-*

trinseche dell'azione. Nell'ambito della presente indagine, vengono comunque codificate in questa categoria anche le risposte genitoriali che confrontano l'agire del figlio con principi generali che dovrebbero orientare l'azione (Es.:"Falsificando la firma sul libretto ci si può mettere in guai molto seri"), nonchè le risposte genitoriali che riferiscono di generiche punizioni, quando queste vengono presentate come conseguenze automatiche e ineludibili dell'azione ("Es.: "la cosa è molto grave e ti meriti la giusta punizione")

- Il modello comunicativo della *moralizzazione* (Mo): mentre la valutazione propriamente detta si presenta come una disconferma dell'azione, la moralizzazione si presenta come una disconferma dell'identità. Nel corso della presente indagine, vengono codificate in questa categoria tanto le risposte che si riferiscono direttamente al modo di essere del figlio (Es.: "Sei inaffidabile"), quanto le rispose che riferiscono sue caratteristiche negative in maniera indiretta (Es.: "Hai tradito la mia fiducia").
- Il modello comunicativo fondato sull'atto del *consigliare* (Co): ricorre ogni qual volta le risposte genitoriali risultano finalizzate a suggerire cosa il figlio dovrebbe o non dovrebbe fare per rispondere adeguatamente alla situazione (Es.: "potevi parlarne con noi se c'era qualcosa che non andava a scuola").

3. Emozioni negative e comportamenti direttivi

I modelli di risposta associati all'espressione delle emozioni negative sono rilevati dagli item 3, 7 ed 11 del reattivo somministrato.

Il primo dato che emerge dall'analisi delle risposte relative a tali item, è che le categorie espressive dei vissuti negativi provocati dall'agire del figlio non ricorrono mai singolarmente all'interno degli enunciati prodotti dai genitori intervistati.

specificità della singola performance, bensì alla totalità del modo di essere filiale, il quale, nel caso della sistematica reiterazione di tali percorsi comunicativi, rischia di venire istituito dall'agire genitoriale come una realtà fondamentalmente ipertrofica, che ha compiuto interamente se stessa, ed alla quale più nulla rimane da compiere.

Sotto tale profilo, tanto la conferma diffusa che opera nel caso delle emozioni positive, quanto la disconferma pervasiva che opera nel caso delle emozioni negative, rappresentano forme di interazione sostanzialmente incapaci di corrispondere i bisogni di legittimazione e di riconoscimento provenienti dall'universo filiale. Piuttosto, la loro contemporanea assunzione all'interno di tali contesti esperienziali rischia di introdurre nella reazione tra genitori e figli pericolosi elementi di disorientamento, che non raramente possono traghettare i processi di sviluppo della soggettività filiale verso sistemi di rappresentazione del Sè perennemente sospesi tra i *vissuti di onnipotenza* sollecitati dalla pervasività delle conferme ed i *vissuti di impotenza* sollecitati dalla pervasività delle delegittimazioni [14].

5. Le ragioni del direttivismo emotivo

La tendenza fortemente valutativa che pervade i modelli di comunicazione genitoriale assume contorni talmente marcati da non poter essere genericamente ascritta alle influenze del caso o alla forza dell'abitudine. Proprio la pervasività della sua influenza lascia piuttosto presagire la presenza di sollecitazioni specifiche, che mentre orientano l'agire genitoriale verso le forme dell'interpretazione o della sanzione, allo stesso tempo la tengono distante da quei modelli comunicativi che riverberano maggiori influenze sui processi di definizione dell'identità, tanto ai fini della sua conferma (autopresentazione e indice referenziale), quanto ai fini della sua delegittimazione e negazione (moralizzazione).

[14] Sul dinamismo che genera l'alternanza tra vissuti di onnipotenza e di impotenza all'interno della relazione tra genitori e figli, cfr. F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 57 ss.

La prevalenza di profili comunicativi ispirati alla valutazione propriamente detta e la conseguente focalizzazione sugli aspetti connessi alla all'interpreazione critica dell'azione sembrano delineare un regime di transazioni all'interno del quale i modelli relazionali volti al riconoscimento ed alla promozione dell'identità cedono progressivamente il passo i modelli di scambio maggiormente orientati se non alla deligittimazione, quanto meno alla neutralizzazione delle istanze connesse alla dimensione del Sé.

L'impianto relazionale che regge la comunicazione genitoriale dei vissuti oppositivi ingenerati dal figlio sembra istituire un rapporto di reciproca esclusione tra l'*interesse per tutto ciò attiene alla sfera dell'azione* e *l'interesse per tutto ciò che attiene alla sfera dell'identità*. Il tenore valutativo, interpretativo e sanzionatorio delle risposte fornite dai genitori si propone come il correlato operativo di un atteggiamento relazionale diffuso, alla luce del quale, comprendere l'agire del figlio significa innanzi tutto, per il genitore, individuare quelle dimensioni di senso che consentono di specificarne il significato sociale, etico, giuridico, razionale, ovvero il valore che tale agire assume in se stesso, a prescindere dal riferimento che esso istituisce con la soggettività di colui che ha prodotto l'azione.

L'assenza di modelli comunicativi capaci di mediare il riconoscimento trova con tutta probabilità una delle sue ragioni esplicative proprio nella marcata focalizzazione dell'agire genitoriale sulle *ragioni oggettive sottese alla chiarificazione dell'agire*, la cui intensità si definisce in termini talmente pervasivi, da impedire una analoga valorizzazione di tutto quell'insieme di modelli relazionali idonei ad incontrare, supportare, chiarificare *le ragioni sogettive sottese alla promozione dell'identità*.

Il comportamento genitoriale volto alla manifestazione dei vissuti negativi denota, sotto tale profilo, l'estrema difficoltà dei soggetti intervistati ad operare il *transito dall'azione all'agente*[15], ovvero la marcata incapacità di cogliere lo scarto che distingue il significato che l'azione assume in se stessa ed il significato assume per il figlio che l'ha

[15] Il riferimento imprescindibile è a P. RICOEUR, *Sé come un altro*, cit., pp. 173 ss.

posta in essere. L'atto del riconoscimento, al contrario, si fonda proprio sulla capacità del soggetto di trascendere i connotati oggettivi dell'azione (cosa, come, perché) per scorgere in essa i tratti inconfondibili di colui che l'ha compiuta, anche quando il profilo del comportamento suscita vissuti di opposizione o richiede una risposta che affianchi all'empatia forme di comunicazione improntate ad un maggiore direttivismo.

Per tali ragioni, la componente valutativo-interpretativa e sanzionatoria riscontrata nell'agire genitoriale, proprio perché svincolata da modelli comunicativi capaci di supportare le istanze del riconoscimento, si espone fortemente al rischio di identificare univocamente soggettività filiale e connotati oggettivi dell'azione. Il tenore pervasivo dei profili direttivi si evidenzia, del resto, in tutta chiarezza, perfino nell'abito di quei sistemi di scambio maggiormente orientati all'esplorazione delle ragioni poste alla base dell'agire. I risultati rilevati dall'indagine consentono infatti di portare alla luce come il dinamismo esplorativo venga utilizzato dai genitori non tanto per prendere contatto con l'universo esistenziale del figlio, quanto piuttosto per chiarificare in maniera precisa quali siano le sanzioni più idonee da comminare alle sue performance.

Il quadro relazionale istituito dalla manifestazione dei vissuti oppositivi da parte dei genitori delinea, in ultima analisi, un sistema di scambi all'interno del quale vengono praticamente elusi i compiti di riconoscimento, i quali esigono tanto i riferimenti alla soggettività personale quanto i riferimenti alla soggettività del figlio.

Le ragioni di questo stato di cose possono essere varie, tuttavia una riflessione sia pure sommaria sui dati emersi nel corso dell'indagine consente di ricondurre le insufficienze inscritte nella comunicazione genitoriale tanto a fattori di carattere culturale quanto a fattori di natura più specificatamente personale.

L'incapacità di operare il transito dall'azione all'agente può trovare un suo possibile correlato nella valutazione culturale delle manifestazioni affettive. La tradizione filosofica e scientifica dell'occidente è, sotto tale profilo, la principale testimone del discredito di cui ha goduto la dimensione emotiva nella nostra cultura. Da Platone fino a Freud, passando per il Rinascimento e l'Illuminismo, emotività è sta-

to sempre sinonimo di inadeguatezza, di insufficienza, di pericolo, di errore. La tradizione occidentale ha da sempre identificato la funzione principe della conoscenza nella razionalità, e da sempre ha individuato nella funzione affettiva una possibile fonte di distorsione e di errore. Un segnale inequivocabile di tale elaborazione critica la possiamo del resto riscontrare in alcune consuetudini diffuse nella nostra cultura, come, per esempio, la convinzione che esprimere in pubblico i propri vissuti sia qualcosa di disdicevole, che le manifestazioni affettive non temprino adeguatamente la personalità della prole, che la manifestazione dei proprio vissuti emotivi è qualcosa che poco si addice al modo di fare del genitore, soprattutto di sesso maschile. L'incapacità genitoriale di porre in essere atti comunicativi di riconoscimento trova con tutta probabilità la propria ragione generativa entro i parametri culturali appena delineati, i quali risultano inadatti a promuovere quei modelli di comunicazione diffusi, in grado di sostenere l'alfabetizzazione affettiva dei soggetti che si muovono entro il gruppo sociale di riferimento. Entro certi limiti, insomma, la difficoltà dei genitori di produrre atti comunicativi mediatori di empatia tradisce un difetto di alfabetizzazione affettiva, che a sua volta affonda le sue radici nel discredito che ha tradizionalmente investito le funzioni emotive nell'ambito della nostra cultura.

Di natura più profonda e, probabilmente, più decisiva, appare invece il ruolo che, nella manifestazione dei vissuti emotivi, rivestono i fattori di natura più specificatamente personale.

La disponibilità ad incontrare, interrogare e valorizzare l'identità del figlio comporta per il genitore la disposizione ad affrontare i compiti emergenti dal contesto relazionale con le risorse e con l'intenzionalità messe a disposizione del modello autopresentativo. L'esplicita manifestazione del personale universo emotivo sollecita del resto la soggettività genitoriale verso situazioni comunicative che elicitano il confronto con la prospettiva della vulnerabilità.

L'atto del pronunciare le parole *Mi hai ferito*, piuttosto che le parole *Sei un superficiale* non è soltanto un manifestare direttamente i propri sentimenti. Esso comporta il più delle volte la presa di coscienza delle risonanze e dei riverberi che la relazione con il figlio produce nella configurazione dell'immagine di sé e che assumono il più delle

volte il significato di una messa in discussione delle configurazioni di ruolo cui il genitore ha affidato fino a quale momento l'assolvimento delle proprie responsabilità educative. L'esperienza della vulnerabilità trova dunque il suo correlato dinamico proprio nella scoperta del potere del figlio di revocare in dubbio quell'immagine di sicurezza, di intangibilità, di incrollabilità, nella quale il genitore ha riconosciuto fino a quel momento la sorgente delle personali sicurezze.

L'elusione dell'autopresentazione, dell'indice referenziale, dell'esplorazione propriamente detta, assume allora sotto tale profilo il valore di un comportamento difensivo cui il genitoire ricorre per eludere le occasioni di confronto con le insufficienze inscritte nelle configurazioni di Sé alle quali egli correla i personali vissuti di autostima.

1. Bisogni di contenuto e bisogni di relazione

Le dinamiche della vita familiare intessono una trama di interazioni all'interno delle quali un ruolo di primaria importanza rivestono le relazioni di aiuto che spesso scandiscono il legame tra genitori e figli.

Il dinamismo che anima tale legame ha evidentemente un andamento bidirezionale, nel senso che può procedere tanto dal figlio verso il genitore, quanto dal genitore verso il figlio; precisiamo fin da ora che la presente indagine si focalizza tuttavia soltanto sulla prima delle due alternative ed, in questo senso, concentra la propria attenzione sui modelli di interazione verbale attivati dai genitori nelle situazioni che li vedono destinatari delle richieste di aiuto avanzate dai figli.

In termini molto generali, le modalità comunicative cui i figli possono affidare la codifica delle richieste di aiuto sono varie e molteplici, sicché una delle competenze relazionali che i genitori devono essere in grado di gestire per assolvere in maniera efficace a questo compito è quella di *saperle riconoscere*.

Il problema si pone in maniera specifica per il fatto che, nella vita familiare come in altri contesti, la formulazione della richiesta di aiuto può essere codificata tanto nella forma esplicita, quanto nella forma implicita, e se risulta abbastanza agevole individuarne i contorni quando essa è manifestata nella prima modalità, non altrettanto agevole si presenta la sua individuazione quando essa viene espressa secondo i criteri propri della seconda forma.

Sul piano dei dinamismi comunicativi, la *richiesta di aiuto esplicita* contiene una manifestazione chiara e riconoscibile tanto del disagio, quanto del contenuto specifico che forma oggetto della domanda avanzata dal figlio al genitore (*Sono in difficoltà, mi aiuteresti a fare i compiti?*). Al contrario, *la richiesta di aiuto implicita* presenta una struttura comunicativa prevalentemente ancorata a forme espressive indirette, le quali pongono l'oggetto della domanda attraverso l'elaborazione autopresentativa di uno stato di disagio (*Mi sento veramente scoraggiato, questo compito è impossibile*) [1].

Se il riconoscimento delle richieste di aiuto dirette non pone particolari problemi, molto più difficoltoso si presenta per il genitore il riconoscimento delle richieste di aiuto indirette, la cui articolazione interna testimonia il riferimento implicito a tipologie di bisogni notevolmente più ampi e più complessi di quelli correlati alle esigenze oggettive che hanno determinato l'insorgere della difficoltà.

In effetti, saper formulare risposte adeguate alle richieste di aiuto di natura esplicita ed implicita esige dal genitore proprio la capacità di individuare tali bisogni, tanto nei loro contenuti specifici, quanto nell'articolazione interna che orienta la struttura della loro manifestazione.

La comprensione dei dinamismi latenti che organizzano la chiarificazione dei bisogni nel caso delle richieste di aiuto (non soltanto di quelle implicite, ma anche di quelle esplicite) può trovare un solido punto di ancoraggio nella consapevolezza di natura generale che ogni atto comunicativo si definisce al punto di convergenza tra *variabili di contenuto* e *variabili di relazione* [2] e che, di consenguenza, la specifica richiesta di aiuto contiene non soltanto la manifestazione di un'esigenza relativa ad una difficoltà (variabile di contenuto), ma anche il bisogno di corrispondere all'immagine di sè e all'immagine dell'altro im-

[1] I presupposti di tale distinzione possono essere riscontrati, tra gli altri, in R. CARKUFF, *L'arte di aiutare*, tr. it., Erickson, Trento 2005, pp. 63 ss.; M. COMOGLIO, *Educare insegnando,* cit., pp. 227 ss.

[2] Il riferimento è al secondo assioma della comunicazione di P. WATZSLWICK (P. WATZSLAWICK, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971, pp. 72ss.

plicite nel dinamismo che anima la relazione (variabile di relazione). Sotto tale profilo, il figlio che dichiara al genitore la propria difficoltà a svolgere un compito, non manifesta soltanto un'esigenza oggettiva, ma istitusce un dinamismo relazionale all'interno del quale egli da un lato presenta se stesso come soggetto bisognoso di conferme, dall'altro accredita il genitore come soggetto particolarmente idoneo a conferirgliele. Detto in altre parole, il figlio che presenta al genitore la propria incapacità ad esegure un determinanto compito non chiede soltanto di essere aiutato a svolgere quel particolare esercizio, ma chiede soprattutto al genitore di essere confermato e riconosciuto come soggetto in grado di confrontarsi efficacemente con quella difficoltà.

Rispondere efficacemente alle richieste di aiuto provenienti dal figlio esige dal genitore la disponibilità a farsi carico delle istanze di riconoscimento implicite nella specificità delle domande, ma anche la capacità di attivare tutto un insieme di modelli relazionali che possano supportare i compiti educativi relativi a tali richieste.

La possibilità di corrispondere ai bisogni di conferma e di valorizzazione identitaria che emergono dalle richieste di aiuto richiede al genitore la capacità di sapersi proporre come presenza rassicurante, in grado di entrare in sintonia, di *prendere con sè,* ovvero, di *comprendere* l'estrema complessità dell'universo esistenziale del figlio, così come esso si declina nel momento di svolgimento della relazione. In questo senso, corrispondere le richieste di aiuto vuol dire per il genitore avere la capacità di focalizzarsi sul *presente* del figlio, evitando *sia le dislocazioni esplicative sul passato*, sia le *enfatizzazioni normative* del *futuro*. Essere capaci di orientare la risposta di aiuto lungo i percorsi della comprensione e della valorizzazione dell'identità significa, sotto tale profilo, *farsi disponibile ad accogliere tutto ciò che il figlio vive, cosi come lo vive* e di conseguenza sospendere tanto i riferimenti al passato, che tentano di spiegare ciò che il figlio *è* a partire da ciò che egli *è stato e non avrebbe dovuto essere*, tanto le focalizzazioni sul futuro, che riconducono l'esperienza presente a ciò che il figlio *non è, ma dovrebbe sforzarsi di essere*.

Le intenzionalità comunicative appena delineate trovano un possibile punto di ancoraggio nel dinamismo relazionale che attraversa la struttura semantica di specifici enunciati linguistici, la quale può di-

ventare il criterio di riferimento utile a discriminare gli atti comunicativi che garantiscono l'assolvimento dei compiti educativi dagli atti comunicativi che rappresentano invece un possibile ostacolo alla realizzazione compiuta degli stessi.

La disponibilità ad entrare in sintonia con la totalità dell'esperienza filiale, colta nella sua *dimensione attuale*, può trovare un solido punto di ancoraggio nei modelli di interazione che esprimono intenzionalità comunicative di natura *esplorativa*, le quali collocano i loro presupposti di fondo entro enunciati verbali finalizzati a testimoniare tanto l'interesse che riveste per il genitore l'universo esistenziale del figlio (risposta di ascolto attivo), quanto lo sforzo del genitore di sintonizzarsi sui contenuti effettivi di tale universo (risposta di sondaggio). I comportamenti del genitore si presentano ispirati a criteri comunicativi di tale natura ogni qual volta i contenuti che emergono dai suoi suoi atti verbali appaiono finalizzati o al controllo della corretta comprensione dei significati impliciti nelle comunicazioni del figlio (Es.: *forse vuoi dire che…*), oppure alla richiesta di articolare ulteriormente i contenuti su cui si scandisce tale comunicazione (Es.: *cosa intendi dire quando affermi…*).

In tutte queste circostanze l'atto comunicativo posto in essere dal genitore assume un intrinseco valore di riconoscimento in virtù della sua capacità di istituire un contesto di scambio all'interno del quale l'attenzione accordata al contenuto dell'esperienza filiale trascende la dimensione meramente comunicativa e si trasforma in testimonianza del valore riconosciuto all'identità.

L'incontro con la totalità dell'esperienza filiale risulta invece drasticamente disattesto in tutti quei contesti comunicativi dove la codifica delle risposte di aiuto viene affidata a modelli verbali di natura *interpretativa*[3], i quali o dislocano il focus attentivo verso il passato, oppure si focalizzano sul presente al solo scopo di sminuirlo e privarlo di importanza.

La dislocazione dell'attenzione verso il passato si riscontra all'interno di sistemi di enunciazione orientati a sottolineare le possibili

[3] Sulla definizione di *interpretazione* e sui limiti che essa presenta rispetto ai processi di aiuto, cfr C. ROGERS, *psicoterapia di consultazione*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971.

cause che hanno potuto ingenerare lo stato di disagio che forma oggetto delle comunicazioni del figlio (Es: *dici così perchè sei stanco*), mentre la svalutazione dei contenuti comunicativi si può rintracciare all'interno di enunciati verbali orientati a rendere più sopportabile lo stato di disagio, o attraverso forme di minimizzazione (Es: *Ora ti senti così, ma vedrai che fra un po' ti passa*) o attraverso il confronto con esperienze altrui (Es.: *È successo anche a me; è successo ad un mio amico*), che si pretende abbia il potere di arginare lo stato di disagio.

L'incapacità dei modelli interpretativi di fornire un valido riscontro ai bisogni di riconoscimento trova la sua ragione generativa nella rappresentazione fondamentalmente svalutata che essi propongono dell'identità filiale, la quale, soprattutto nel caso della *minimizzazione*, viene etichettata come una soggettività immatura, petulante, fondamentalmente incapace di valutare in maniera autonoma e realistica la reale portata dei propri vissuti[4]. La dislocazione del focus comunicativo sulle cause o sul valore di determinati comportamenti istituisce l'identità filiale come una dimensione che affonda le sue radici in elementi di insufficienza connessi o all'inadeguata capacità valutativa (minimizzazione), oppure a presunte insuffcienze del passato che, nella misura in cui si sovrappongono in maniera pervasiva ed irreversibile al presente, di fatto lo privano della sua specificità e, soprattutto, del suo valore.

Il disconoscimento dei bisogni relazionali impliciti nelle richieste di aiuto si riscontra infine in tutti quei modelli di interazione che dislocano il focus della comunicazione verso l'asse temporale *futuro*.

I comportamenti genitoriali attivano strutture di questa natura ogni qual volta l'intenzionalità di fondo che regge le rispettive produzioni linguistiche appare scandita sull'atto comunicativo del *consigliare*, all'interno del quale la tensione relazionale verso il futuro appare sussunta entro le forme pervasive di di un *dover essere* inteso più come sottolineatura delle insufficienze che non come valorizzazione delle opportunità.

[4] Sul piano dei processi comunicativi, il modello della *minimizzazione* istituisce l'interlocutore come un soggetto orientato a sopravvalutare in maniera ingiustificata la portata dei propri vissuti, ovvero come un soggetto che non dispone degli strumenti per riflettere in maniera adeguata ed efficace su se stesso.

Più precisamente, la struttura comunicativa del *consigliare* ricorre ogni qual volta la risposta offerta dal genitore alle difficoltà manifestate dal figlio appare orientata a suggerire *ciò che egli dovrebbe o non dovrebbe fare per superare lo stato di disagio* (*"Non fare così*, *pensa ad altro"*). Sul piano dei dinamismi relazionali, la tensione normativa che attraversa la produzione di tali costrutti affida la codificazione del dover essere o a *sollecitazioni di natura funzionale*, che hanno lo scopo di suggerire strategie operative utili alla presunta soluzione di un problema (Es: *Non pensarci adesso, pensaci quando sarai più calmo*), ovvero a richiami di natura *moraleggiante* che hanno lo scopo di sospingere il comportamenti verso orizzonti di maggiore *degnità morale* (Es.: *Non è bello dire queste cose, non dovresti farlo*).

In tutti questi casi, la proiezione verso il futuro implicita nell'atto comunicativo genitoriale assume le forme di una sostituzione del *figlio reale* con il *figlio desiderato* e per queste ragioni esita con molta probabilità in una decisa delegittimazione dei bisogni di riconoscimento posti alla base dell'agire filiale.

Sotto tale profilo, la forte dislocazione verso la prospettiva del *dover essere* tipica del consigliare si profila come un marcato disconoscimimento dei bisogni di contenimento e di comprensione che il più delle volte attraversano le richieste di aiuto che il figlio destina al proprio genitore. Come già rilevato in precedenza, la focalizzazione su ciò che il figlio *dovrebbe impegnarsi ad essere* viene operata al solo scopo di sottolineare la presunta irreversibilità di ciò che non gli consente di essere tale, sicchè il più delle volte rischia di esitare in una vera e propria espropriazione delle risorse personali che consentono alla persona di costruire se stessa lungo i versanti dell'adeguatezza e dell'autenticità.

2. Le risposte di aiuto tra direttivismo ed empatia

Nell'ambito della presente ricerca, la rilevazione delle modalità di risposta alle richieste di aiuto è stata affidatra agli item 2, 5 e 12 del questionario somministrato ai genitori, le cui risposte sono state codificate secondo i criteri di classificazione di seguito specificati.

Ascolto Attivo (At)

È la risposta che si dimostra disponibile a prestare attenzione a ciò che l'altro dice, così come lo dice, senza valutare, interpretare, moralizzare o rendere più tollerabile lo stato di disagio. Essa presuppone un atto di attenzione all'universo dell'altro che assume valore di riconoscimento, di valorizzazione e di conferma dell'altrui identità. Sul piano strettamente comunicativo, tale modalità di risposta trova il suo modello espressivo fondamentale nella *parafrasi*, ovvero nella capacità di riformulare con altre parole il contenuto comunicativo dell'interlocutore. Per essere efficace, tuttavia, la parafrasi deve presentarsi come un tentativo di controllare la corretta comprensione della comunicazione del partner, ed in questo senso deve essere presentata sotto forma di domanda e non sotto forma di asserzione (Non *Eh sì, ti senti proprio deluso dal tuo amico*, ma *Forse vuoi dirmi che ti senti deluso dal tuo amico?*). Sul piano dei processi metacomunicativi, la parafrasi media un messaggio del tipo: *sono interessato a comprendere correttamente ciò che più ti sta a cuore, perchè sono interessato a te (perchè tu sei una persona che ha valore*).

Risposta sondaggio (Sond)

È la risposta che sollecita il soggetto ad esplicitare ulteriormente alcuni aspetti della sua comunicazione. Essa i individua i modelli espressivi privilegiati nelle forme comunicative della *domanda aperta* (Es: *Come mai ti senti così?*), le quali traducono sul piano dei processi verbali l'obiettivo di orientare l'interlocutore verso una più precisa elaborazione dei contenuti oggetto dei suoi messaggi. La risposta sondaggio esprime, a questo livello, l'intenzione del parlante di accogliere l'universo dell'altro per come esso è, e non per come egli ritiene che debba essere. Per tali motivi, il modello delinea uno spazio di interazioni all'interno del quale *l'attenzione accordata ai contenuti* si profila come una testimonianza del *valore riconosciuto alla persona*.

Risposta psicologico-intepretativa

È la risposta finalizzata ad operare l'elaborazione verbale delle cause specifiche o dei principi generali che, nelle intenzioni del parlante, dovrebbero avere il potere di rendere maggiormente comprensi-

bili le situazioni di disagio comunicate dall'interlocutore (Es.: *Sei nervoso perché sei stanco*, *Succede a tutti, prima o poi, di sbagliare*). Essa esprime un modello comunicativo fortemente orientato verso la chiarificazione di *ciò che viene detto* (componenti di contenuto) e che, invece opera la sistematica elusione degli sforzi volti ad individuare *le ragioni per le quali viene detto* (componenti di relazione). È un modello di risposta incapace di supportare i bisogni di individuazione e di riconoscimento, poiché costituisce la persona dell'interlocutore come una soggettività priva delle risorse necessarie ad orientare i suoi comportamenti (individuazione delle cause) ovvero priva delle competenze necessarie a comprendere le contingenze cui ascrivere le ragioni della sua condizione (principi generali)

Risposta sostegno (sos)

È la risposta che ha lo scopo di rendere più sopportabile la situazione di disagio. Sul piano dei processi di interpretazione verbale, la risposta di sostegno si rende concretamente riscontrabile:

- Negli enunciati esplicitamente intenzionati a circoscrivere i livelli di gravità del problema prospettato dall'interlocutore (Es.: *Dai, che non è niente. Tra un po' ti passa*).
- Negli enunciati intenzionalmente orientati a confrontare il disagio dell'interlocutore con situazioni analoghe vissute da altri (Es.: *Sì, è successo anche ad un mio amico*).

Risposta autoritaria (aut)

È la risposta che suggerisce all'altro cosa egli dovrebbe o non dovrebbe fare per risolvere il disagio. La sua marcata focalizzazione sulle componenti comunicative connesse alla soluzione del problema la rende responsabile di una rappresentazione dell'altro fondamentalmente delegittimata, la quale riverbera sulla persona dell'interlocutore i connotati di una soggettività fondamentalmente incapace di *decidersi da sé* ed ancora bisognosa di *essere decisa degli altri* (Es.: *Fatti una passeggiata e poi riprendi a studiare*). Essa ricorre anche nelle risposte che dislocano l'attenzione dell'interlocutore dal vissuto attuale e la

orientano su fatti e situazioni prospettate come più importanti (Es.: *Non pensare a queste sciocchezze, pensa a fare bene i compiti*).

3. Risposte di aiuto e contesti di disagio

I modelli di risposta attivati dai genitori di fronte alle richieste di aiuto avanzate dai figli sono state rilevate attraverso gli item 2, 5 e 12 dello strumento somministrato, i quali sono stati costruiti in modo da registrare i costrutti verbali attivati dai genitori di fronte a specifiche difficoltà manifestate dai figli. Più precisamente, le situazioni prospettate negli item in questione fanno riferimento ad esigenze di aiuto codificate nelle forme della *richiesta indidretta*[5] ed esprimono ipotetici vissuti di disagio potenzialmente riscontrabili entro le dimensioni dell'esperienza giovanile.

- item 2: *Tuo/a figlio/a ti dice: "Oggi mi sentro proprio giù"*. Come rispondi?
- item 5: *Tuo/a figlio/a dice: "Mi sembra di impazzire. Mi sembra di non avere le forze per prepararmi bene al compito di domani"*. Come rispondi?
- item 12: *Tuo/a figlio/a dice: "Stavolta penso che con Carlo non riuscirò a recuperare. Sento proprio di stare perdendo un amico"*. Come rispondi?

Nella fattispecie, la sollecitazione riportata dall'item 2 fa riferimento alle dimensioni di *natura espressiva*, e codifica situazioni di disagio di natura pervasiva ed indifferenziata; quella riportata nell'item 5 fa riferimento alle dimensioni di *natura funzionale*, e descrive situazioni di disagio correlate all'ambiente scolastico; quella riportata nell'item 12 fa riferimento alle dimensione di natura *socio-relazionale*, e prospetta situazioni di disagio riferite all'area dell'amicalità.

[5] Le quali, lo ricordiamo, consistono nella verbalizzazione esplicita ed autopresentativa di un vissuto critico o problematico (vedi paragrafo 1).

1. Il conflitto tra criticità e normatività

Il rapporto tra genitori e figli è denso di conflitti. Bisogni confliggenti, esigenze non riconosciute, conferme mancate, aspettative deluse: sono queste alcune delle dimensioni che rendono molto spesso lo spazio relazionale tra genitori e figli un vero e proprio campo di battaglia, un terreno minato, all'interno del quale lo scopo dei contendenti assume talvolta connotati abnormi, come spesso testimoniano, purtroppo, gli episodi di cronaca di cui sono piene le pagine dei quotidiani.

Eppure, nonostante il rischio di evolvere verso forme di devastazione pervasiva, il conflitto, soprattutto quello che si verifica in famiglia, può assumere con altrettanta efficacia i contorni di una preziosa occasione di sviluppo, purché si riesca a declinarlo come un concreta occorrenza di quella *crisi normativa* cui E. H. Erikson assegna un innegabile ed imprescindibile valore evolutivo [1].

Assumere il conflitto tra genitori e figli entro la prospettiva della normatività della crisi vuol dire non soltanto ammettere la possibilità di trasformare i contrasti in occasione di crescita, ma anche e soprattutto affermare il principio che non esiste esperienza di sviluppo che non transiti attraverso il conflitto e che, di conseguenza, proprio il conflitto può essere considerato un vero e proprio motore dello sviluppo.

Per comprendere fino in fondo il significato di tale affermazione

[1] Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, cit., pp. 15 ss.

si rende tuttavia necessario sgomberare il campo da alcuni equivoci e da alcuni fraintendimenti.

Asserire che il conflitto è motore essenziale dello sviluppo non significa comunque affermare che qualunque situazione di controversia assuma di per se stessa valenze evolutive. Significa piuttosto inquadrare una prospettiva teorica che non individua nella distruttività o nella sconfitta di una delle parti l'esito ineludibile dei contrasti e che, soprattutto, riconosce nelle differenze e nelle dissonanze la condizione necessaria (anche se non sufficiente) di ogni processo evolutivo.

Il conflitto può diventare premessa di processi educativamente rilevanti nella misura in cui i soggetti coinvolti nell'interazione dispongono delle competenze necessarie ad incanalare la tensione oppositiva che attraversa gli scambi verso le istanze del riconoscimento e della valorizzazione dell'altro. Sotto tale profilo, gestire costruttivamente le opposizioni e le criticità emergenti dall'interazione vuol dire saper riconoscere le spinte potenzialmente distruttive insite nella contrapposizione, nonché saper rilevare le divergenze attivate dalla situazione senza recidere i legami e soprattutto senza disconfermare le identità.

L'estrema complessità del compito delineato esige dalle parti in causa la disponibilità a riconoscere gli elementi che ostacolano la costruzione dell'intesa e la capacità di individuare le risorse che motivano la costruzione del legame.

Ostacoli decisivi alla costruzione del legame possono essere riconosciuti nella tendenza dei soggetti ad operare l'identificazione pervasiva tra *esito del conflitto* e *valore dell'identità*. Il dinamismo che regola il dipanarsi della contrapposizione si orienta verso modelli interpretativi di questo tenore ogni qual volta il soggetto associa il valore ed il significato del proprio modo di essere alla sua capacità di far prevalere o meno le sue ragioni all'interno della situazione di conflitto. Avere ragione assume in tali contesti relazionali il valore di una vera e propria *conquista di sè*, laddove l'avere torto assume con altrettanta facilità il valore di una marcata ed irreversibile *perdita di sé*[2]. La forte foca-

[2] Cfr. M. MARTELLO, *Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva*, McGraw-Hill, Milano 2003.

lizzazione del soggetto sui bisogni di conferma dell'Io azzera alla radice le possibilità di riconoscere le risorse che motivano la costruzione dell'intesa, le quali elicitano invece una dimensione molto più ampia e molto più articolata della semplice attribuzione di torti o del semplice riconscimento di ragioni. Le istanze che orientano il conflitto verso la ricomposizione della controversia trovano infatti il loro spazio di espressione entro le sottili e complesse dinamiche che organizzano gli equilibri tra l'esigenza di valorizzazione e di conferma dell'altro e il bisogno (altrettanto legittimo) di affermazione e valorizzazione del Sé. In questo senso, la gestione costruttiva delle situazioni di conflitto esige dai partecipanti la consapevolezza che *riconoscere l'altro* non si identifica rigidamente con il dargli ragione o l'attribuirsi dei torti, così come *affermare se stessi* non si identifica rigidamente con l'avere ragione o l'attribuire dei torti.

Il dinamismo che garantisce il divenire evolutivo del conflitto impone piuttosto un modello di mediazione che espande il significato da attribuire ai processi di riconoscimento e di affermazione. In tale prospettiva, riconoscere l'altro vuol dire essere in grado di valorizzare il suo modo di essere anche laddove non è possibile convergere sulle sue ragioni o accordare il proprio consenso alle sue posizioni; così come, affermare se stessi vuol dire riuscire a conservare adeguati livelli di autostima anche in presenza di situazioni che comportano la smentita delle proprie posizioni, la valorizzazione delle posizioni altrui, l'emergere di ragioni diverse da quelle di partenza.

Quando i soggetti coinvolti nel conflitto non riescono ad accedere a tali livelli di consapevolezza e di competenza, allora l'esito più probabile della controversia sarà da ricercare in una prevaricazione dei bisogni di affermazione sui bisogni di riconoscimento e nella conseguente radicalizzazione della tensioni oppositive che hanno ingenerato il conflitto. L'enfasi posta sui bisogni di affermazione circoscrive, in tali circostanze, un quadro relazionale all'interno del quale il criterio che regge l'agire comunicativo dei soggetti viene individuato in un generico e diffuso atteggiamento di resistenza, la cui tensione difensiva appare essenzialmente rivolta ad appagare i bisogni di affermazione dell'Io attraverso una strategia relazionale orientata al sistematico de-

potenziamento delle ragioni dell'avversario. L'azzeramento delle istanze di riconoscimento assume del resto contorni particolarmente pervasivi nel caso in cui la tensione oppositiva che anima la resistenza persegue la svalutazione delle ragioni dell'altro non soltanto attraverso gli strumenti dell'argomentazione e della discussione, ma anche attraverso comportamenti comunicativi esplicitamente intenzionati al disconoscimento del legame alla delegittimazione dell'identità.La natura normativa del conflitto rappresenta una premessa di notevole importanza per la riflessione intorno ai sistemi comunicativi che governano gli scambi tra genitori e figli, anche perchè la possibilità di instaurare un'intesa produttiva di esiti educativamente rilevanti si presenta in larga misura associata proprio alla capacità del genitore di farsi carico delle implicazioni processuali che derivano dall'assunzione di una simile prospettiva.

La disponibilità a codificare il conflitto come una risorsa piuttosto che come un problema riverbera le sue conseguenze più rilevanti proprio nell'ambito dei criteri che sottendono alla sua gestione, nella misura in cui consente di andare oltre alcuni riduttivismi di matrice intuitiva e diffusa che identificano l'efficace controllo dei suoi possibili esiti, o con la capacità di avere la meglio sul proprio avversario, oppure con la prospettiva di eludere od impedire l'insorgere della controversia.

Perché la natura normativa del conflitto possa aprirsi alla possibilità di sostenere le ragioni dello sviluppo si rende necessario accedere ad un universo relazionale entro il quale la logica oppositiva della vittoria o della sconfitta, nonché la tendenza alla elusione, cedano progressivamente il passo ad una prospettiva più ampia, specificatamente orientata ad atteggiamenti di esplorazione. Sotto tale profilo, gestire costruttivamente un conflitto significa disporre di competenze relazionali utili a sollecitare un confronto creativo tra le esigenze connesse all'affermazione del Sé ed i bisogni connessi al riconoscimento dell'altro. Nella fattispecie, i meccanismi negoziali che organizzano lo svolgimento costruttivo delle situazioni oppositive richiedono alle parti coinvolte nella controversia la disponibilità ad arginare il ricorso a modelli di gestione ispirati alla logica del *vincere/perdere* e del *né*

vincere/né perdere, e di potenziare l'attivazione di modelli di scambio ispirati alla logica del *vincere/vincere*[3].

La logica del *vincere/perdere* ricorre ogni qual volta le parti coinvolte nel conflitto cercano di far prevalere le proprie ragioni attraverso la soppressione delle ragioni dell'altro. La logica del *né vincere/né perdere* ricorre invece quando l'esito della controversia assume le forme dell'elusione o dell'evitamento ed esprime un atteggiamento di rinuncia che si riverbera tanto sui bisogni di affermazione del Sé quanto sui bisogni di riconoscimento dell'altro. La logica del *vincere/vincere* ricorre infine quando la tensione che anima gli scambi testimonia lo sforzo dei soggetti di gestire il conflitto cercando la soluzione che sia più soddisfacente tanto per se stessi, quanto per l'altro[4].

Sul piano delle relazioni familiari, i modelli di gestione del conflitto appena rilevati consentono di circoscrivere aree di interazione diversamente caratterizzate, le quali, in virtù delle loro articolazioni interne, possono trovare idonea collocazione lungo le diverse posizioni di un continuum ideale che individua ai suoi estremi i livelli minimi e massimi di riconoscimento e nella sua posizione centrale una situazione di indifferenza caratterizzata da uno stato di equidistanza dagli estremi (Fig. 1).

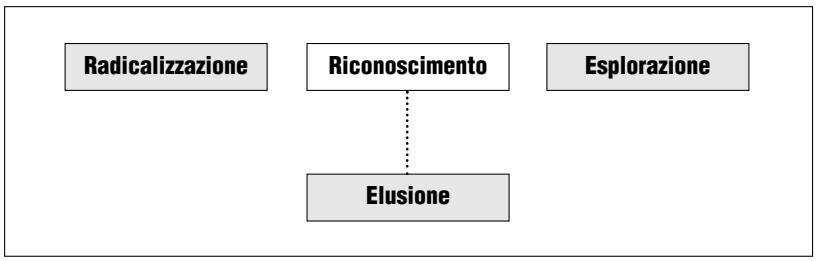

Figura 1. Gestione del riconoscimento nelle situazioni di conflitto

[3] Su questi temi, cfr. M. MIZZAU, *E tu allora*, Il Mulino, Bologna 2003 ed anche E. ARIELLI, G. SCOTTO, *Conflitti e mediazione*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

[4] Su questi temi, cfr. nota precedente.

Nella fattispecie, lo spazio delineato dal modello appena descritto individua nelle posizioni di sinistra i modelli di gestione del conflitto associati ai comportamenti di *radicalizzazione;* nelle posizioni centrali, i modelli di gestione del conflitto associati ai comportamenti di *elusione;* nelle poszioni di destra, i modelli di gestione del conflitto associati ai comportamenti di *esplorazione*.

Le modalità di gestione del conflitto riscontrabili nell'ambito dei modelli comunicativi genitoriali mettono in rilievo livelli minimali, se non inesistenti, di riconoscimento nelle cosiddette situazioni di *radicalizzazione* delle divergenze, all'interno delle quali *il soggetto dimostra una forte focalizzazione su se stesso e sulle proprie ragioni ed una scarsa focalizzazione sulle ragioni dell'altro*. La comunicazione genitoriale si innesta sulla prospettiva della radicalizzazione ogni qual volta i modelli di scambio che regolano le transazioni con il figlio vengono ispirati dalla logica del *vincere/perdere* ed istituiscono un contesto relazionale all'interno del quale l'affermazione delle proprie ragioni diventa il correlato imprescindibile e pervasivo del valore che il genitore attribuisce alla propria identità. Il sistema di scambi delineato dalle radicalizzazioni genitoriali circoscrive uno spazio di transazioni che costituisce come reciprocamente alternativi i bisogni di affermazione del genitore e le istanze di riconoscimento del figlio e che trova il suo possibile sbocco in un atteggiamento di resistenza del tutto svincolato dalla considerazione realistica del problema posto all'origine della controversia. In un clima di radicalizzazione diffusa, ogni atto comunicativo che configuri potenziali situazioni di divergenza viene percepito dal genitore come un attacco alle proprie configurazioni di ruolo, ovvero come un tentativo di revocare in dubbio il valore del personale profilo identitario. In tali circostanze, l'obiettivo di neutralizzare i significati di minaccia attribuiti all'emersione delle dissonanze viene allora perseguito dal genitore attraverso il tentativo di etichettare l'identità del figlio come una soggettività immatura, intrinsecamente incapace di produrre configurazioni degne di credibilità o meritevoli di considerazione. Il fatto di associare il valore dell'identità personale alla capacità di fare prevalere le proprie ragioni induce il genitore a correlare i giudizi di delegittimazione a fattori che prescindono dai loro livelli di proponibilità e di ragionevo-

lezza, sicchè diventi possibile azzerare le possibilità di espressione filiale anche di fronte a situazioni che dovessero in qualche modo sancirne la pertinenza.

Sotto tale profilo, i segnali inequivocabili di tale tentativo vanno con tutta probabilità individuati nell'emergere di modelli comunicativi ispirati all'*inferenza svalutante*, nella quale il comportamento comunicativo messo in atto dal genitore si rivela specificatamente intenzionato a superare le connotazioni particolari di *ciò che viene asserito* per elaborare invece una rappresentazione fondamentalmente delegittimata delle *ragioni per le quali esso viene asserito* e, più in generale, del'*profilo identitario di colui che lo ha asserito*[5].

Detto in altre parole, il modello dell'inferenza svalutante diventa concretamente riconoscibile ogni qual volta gli atti comunicativi messi in atto dal genitore denotano la tendenza a *discostarsi da ciò che il figlio ha detto, per inferire le presunte ragioni disdicevoli per le quali lo ha detto o, peggio, per evidenziare presunti modi di essere indegni e improponibili che, secondo il genitore, hanno indotto nel figlio quelle particolari performance.*

Le connotazioni estremamente difensive ed autocentrate dell'inferenza svalutante emergono, del resto, con estrema evidenza quando si considera la reale natura del giudizio di delegittimazione ad essa correlato, le cui implicazioni sono tali da affrancare il genitore dai compiti di riconoscimento a prescindere dal fatto che nelle comunicazioni del figlio si riconoscano o meno elementi di ragionevolezza o di proponibilità.

Nell'ambito delle relazioni tra genitori e figli, la tendenza alla gestione radicalizzata dei conflitti trova concrete possibilità di manifesta-

[5] Esigenze di chiarezza impongono di precisare che il dinamismo attivato dall'*inferenza svalutante,* anche se profila un modello di transito dai contenuti alle ragioni, si distingue in realtà da quello relativo alla risposta di sondaggio analizzata nel corso del precedente capitolo. Mentre nella risposta di sondaggio il riferimento alle ragioni è fondamentalmente *ricercato* attraverso l'attività di *esplorazione* e *finalizzato alla comprensione ed alla valorizzazione dell'altro*, nel caso dell'inferenza svalutante il riferimento alle ragioni è invece sistematicamente *presupposto* e connotato in termini funzionali alla *delegittimazione dell'altro.*

zione non soltanto entro il modello comunicativo dell'inferenza svalutante, ma anche nel dinamismo relazionale associato alla *falsa alternativa*[6]. Le configurazioni relative a tale modello evidenziano i segnali della loro presenza ogni qual volta il contesto in cui si inserisce l'azione istutiusce un quadro interpretativo della condotta che rimanda sempre ad un medesimo universo di significati, tanto che il soggetto agisca in un modo, quanto che egli agisca nel modo diametralmente contrario[7].

Il comportamento attivato dal genitore nei casi di radicalizzazione del conflitto ricalca i dinamismi della falsa alternativa nella misura in cui si orienta verso l'istituzione di un sistema di significati all'interno del quale le ragioni sottese all'agire del figlio vengono delegittimate non perché corrispondano o meno a criteri di ragionevolezza, ma perché vengono interpretate come la conseguenza di un'identità inaffidabile che le rende improponibile tanto nel caso in cui dovessero risultare irragionevoli, quanto nel caso in cui dovessero rivelare più adeguati livelli di ragionevolezza.

Le modalità di gestione del conflitto evolvono invece verso l'area dell'*elusione* quando il comportamento comunicativo del genitore si presenta ispirato alla logica del *perdere/perdere* ed esprime un atteggiamento di rifiuto che esplicita le proprie conseguenze tanto nella dismissione dell'impegno finalizzato al riconoscimento dell'altro, quanto nell'affrancamento dagli sforzi finalizzati all'affermazione del Sé. A differenza della radicalizzazione, che riscontra una marcata prevalenza dell'istanza di affermazione su quella di riconoscimento, il comportamento elusivo denota un sistematico disinteresse del soggetto tanto per le ragioni proprie quanto per le ragioni dell'altro ed individua i segnali della propria presenza nei comportamenti genitoriali sistematicamente orientati o ad impedire l'insorgere di controversie o ad arginare l'emergere di contrapposizioni.

[6] Il riferimento è a P. WATZSLAWICK, *Il linguaggio del cambiamento*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2005, pp. 103 ss.

[7] Un esempio significativo di tale atteggimento si rinviene nei comportamenti genitoriali che, dopo aver rivolto un rimprovero al figlio, codificano il suo comportamento come riprovevole sia nel caso in cui il soggetto rimanga in silenzio, sia nel caso in cui egli provi a dire qualcosa per giustificarsi.

Sotto tale profilo, non è raro che l'atteggiamento elusivo trovi il suo correlato relazionale entro un atteggiamento genitoriale ispirato ad un modello comunicativo arrendevole, il quale si manifesta tanto nella rinuncia a prospettare le proprie ragioni, quanto nella rinuncia a prendere in considerazione le ragioni del figlio (Es.: *Sei grande, sei tu che devi decidere; Se lo vuoi tu, per me va bene*).

Le modalità genitoriali di gestione del conflitto si collocano nell'area dell'elusione anche quando le tensioni poste alla base delle divergenze trovano il loro sbocco comunicativo entro un sistema di regolazioni ispirato al principio dell'*accomodamento*. In questo caso, le pratiche di negoziazione messe in atto dal comportamento accomodante affidano la neutralizzazione delle componenti conflittuali ad un insieme di modelli di scambio focalizzati sulla *reciprocità delle rinunce,* i quali trovano i loro esiti più ricorrenti entro un sistema di mediazione finalizzato al *depotenziamento bilaterale dei bisogni soggettivi*. Il focus degli atti di mediazione trova allora il suo punto di ancoraggio nella reciproca disponibilità dei soggetti a rinunciare a segmenti parziali delle personali esigenze ed il suo esito più rilevante nella costruzione di uno spazio diinterazione caratterizzato dalla sospensione (non dalla risoluzione) delle controversie.

Le strategie genitoriali di mediazione del conflitto assumono forme di natura accomodante quando il tentativo di arginare le tensioni si focalizza su posizioni che identificano riduttivamente gli atti di riconoscimento con gli atti di concessione e che, di conseguenza, rischiano di operare la sovrapposizione tra comportamenti di rinuncia e comportamenti di conferma. (Es.: *Fatti il piercing, ma le dimensioni le scelgo io*). Lo spazio di equilibrio delineato dal comportamento accomodante, per quanto capace di neutralizzare l'emergere delle tensioni oppositive, si rivela in realtà notevolmente distante dalla possibilità di prendere contatto con le ragioni filiali poste alla base della controversia. I gesti di rinuncia finalizzati a circoscrivere lo spazio del Sé non traducono infatti l'intenzione di concedere maggiori possibilità di espressione allo spazio dell'altro, né testimoniano un reale interesse del genitore per i bisogni filiali che hanno ingenerato la controversia. All'origine degli atti di rinuncia o di concessione si rinviene piuttosto una strategia relazionale cui il genitore spesso ricorre per eludere il

confronto con un impegno di mediazione che egli, per varie ragioni, non appare disposto a mantenere.

Di natura diametralmente opposta a quelli fin qui analizzati si presentano infine i modelli di gestione del conflitto ispirati al criterio dell'*esplorazione*.

Le modalità di gestione del conflitto evolvono verso modelli di natura esplorativa ogni qual volta le parti coinvolte nella controversia si fanno disponibili a *sospendere l'affermazione delle proprie ragioni per interrogarsi sulle ragioni dell'altro*. Il comportamento esplorativo trova la sua cifra esplicativa nella marcata focalizzazione sulla prospettiva del *vincere/vincere* e sul conseguente presupposto che l'efficace gestione delle situazioni conflittuali può considerarsi autenticamente realizzata quando tutte le parti coinvolte si sentono confermate tanto nelle proprie ragioni quanto nelle proprie prerogative. L'attivazione di comportamenti esplorativi esige dal genitore la capacità di assumere le situazioni di conflitto con la disponibilità ad accordare analoga attenzione tanto ai bisogni di affermazione del Sè quanto alle istanze di riconoscimento del figlio. Sotto tale profilo, la disponibilità del genitore a sospendere l'affermazione delle proprie ragioni si delinea non come un tentativo di eludere la presa di contatto con gli attriti conflittuali, bensì come un tentativo di introdurre all'interno delle tensioni oppositive uno spazio di confronto che, pur senza reprimere od eludere i motivi di contrasto, riesce però definirsi come uno spazio di espressione offerto ai bisogni di ascolto e di accoglienza del figlio.

La disponibilità genitoriale a sospendere il proprio giudizio per interrogarsi sulle ragioni del figlio istituisce un quadro di transazioni all'interno del quale *l'attenzione accordata ad un contenuto* ha buone probabilità di trasformarsi in *testimonianza del valore riconosciuto all'identità*. Le potenzialità negoziali messe a disposizione dal modello esplorativo individuano del resto i loro punti di forza proprio nella specifica capacità di istituire un sistema di mediazioni che affida la possibilità di soluzione della controversia non alla *prospettiva di ricomporre le divergenze*, ma alla *disponibilità ad ammettere l'emersione delle divergenze*. La possibilità di concedere un contesto di espressione ai contenuti specifici della controversia delinea infatti uno spazio di mediazione che trasforma l'attenzione per il contenuto in valorizzazione

della persona e neutralizza le componenti distruttive del conflitto non perché le criticità vengono soddisfatte o ricomposte, ma, più semplicemente, perché esse vengono accolte e interrogate.

Le situazioni di conflitto tra genitori e figli si aprono alla dimensione riconscimento nella misura in cui riescono a collocare i presupposti della comunicazione esplorativa entro dinamismi relazionali di natura fondamentalmente empatica, i quali, al di là delle loro possibili articolazioni interne, possono essere individuati nei modelli comunicativi della *parafrasi,* delle *domande aperte* e della *focalizzazione delle differenze*.

In termini molto generali, il modello comunicativo della *parafrasi* consiste nella capacità del soggetto di *ripetere con parole diverse i contenuti essenziali della comunicazione ricevuta dall'altro*[8]. Le ragioni che correlano la parafrasi all'intenzionalità del modello esplorativo sono da ricercare nella sua inequivocabile capacità di certificare gli elevati livelli di attenzione che il parlante è disposto a concedere agli atti comunicativi del suo interlocutore. La tendenza, propria del modello esplorativo a trasformare l'attenzione per il contenuto in valorizzazione della persona trova pertanto nel modello in esame una concreta possibilità di attuazione. Nell'ambito delle situazioni di conflitto, la possibilità del genitore di testimoniare il valore riconosciuto all'universo del figlio, può trovare allora un solido punto di ancoraggio proprio nella capacità della parafrasi di manifestare l'interesse per le sue affermazioni, anche quando queste, nelle loro configurazioni immediate, assumono le forme della conflittualità e dell'attacco distruttivo.

Un potere esplorativo del tutto analogo a quello della parafrasi può altresì essere ravvisato nell'impianto comunicativo che regge la struttura delle *domande aperte*, le quali, dal punto di vista dell'articolazione linguistica, consistono nell'*invitare l'interlocutore ad esplicitare ulteriormente i contenuti specifici delle sue comunicazioni*[9].

[8] Sul valore comunicativo della parafrasi, cfr. H. FRANTA, G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, cit., pp. 68 ss., ma anche M.L. LUMBELLI, B. MORTARA GARAVELLI, *Parafrasi: dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Ed. dell'Orso, Alessandria, 1999.

[9] Cfr. *Ibidem*, pp. 75 ss.

Nelle situazioni di conflitto tra genitori e figli, il ricorso alle domande aperte può diventare un prezioso mediatore delle istanze di riconoscimento nella misura in cui riesce a declinare la tensione esplorativa verso le prospettive della *comprensione*. Nell'ambito delle relazioni familiari, la specifica attitudine delle domande aperte ad affrontare gli attacchi polemici del figlio attraverso comportamenti orientati all'approfondimento delle ragioni, diventa inequivocabile testimonianza dello sforzo che il genitore intende compiere per trascendere le sue rappresentazioni soggettive e prendere contatto con *ciò che il figlio vive, così come lo vive*[10]. Le domande aperte aiutano il genitore a circoscrivere allora uno spazio di accoglienza fondato sulla capacità di riconoscere che gli atti comunicativi messi in atto dal figlio trovano la loro dimensione di senso in esigenze molto più ampie e molto più profonde di quelle che emergono dalle forme oppositive che scandiscono la loro manifestazione immediata. La capacità delle domande aperte di promuovere esperienze di riconoscimento trova infatti uno specifico punto di sintesi nella loro particolare attitudine a svincolare il significato delle comunicazioni filiali dalle componenti di natura oppositiva che ne organizzano la manifestazione. Nell'ambito delle esperienze di conflitto tra genitori e figli, la specifica attitudine del modello in esame di mediare esperienze di riconoscimento si profila, del resto, con particolare evidenza nella fiducia che il genitore ripone nella possibilità di rintracciare elementi di valore perfino nella manifestazione delle emergenze critiche attorno alle quali si organizzano le tendenze oppositive dei figli.

Le situazioni di confitto trovano infine concrete possibilità di gestione esplorativa nei comportamenti comunicativi fondati sulla *focalizzazione delle contraddizioni*, i quali consistono nella disponibilità "*a confrontare tra loro due posizioni contraddittorie*, *non per decidere quale delle due sia la più giusta, bensì per costruire un momento di dissonanza capace di sollecitare la motivazione intrinseca alla riflessione e all'approfondimento*"[11].

[10] Esempi di comunicazione costruiti sulle domande aperte sono rintracciabili nelle espressioni: *Coma mai ti senti così?; Cos'è che effettivamente ti disturba?*

[11] M. PICCINNO, *La comunicazione emotiva…* cit., p. 133.

La focalizzazione delle contraddizioni rappresenta una modalità di gestione del conflitto molto più complessa dei modelli di comunicazione fin qui analizzati, poiché il senso della tensione esplorativa che essa è in grado di attivare trova la sua ragione generativa non soltanto nel bisogno di promuovere atti di riconoscimento autenticamente fondati, ma anche e soprattutto nello sforzo di far procedere i giudizi di valorizzazione dell'altro verso gli argini della convergenza e dell'intesa.

Nelle situazioni di conflitto tra genitori e figli, orientarsi verso modalità di scambio fondate sulla focalizzazione delle differenze vuol dire cercare il pieno compimento della prospettiva del *vincere/vincere* che anima tutti i percorsi esplorativi.

La disponibilità genitoriale ad individuare e confrontare tra loro le posizioni confliggenti che hanno ingenerato le tensioni, mentre disloca il focus degli scambi dalla *comunicazione-dibattito* alla *comunicazione-confronto* [12], allo stesso tempo promuove un sistema di transazioni all'interno del quale la comunicazione finalizzata *all'affermazione delle proprie ragioni* cede progressivamente il passo non soltanto a forme comunicative disponibili ad *interrogarsi sulle ragioni dell'altro*, ma anche e soprattutto a processi di interazione volti a *costruire una rappresentazione condivisa delle buone ragioni*.

L'atto esplorativo prodotto dalla focalizzazione delle differenze introduce nelle situazioni di conflitto tra genitori e figli tra una notevole amplificazione del significato relativo alle istanze di riconoscimento, il quale, come già rilevato in precedenza, viene assunto non soltanto per le valenze relative alla valorizzazione dell'identità filiale, ma anche e soprattutto per la possibilità di assegnare a tale atto di valorizzazione il significato di un'intesa fondata su processi finalizzati all'*emanazione congiunta del bene* [13]. Sotto tale profilo, le potenzialità negoziali messe a disposizione dai processi di focalizzazione delle diffe-

[12] La *comunicazione-dibattito* è tipica delle situazioni comunicative dove lo scopo delle parti è quello di far prevalere le proprie ragioni. La *comunicazione-confronto* è specifica delle situazioni dove lo scopo della comunicazione è quello di interrogarsi sulle ragioni dell'altro. (Cfr. G.W. PEIRCE, *Op. cit.*, cap. settimo).

[13] *Ibidem*.

renze, contribuiscono in maniera significativa ad innestare le soggettività coinvolte nel conflitto entro uno specifico sistema di interazioni che sollecita ciascuna di esse a trascendere le prerogative contingenti dei personali sistemi di riferimento, per contribuire alla realizzazione di un universo di senso più vasto, le cui connotazioni di fondo risultano esposte alle sollecitazioni del *noi,* pur non disconoscendo le prospettive del Sé.

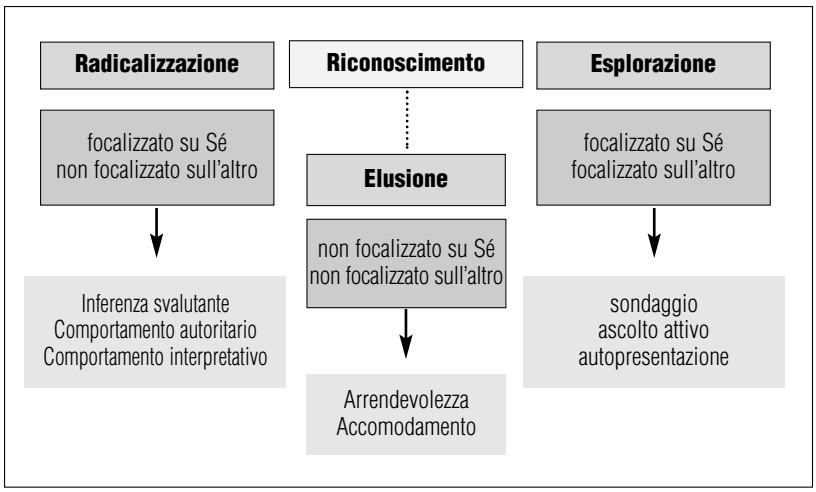

Figura 2. Tassonomia del modello esplorativo

2. Radicalizzazione, elusione, esplorazione

I modelli della radicalizzazione, dell'elusione e dell'esplorazione possono essere rappresentati come una tassonomia che distribuisce le forme comunicative ad essi correlati lungo il continuum relativo ai diversi livelli di riconoscimento. La figura 2, che rappresenta il completamento della figura 1 riportata nel precedente paragrafo, riproduce graficamente le forme di tale tassonomia ed indica per ciascun

modello comunicativo tanto le forme comunicative ad esso associate, quanto l'ordine di progressione con il quale esse si muovono sul continuum.

Figura 3. Tassonomia delle forme di riconoscimento nelle situazioni di conflitto

Più precisamente, il campo delineato dai modelli dell'esplorazione circoscrive un dinamismo comunicativo che, procedendo dai livelli minimi ai livelli massimi di riconoscimento, individua nell'estremo negativo le forme dell'inferenza svalutante, del comportamento autoritario e del comportamento interpretativo, nelle posizioni centrali le forme dell'arrendevolezza e dell'accomodamento, e nell'estremo positivo le forme del sondaggio, dell'ascolto attivo e dell'autopresentazione (Figura 3).

L'ordine di successione relativo a tali forme comunicative esprime la capacità dei diversi modelli di esprimere intensità di riconoscimento progressivamente più elevate e consente di definire in maniera più precisa l'attitudine di ciascuno di essi a corrispondere le istanze di valorizzazione del Sé.

Nell'ambito della presente indagine, la rilevazione delle modalità comunicative relative alla situazione di conflitto è stata affidata agli

item 4, 6 e 9 dello strumento somministrato ai genitori, le cui risposte sono state codificate in base ai criteri di classificazione di seguito specificati:

a) Radicalizzazione:

Inferenza svalutante (del)

È il comportamento comunicativo di colui che parte da ciò che l'altro dice o ciò che l'altro fa per inferire giudizi (spesso negativi) sul suo modo di essere, sulle sue intenzioni, sui suoi pensieri. (Es: *Mi stai prendendo in giro? Sei un maleducato! Sei proprio superficiale!*). Rientrano in questo modello comportamente tutti quegli atti comunicativi che, o etichettano negativamente l'altro (Es: *Sei un maleducato, un deficiente, ecc)*, oppure lo privano della facoltà di poter svolgere efficacemente un compito (per esempio, prendere una decisione. Es: *Ora sei troppo piccolo, potrai decidere per te quando sarai grande*; *Finché vivo,farai come dico io*).

Comportamento autoritario (a)

È il comportamento del genitore che suggerisce al figlio cosa egli deve o non deve fare in una determinata situazione.

Rientrano in questo modello comportamentale: gli atti comunicativi che si pongono come una licitazione di quello che il figlio ha dichiarato di voler fare (Es: *lo vuoi fare, allora fallo!*); gli atti comunicativi tesi ad impedire che l'azione in qualche modo si compia (anche in questo caso, infatti, ci troviamo di fronte ad un genitore che propone un determinato comportamento da tenere); gli atti comunicativi che tentano di distogliere l'attenzione del figlio dal problema, per orientarla su elementi che il parlante codifica come più rilevanti (Es: *Smettila con queste sciocchezze e pensa piuttosto a studiare*).

Comportamento interpretativo (int)

È il comportamento comunicativo finalizzato a ricondurre la comunicazione dell'interlocutore alle cause ipotetiche che la hanno indotta (Es: *Dici così perché se giovane*), ovvero alle ragioni di carattere generale che consentono di specificare il suo significato (Es: *Sai, i tatuaggi possono indurre problemi di salute*). Sono comportamenti comu-

nicativi che denotano la tendenza dell'adulto non a cercare le buone ragioni, ma a dimostrare di avere ragione. Sono infatti i comportamenti cui l'adulto ricorre per affermare la bontà di ciò che pensa, oppure l'incongruenza di ciò che pensa il figlio.

b) elusione

Comportamento arrendevole (arr)

È il comportameto del genitore che, di fronte alle situazioni di conflitto, rinuncia tanto ad interrogarsi sulle ragioni del figlio, quanto a far valere le proprie ragioni (Es: *Sei abbastanza grande per decidere da solo quello che devi fare. Quello che decidi, per me va bene*).

Comportamento accomodante (Co)

È il comportamento che ricorre negli atti comunicativi improntati alla logica del *perdere-perdere*, nella quale le parti in causa gestiscono il conflitto rinunciando entrambi a qualcosa (Es: *Se vuoi farti il piercing, non te ne fai uno grande, ma uno piccolino*).

b) esplorazione

Comportamento di sondaggio (so)

È il comportamento comunicativo finalizzato ad indagare le ragioni dei comportamenti. Si esplicita attraverso atti comunicativi che domandano al soggetto di riferire le ragioni per cui afferma certe cose o compie determinate azioni (Es: *Perché vuoi farti tautare? Mi piacerebbe conoscere le ragioni per le quali vuoi fari tatuare*). È l'opposto del comportamento interpretativo. Mentre infatti quest'ultimo è finalizzato a *dimostrare all'altro che si ha ragione*, il comportamento sondaggio è finalizzato a *conoscere le ragioni dell'altro*.

Comportamento di ascolto attivo (att)

È il comportamento comunicativo del genitore che risponde agli attacchi del figlio, limitandosi a ripetere con parole diverse i contenuti della sua comunicazione (Es: *Forse vuoi dire che ti stiamo impedendo qualcosa* – risposta rivolta al figlio che ha accusato i genitori di non la-

sciarlo libero). È un comportamento comunicativo che si astiene dal formulare valutazioni e dall'operare inferenze sul modo di essere dell'interlocutore. Rientrano in questa modalità comunicativa anche quei comportamenti comunicativi che, senza operare alcuna valutazione, mettono in evidenza le divergenze esistenti tra due posizioni, non per individuare quale di esse sia la più giusta, ma per focalizzare un momento di *dissonanza* capace di individuare i termini del problema e sollecitare la motivazione all'approfondimento (Es: rispetto alla decisione del figlio di farsi un pearcing: *è interessante che tu interpreti come un atto di libertà ciò che per noi è invece mancanza di rispetto per se stessi*). Nel caso della presente indagine sono codificati in questa categoria anche quei comportamenti che operano un confronto o fanno emergere una dissonanza non per esplorare il conflitto ma per dimostrare di avere ragione. In tal caso, la codifica di questo comportamento è preceduta dal segno meno (-) e chiaramente il suo significato non coincide con quello prima delineato, ma fa invece riferimento a modalità di radicalizzazione.

Comportamento autopresentativo (aut)

È il comportamento di colui che entra in situazioni di conflitto dichiarando esplicitamente i vissuti procuratigli dalla situazione. Si rinviene in quegli atti comunicativi che declinano il verbo in prima persona (singolare o plurale. Es: *Non siamo d'accordo*). Tuttavia, quando il comportamento autopresentativo è finalizzato ad esercitare una pressione sull'altro, per indurlo ad assumere determinati comportamenti, esso attenua le sue valenze esplorative ed empatiche, per assumere connotazioni più valutative. In tal caso, e la sigla che lo codifica viene preceduta dal segno meno (-).

3. Dalla negazione oppositiva all'intesa riconoscente

Il primo dato che emerge con una certa evidenza dalle risposte fornite dai genitori agli item 4, 6 e 9 fa riferimento alla possibilità di ascrivere ciascun enunciato verbale ad una specifica modalità comunicativa del modello esplorativo.

ESTRATTO DA

Marco Piccinno, La comunicazione educativa nella famiglia

Armando, Roma 2004

zione dei ruoli parentali, mentre la possibilità di gestire produttivamente il senso di delusione e di frustrazione derivanti dalla messa in discussione della funzione genitoriale appare in larga misura correlata alla disponibilità del padre e della madre di superare stili comportamentali reattivi e di abitare in profondità l'esperienza evolutiva del figlio che sta crescendo.

Accettare di non essere più l'idolo del figlio e farsi disponibili ad accogliere empaticamente la sua condizione esistenziale sono competenze comunicative che i genitori devono imparare necessariamente a padroneggiare in questa delicata fase evolutiva, poiché sono proprio queste che consentono a papà e mamma di avvicinarsi alla comprensione delle ragioni profonde che si celano dietro i comportamenti oppositivi, e soprattutto di individuare le nuove connotazioni da assegnare all'esercizio del ruolo parentale.

Sotto tale profilo, trasformare il prorio ruolo significa per i genitori diventare capaci di proporsi non tanto come misura della legittimità dei modelli e degli stili di vita che il giovane incontra nel corso della propria esistenza, quanto piuttosto come una presenza disponibile a *negoziare* il significato delle esperienze in riferimento all'apporto che esse sono in grado di offrire ai processi di *personalizzazione* del giovane.

L'orientamento delle relazioni familiari verso le prospettive delineate dall'emergere delle nuove istanze evolutive trova un possibile punto di ancoraggio nella *distanza* che in età adolescenziale separa le rappresentazioni insite nelle menti genitoriali dai modelli di azione e di relazione che prendono corpo nell'ambito delle esperienze giovanili. Vero è che la distanza in questione assume il più delle volte la forma dello scontro a viso aperto piuttosto che la forma della negoziazione e delle concessioni bilaterali, eppure è compito dei genitori saper inserire le tensioni che animano gli scambi con i figli all'interno di un processo comunicativo in cui i reciproci punti di divergenza, piuttosto che esitare nelle delegittimazioni dei rispettivi ruoli, assumano invece il significato di una *dissonanza* che apre alla riflessione e sollecita in tutti i soggetti coinvolti nell'interazione la motivazione intrinseca alla problematizzazione e all'approfondimento delle ragioni che hanno innestato la divergenza.

Il paradosso che porta gli adolescenti ad avvertire il bisogno della presenza genitoriale in un momento evolutivo in cui essi sembrano invece orientati a negare legittimità alle figure parentali trova probabilmente le sue ragioni esplicative proprio nella tensione che attraversa tale distanza, poiché è all'interno di quest'ultima che prendono consistenza non soltanto i modelli relazionali che il giovane rifiuta, ma anche le prospettive di interazione che possono condurre genitori e figli a ritrovare le ragioni capaci di legittimare e motivare la persistenza del legame.

In particolare, la ridefinizione dei compiti e delle responsabilità familiari nei confronti del figlio adolescente si pone in stretta correlazione alle modalità di significazione di tale distanza relazionale, modalità che a loro volta si presentano in larga misura dipendenti dall'orientamento soggettivo che i genitori assumono nei confronti dei contenuti e delle articolazioni che il figlio assegna alle sue incursioni extradomestiche.

2. Dalla valutazione all'esplorazione

La possibilità di far procedere l'assunzione di tale distanza verso la prospettiva della negoziazione finalizzata alla personalizzazione delle esperienze si innesta sulla capacità dei genitori di tenere sotto controllo le modalità relazionali costruite sugli atteggiamenti che azzerano ovvero (al contrario) radicalizzano il conflitto e sulla loro contemporanea disponibilità ad impiantare processi di scambio e di interazione orientati a favorire l'insorgere della *motivazione intrinseca*[5] finalizzata alla negoziazione delle ragioni poste alla base del conflitto.

I processi comunicativi che negano ovvero inaspriscono le tensioni tra genitori e figli in età adolescenziale possono evidentemente assumere le forme e i profili più disparati; ma, in una prospettiva di sintesi, essi appaiono in larga misura riconducibili a modelli di interazione che comportano la *disconferma assoluta* ovvero la *conferma incondizionata* delle performance adolescenziali. Al contrario, i modelli comunicativi orientati a favorire la negoziazione delle esperienze e la sol-

[5] Per "motivazione intrinseca" si intende la motivazione che scaturisce dal semplice piacere di svolgere un determinato compito o di assolvere ad una determinata funzione. Per un'analisi approfondita del concetto, cfr. il testo di J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, tr. it., Roma, Armando, 1971.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

lecitazione della motivazione intrinseca alla riflessione si presentano piuttosto correlati alle intenzionalità comunicative fondate sulla *esplorazione interpretativa* dei contesti e delle esperienze che insistono sulla condizione esistenziale del giovane in via di sviluppo. Le pagine che seguono avranno lo scopo di articolare in maniera più definita le forme e i sistemi di scambio impliciti nei modelli comunicativi appena considerati.

Le forti spinte verso l'autonomia tipiche dell'età adolescenziale fanno sì che il soggetto che attraversa questa fase dell'età evolutiva sia molto più disponibile a scoprire le cose da solo piuttosto che a sentirsele dire dagli altri. La riformulazione dei comportamenti genitoriali in una prospettiva educativa deve saper fare tesoro di questa semplicissima regola comunicativa, e riuscire ad evitare i rischi connessi a un atteggiamento relazionale univocamente *valutativo*[6], che è alla base tanto degli atti di disconferma assoluta quanto dei giudizi di conferma incondizionata.

Gli atti di *disconferma assoluta* delle performance filiali ricorrono tutte le volte che il genitore rivolge al figlio *messaggi delegittimanti* che hanno come oggetto non tanto la valutazione di un comportamento o di un'esperienza particolari, quanto una valutazione del modo di essere del figlio considerato nella sua totalità. Essi si traducono in atteggiamenti responsivi codificati attraverso i canali verbali e non verbali e orientati ad assegnare al figlio intenzioni, stati d'animo, pensieri, valutazioni morali di natura marcatamente negativa e svalutante. Nella maggior parte dei casi si sostanziano in atti comunicativi che prendono le mosse dai comportamenti del figlio, per ricordargli ciò che egli dovrebbe o non dovrebbe essere, e che si concludono con l'attribuzione di marche caratteriali svalutanti che sanciscono (e, per di più, in maniera definitiva) tanto la sua incapacità di adeguarsi al modello quanto la sua incapacità di proporsi come soggetto capace di realizzare qualcosa di buono ("Sei sempre il solito...", "Non ne fai mai una buona...", "Dove andrai a finire se continui così!"). Qualora le modalità comunicative appena considerate

[6] Sull'atteggiamento valutativo, cfr. H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1984, pp. 75-77.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

esprimano i modelli prevalenti di scambio tra genitori e figli, esse rischiano di riverberare sulla soggettività adolescenziale forti *elementi di distruttività* e pervasivi vissuti di *impotenza*, soprattutto quando riescono a pregiudicare la capacità del giovane di elaborare una visione positiva tanto delle risorse personali quanto degli sforzi che egli pone in essere per tentare di costruirsi un'immagine integrata e costruttiva del proprio profilo identitario. L'incapacità dei genitori di tenere sotto controllo una simile modalità comunicativa rischia di inserire la soggettività giovanile all'interno di un sistema di scambi a forte valenza delegittimante, che imbriglia la valutazione di Sé intorno a giudizi di marca decisamente negativa e pregiudica, spesso in maniera irreversibile, la disponibilità del giovane a percepire se stesso come soggetto capace di orientare le personali energie evolutive verso la conquista di un profilo identitario più positivo, più stabile e più integrato. Detto in altre parole, gli atti di disconferma assoluta hanno tutte le carte in regola per declinare il rapporto tra genitori e figli adolescenti verso gli esiti più pervasivi degli scambi che si svolgono tra *soggetto stigmantizzante* e *soggetto stigmatizzato*[7] all'interno dei quali l'immagine negativa che il primo dà del secondo finisce con l'essere attivamente assunta da quest'ultimo per la sola ragione che l'ambiente circostante non è disponibile a sostenere gli sforzi dello stigmatizzato di potersi riconoscere in qualcosa di diverso (o di più ampio) dal profilo negativo implicito nello stigma che il contesto gli assegna.

Diversi nel contenuto ma fondamentalmente simili nel processo generativo si presentano invece i percorsi comunicativi che si sostanziano negli atti di *conferma incondizionata*, i quali sono espressione di un atteggiamento genitoriale tendenzialmente rivolto alla previa valorizzazione delle esperienze filiali, nonché di una tensione valutativa fondamentalmente orientata ad attribuire al figlio pensieri, stati d'animo e sentimenti morali di marca decisamente positiva e legittimante[8]. Il riferimento alle performance comportamentali del giovane è spesso disatteso o at-

[7] Il riferimento è evidentemente a E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, tr. it., Bari, Laterza, 1970.

[8] Significative, al riguardo, appaiono le considerazioni su "La perfezione e le sue incognite" operate da F. Montuschi, *op. cit.*, pp. 78-80.

tivato in maniera superficiale ed episodica, poiché l'assunzione implicita (più o meno consapevole) dell'atteggiamento genitoriale è che il proprio figlio è grande, che è in grado di decidere da solo quel che deve o non deve essere, e che comunque *va bene, qualunque cosa faccia*. Se la disconferma assoluta comporta una delegittimazione che orienta verso i vissuti di impotenza, la conferma incondizionata rischia invece di condurre il soggetto verso *rappresentazioni onnipotenti* del Sé[9], cioè nella direzione di configurazioni identitarie fondate sulla sistematica elusione dei messaggi che provengono dalle situazioni in cui il giovane svolge la propria esistenza.

Disconferma assoluta e conferma incondizionata, in quanto atteggiamenti costruiti su processi comunicativi di natura valutativa, possono essere considerati come due modelli relazionali basati sul cosiddetto *processo attributivo*, in virtù del quale si tenta «di indurre qualcuno ad essere ciò che si vuole che sia [...] ad incarnare le proprie proiezioni [...] Noi riceviamo le nostre e più durevoli istruzioni sotto forma di attribuzioni. Ci viene detto: le cose stanno così e così. Non si ordina ad un bambino di essere buono o cattivo, ma gli si dice che *è* un bambino buono o cattivo [...] Questi segnali non dicono al bambino di essere cattivo, essi definiscono come cattive le sue azioni. In questo modo egli apprende che è cattivo e come deve essere cattivo in quella famiglia»[10]. Assunte nella prospettiva della valutazione, conferma e disconferma si pongono come atti comunicativi che negano proprio la possibilità di assumere in prospettiva significante la distanza che intercorre tra rappresentazioni genitoriali e performance filiali, poiché nell'uno come nell'altro caso esse negano la possibilità di istituire questo spazio dissonanza o perché ne impediscono l'insorgenza attraverso la delegittimazione (come nel caso della disconferma assoluta), ovvero perché ne sanciscono l'irrilevanza attraverso la legittimazione (come nel caso della disconferma incondizionata). In tali circostanze si verifica una situazione comunicativa che impedisce ai due soggetti del rapporto (i genitori e i figli) di proporsi come termini di riferimento reciproci e che, di conseguenza, priva entrambi gli agenti tanto della capacità di prendere consapevolezza della distanza che li separa quanto della possibilità di interrogarsi sulle ragioni di una simile divergenza.

[9] Cfr. ivi, pp. 60-61.

[10] D. Laing, *La politica della famiglia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973, pp. 85-88.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

La possibilità di trascendere i limiti insiti nei processi comunicativi appena considerati e di restituire gli scambi tra genitori figli a un clima relazionale più adeguato ai compiti di sviluppo adolescenziale può essere individuata, come si è notato in precedenza, nei dinamismi relazionali attivati dalla cosiddetta *esplorazione interpretativa*, la quale può essere definita come un percorso di scambi che non esclude il riferimento agli atti di conferma o di disconferma delle rappresentazioni emergenti nel corso dell'interazione, soltanto le assume in una prospettiva meno pervasiva e più circoscritta, decisamente orientata all'attivazione dei processi di negoziazione dei vissuti e delle esperienze giovanili[11].

Sotto tale profilo, esplorare i contesti di vita e le risonanze che essi riverberano nella soggettività adolescenziale significa in prima approssimazione riuscire a costruire uno spazio di interazione tra genitori e figli dove sia possibile *neutralizzare tanto le componenti distruttive del Sé elicitate dagli atti di disconferma quanto le elaborazioni onnipotenti del Sé sollecitate dagli atti di conferma*.

Aprire la relazione tra genitori e figlio adolescente alle prospettive dell'esplorazione esperienziale vuol dire dunque per i genitori *saper disconfermare senza distruggere* e saper *confermare senza generare onnipotenza* e la realizzazione di questo obiettivo comporta la disponibilità, ma anche la competenza, a saper collocare tali atti comunicativi al di fuori di quelle intenzionalità valutative che sono le principali responsabili della loro declinazione in termini pervasivi e generalizzati.

Orientare le conferme e le disconferme nella prospettiva dell'esplorazione della distanza che separa genitori e figli significa allora non eludere la percezione delle eventuali dissonanze che prendono consistenza nel corso delle interazioni familiari, ma riuscire ad assumere l'insorgenza di simili divergenze nella prospettiva dell'empatia piuttosto che in quella della valutazione.

Inserire gli scambi parentali entro un clima relazionale empatico ri-

[11] Significative al riguardo appaiono le considerazioni di M. Sclavi che, partendo da premesse di natura costruttivistica, interpreta la realtà come costruzione sociale che prende corpo entro lo scambio negoziale tra genitori e figli (Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 76-80).

chiede ai genitori la disponibilità a mettere in atto strategie di scambio con i figli che favoriscano la persistenza dei reciproci orientamenti positivi pur in presenza di eventuali divergenze sul valore da attribuire agli eventi e sul significato da assegnare alle esperienze. Comunicare in maniera empatica non comporta, sotto tale profilo, l'assunzione di un atteggiamento di accondiscendenza acritica e indiscriminata (se così fosse, l'empatia non farebbe altro che proporsi come una replicazione dei comportamenti di conferma incondizionata), bensì implica la consapevolezza che la distanza non distrugge l'immagine positiva dell'altro, che la benevolenza non esige l'uguaglianza e che, proprio per questi motivi, il legame tra genitori e figli è attraversato da una tensione di appartenenza che trascende lo spazio delle reciproche differenze. Quando questa disponibilità comunicativa si esprime ai livelli più elaborati e creativi, allora essa consente ai soggetti coinvolti nell'interazione di coltivare la consapevolezza della distanza senza che questo distrugga, modifichi o riduca lo spazio della reciproca appartenenza. In tali circostanze relazionali le divergenze, anche se nell'immediato inducono conflitto e tensione, si orientano a tutti gli effetti verso la sollecitazione della motivazione intrinseca alla esplorazione delle distanze, poiché le valenze empatiche che attraversano le trame dell'interazione consentono alle parti in causa, e in particolare alla persona del figlio, di esperire il significato degli scambi all'interno della tensione globale che anima la relazione con il genitore. Quando gli scambi tra genitore e figlio riescono a collocare la distanza nella tensione tipica dell'appartenenza, l'adolescente ha la possibilità di leggere l'intenzione genitoriale di valorizzare il suo personale modo di essere anche negli atti comunicativi che comportano la disconferma delle performace, dei comportamenti e dei valori che permeano l'universo giovanile. All'interno di tali processi, la distanza, piuttosto che trasformarsi in rescissione o negazione del legame parentale, si trasforma in momento di dissonanza che suscita nei figli, ma anche nei padri e nelle madri, il desiderio di interrogarsi sulle ragioni dell'altro, per cercare non chi ha ragione, bensì per ricercare insieme le buone ragioni[12] che possono trascendere i motivi particolari

[12] Significative al riguardo appaiono le considerazioni sulla "relazione di autoaffermazione" (A. Perucca, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Brescia, La

che hanno innestato il conflitto, ovvero che possono far emergere i significati inediti di quelle situazioni che hanno portato allo scontro o all'incomprensione.

In ogni caso l'atteggiamento empatico che neutralizza gli aspetti pervasivi e distruttivi della differenza esprime soltanto il momento iniziale dell'atteggiamento esplorativo, che, per potersi svolgere in direzione educativamente rilevante esige, come già sottolineato in precedenza, di trasformare la distanza relazionale garantita dall'empatia in un processo di negoziazione delle differenze orientato alla personalizzazione delle esperienze. Sotto tale profilo, è questa particolare competenza relazionale che aiuta il genitore a trasformarsi da punto di identificazione a punto di riferimento e a proporsi come una risorsa capace di sostenere e promuovere nel figlio la facoltà di elaborare da solo le risposte al disagio insito nella sua condizione esistenziale.

3. Il modi dell'esplorazione

Esplorare la distanza tra genitori e figli attraverso modalità comunicative che neutralizzano la valenza valutativa degli interventi e promuovono la negoziazione delle differenze implica per i genitori la capacità di *abitare l'esperienza del figlio* attraverso l'attivazione di modelli di scambio capaci di testimoniare all'altro tutta una serie di intenzioni relazionali in grado di trascendere le barriere comunicative e sollecitare la costruzione di un'intesa utile alla negoziazione esplorativa delle esperienze. Tali intenzionalità relazionali possono evidentemente declinarsi secondo modalità molteplici ed articolate e tuttavia, in una visione di sintesi, esse appaiono in qualche modo riconducibili alla disponibilità dei genitori a *dimostrare interesse* per le performance del figlio, ad aiutarlo a *mettere ordine* nelle esperienze soggettive caratterizzate da confusione, a *focalizzare la sua attenzione sulle contraddizioni* che investono le sue esperienze.

Scuola, 1997, pp. 97-100) e le considerazioni formulate da Pearce sulla "società cosmopolita", i cui modelli macrosistemici sembrano ritornare nel contesto comunicativi più circoscritti della famiglia, quando in essa si verificano le circostanze comunicative considerate (Cfr. G.W. Pearce, *op cit.*, cap. VI).

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

a) Dimostrare interesse

Le ricerche condotte nell'ambito della comunicazione interpersonale hanno dimostrato che i soggetti si fanno disponibili a coinvolgersi nella relazione e a costruire l'intesa comunicativa quando avvertono che l'interlocutore è interessato a prestare attenzione ai contenuti comunicativi dell'emittente[13]. Gettare le basi per la costruzione dell'intesa con il figlio adolescente significa per i genitori riuscire a trarre le implicazioni di questa regola nella definizione degli scambi familiari e impegnarsi a promuovere un contesto comunicativo in grado di testimoniare al ragazzo l'interesse che padre e madre provano nei confronti degli eventi, delle situazioni e dei vissuti che attraversano il suo spazio vitale.

Dimostrare interesse per le esperienze del figlio significa per i genitori riuscire a condividere la tensione emotiva che attraversa le sue performance, ma anche testimoniare il desiderio di conoscere i profili dei suoi nuovi orizzonti esperienziali non perché li si vuole controllare e giudicare, ma perché li si vuole abitare ed esplorare. Sotto tale profilo, per conferire intenzionalità educativa alla distanza che attraversa la relazione con la prole i genitori devono mostrarsi disponibili a valorizzare le esperienze del figlio non perché esse coincidono con i propri orizzonti di significato, bensì perché esse *parlano di lui*, rivelano il suo mondo, custodiscono i suoi sogni e soprattutto rappresentano l'unico tramite per mantenere i contatti con una dimensione soggettiva che ha varcato per sempre la soglia dei rassicuranti confini domestici.

La natura dell'interesse che i genitori devono imparare a rivolgere alle esperienze della prole domanda loro di saper esprimere coinvolgimento anche nei confronti di quelle situazioni e di quei contesti che non rivestono per loro importanza alcuna, e contestualmente di far conoscere al figlio che essi attribuiscono importanza a tali esperienze non perché esse sono importanti per loro, ma per l'unico motivo che esse sono giudicate importanti e considerate rilevanti da lui.

Accettare di soffermarsi sulle cose che il figlio giudica importanti, per la sola ragione che egli le ritiene tali: è questa la massima che sostanzia la natura degli interessi che padre e madre devono saper dimostrare nei confronti della prole per riuscire a orientare le relazioni parentali verso il mantenimento di un clima relazionale capace di tenere congiunte distanza e reciprocità.

[13] Cfr. H. Franta, G. Salonia, *op. cit.*, pp. 54-55; M.T. Zini, S. Miodini, *Il colloquio di aiuto*, Roma, Carocci, 1999.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

b) Mettere ordine

Se il dimostrare interesse esprime un atto di partecipazione alla vita del figlio per ciò che essa è in se stessa, il *mettere ordine* spinge l'atteggiamento esplorativo verso una direzione più attiva, poiché comporta la disponibilità del genitore ad affiancare l'adolescente nel difficile compito di ricondurre ad un principio unitario l'universo caotico e magmatico delle molteplici opzioni verso le quali egli si sente contemporaneamente attratto.

Assolvere a questo compito educativo significa per i genitori avere la capacità di sostituire il modello comunicativo di natura *direttivo-assertiva* tipico delle precedenti fasi evolutive con un sistema di interazioni improntato a un criterio comunicativo di natura *ipotetico-progettuale*, che sappia offrire all'adolescente uno schema di analisi delle esperienze che gli consenta di svolgere da solo tutta una serie di funzioni e di compiti che egli in precedenza svolgeva attraverso le figure genitoriali.

Se il modello direttivo-assertivo comportava un meccanismo comunicativo in base al quale i genitori indicavano al figlio cosa doveva e non doveva fare in talune circostanze, il modello ipotetico-progettuale chiede loro di sostituire allo schema dichiarativo ("fai questo") un paradigma fondamentalmente anapodittico[14] ("*Se* desideri ottenere quello, *allora* dovresti fare questo"), allo scopo di fornire all'adolescente un criterio di analisi delle esperienze che gli permetta un'autonoma *catalogazione* delle stesse.

Sotto tale profilo, adempiere al parametro del *mettere ordine* implica per i genitori saper costruire uno spazio di interazione all'interno del

[14] Nell'ambito della logica, il *costrutto anapodittico* è quello che ha la forma ipotetica del tipo "*Se* A, *allora* B", e si distingue da quello apodittico del tipo "A *è* B". Sull'argomento, cfr. E. Agazzi, *La logica simbolica*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 168-170.

quale il giovane possa maturare modelli comportamentali e di analisi che gli consentano tanto di inserire le esperienze interne ed esterne in raggruppamenti più generali (catalogazione) capaci di specificarne la rilevanza soggettiva (divertimento, impegno, riflessione, relazione, ecc.), quanto di scorgere i nessi che intercorrono tra tali esperienze e gli scopi che egli persegue quando interagisce nei vari contesti.

Impostare il rapporto con il figlio sulla base di modelli ipotetici ed anapodittici offre ai genitori l'opportunità di orientare il giovane adolescente verso la costruzione di vere e proprie attitudini progettuali, poiché il costrutto logico "Se A, allora B", nella misura in cui viene assunto nell'ambito dei processi esplorativi delle esperienze, ha buone possibilità di supportare l'interpretazione delle stesse sulla base del nesso *mezzo-fine*. Alla luce di tali meccanismi comunicativi, gli scambi parentali diventano il contesto all'interno del quale la soggettività adolescenziale riesce ad appropriarsi di schemi mentali e operativi che le consentono di ricostruire il significato delle esperienze non a partire dal valore che esse assumono rispetto a criteri di giudizio esterni o eteronomi, bensì rispetto ai nessi che esse intrattengono tra di loro e soprattutto con la dimensione proattiva connessa alla peculiarità dei vissuti adolescenziali. Sotto tale profilo, si è già avuto modo di considerare come il rapporto con il genitore può diventare per il soggetto adolescente il momento in cui i desideri e i progetti collocati nel futuro si trasformano in *oggetti meta*[15], cioè in prospettive progettuali che, pur prevedendo scopi collocati sull'asse temporale futuro, hanno il potere di influire sui comportamenti e sulle scelte che il giovane assume nel momento presente.

Aiutare il giovane a mettere ordine nel proprio universo esperienziale secondo i criteri dinamici appena considerati consente ai genitori di lasciarsi alle spalle gli atteggiamenti valutativi e direttivi orientati a dire al figlio quale dovrebbe essere il suo progetto e di assumere invece un atteggiamento relazionale maggiormente ancorato a criteri di natura esplorativa, tendenzialmente orientato a mettere il figlio nella condizione di costruirsi da solo le coordinate a cui agganciare le personali prospettive progettuali.

[15] Sul concetto di "oggetto meta", cfr J. Nuttin, *op. cit.*

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

c) Focalizzare le contraddizioni

Il transito da un atteggiamento valutativo a un atteggiamento esplorativo non comporta per il genitore la rinuncia a ricercare momenti di confronto e di scambio con il figlio aperti alla valutazione critica del suo impegno evolutivo e nemmeno implica l'assunzione di un atteggiamento di conferma acritica e incondizionata nei confronti delle performance giovanili.

Per avere efficacia sul piano dei processi educativi e per promuovere l'assolvimento dei compiti di sviluppo adolescenziali, anche i momenti di analisi critica delle esperienze devono tuttavia essere gestiti dai genitori all'interno di un clima relazionale essenzialmente esplorativo, ed essere collocati nell'ambito di una tensione problematizzante capace di far emergere il contenuto della valutazione come un significato intrinseco alla qualità stessa dell'esperienza e non come l'esito di un atteggiamento genitoriale volto a giudicare le esperienze dall'esterno.

La possibilità di coniugare esplorazione e valutazione si presenta in larga misura correlata alla capacità dei genitori di accostarsi all'universo del figlio con atteggiamento di *ascolto attivo*[16], ovvero attraverso l'assunzione di una modalità comunicativa che, *senza valutare i contenuti dell'interazione*, sappia tuttavia focalizzare l'attenzione dell'interlocutore sugli elementi di contraddizione e discontinuità interni agli scambi da lui messi in atto, al fine di far emergere quegli elementi di dissonanza capaci di motivare il giovane ad approfondire le ragioni di quegli scarti e a ricercare *da solo* le soluzioni al disagio implicito nel suo universo esperienziale.

Essere capaci di aiutare il giovane a focalizzare le incongruenze insite nei vissuti e nei contesti in cui egli svolge la propria esistenza significa per i genitori avere la possibilità di orientare il figlio verso un'autonoma individuazione dei significati critici interni al suo mondo nonché di sollevare elementi di dissonanza capaci di suscitare la *motivazione intrinseca*[17] alla riflessione e al superamento delle disfunzionalità[18]. Alla

[16] Sul concetto di "ascolto attivo", cfr. M. Sclavi, *op. cit.*, cap I.
[17] Sul concetto di "motivazione intrinseca", cfr. la nota 5 del presente capitolo.
[18] Le modalità comunicative fondate sulla focalizzazione delle contraddizioni tro-

luce di questi percorsi, il richiamo ai compiti di cambiamento viene esperito dal giovane come un'esigenza da mettere in atto per corrispondere a un bisogno di chiarezza, di individuazione e di personalizzazione profondamente inscritto nel suo modo di essere e non come una emergenza dettata dalla necessità di compiacere una richiesta proveniente dall'universo genitoriale.

4. Norma, gratificazione, espansione del Sé

Una delle caratteristiche prevalenti dell'età adolescenziale è il conflitto che viene ad instaurarsi tra il contesto normativo richiamato dall'universo genitoriale e adulto e l'istanza di libertà e di indipendenza reclamata dalle soggettività in via di sviluppo.

La contrapposizione all'universo normativo è esperita dal giovane, almeno nelle fasi iniziali dell'adolescenza, come il modo privilegiato di affermare il proprio modo di essere. Esistere significa negare la norma; ma se questo schema comportamentale e mentale rappresenta un'ineludibile esperienza sul cammino che porta all'individuazione del Sé, la radicalità delle rappresentazioni che esso esprime deve essere necessariamente trascesa e superata se si vuole che il soggetto pervenga all'elaborazione più stabile e integrata del suo personale modo di essere.

Ancora una volta i genitori possono rappresentare i *vettori* capaci di aiutare il giovane ad elaborare un significato della norma che sia funzionale ai processi di sviluppo, poiché nella relazione che essi intrattengono con il figlio questo può imparare che per diventare qualcuno non basta essere *contro la norma*, e nemmeno è sufficiente essere *nella norma* (come nell'infanzia) ovvero essere *con la norma* (come nella fanciullezza). Gli scambi che gli adolescenti intrattengono con le figure parentali possono proporsi come contesto capace di definire la rilevanza soggettiva dell'universo normativo nella misura in cui riescono a promuovere un percorso di definizione del Sé che si compia *attraverso la norma*, ossia attraverso una modalità di confronto con le regole che risulti non soltanto funzionale, ma anche e soprattutto finalizzato alle esigenze espressive dell'Io in via di formazione.

vano il loro presupposto nella capacità della *dissonanza* (o del *contrasto*, per dirla con Bruner) di sollecitare la motivazione intrinseca alla scoperta e all'approfondimento (sull'argomento, cfr. J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, cit., p. 126).

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

Se nell'infanzia la norma veniva presentata dai genitori come un termine di identificazione che consentiva al bambino di percepirsi come soggetto buono e degno; se nella fanciullezza la norma veniva proposta come un termine di confronto la cui assunzione consentiva al fanciullo di espandere i suoi spazi di appartenenza e di inserirsi armonicamente nell'universo adulto; nell'adolescenza la norma deve essere presentata dai genitori come uno spazio di interazione creativo, la cui assunzione, più che espropriare il giovane delle sue prerogative, diventa invece lo strumento attraverso il quale egli diventa capace di *far avvertire agli altri* i segni inconfondibili della propria presenza.

I contesti di esperienza all'interno dei quali i genitori sono chiamati a mediare il nuovo significato delle norme possono essere rappresentati dalle situazioni familiari quotidiane, in particolar modo da quelle maggiormente esposte all'insorgenza di conflitti. Sono situazioni in cui genitori e figli si trovano in disaccordo sul modo di gestire le situazioni più varie, dalla scelta dei vestiti, alla scelta dei cibi, alle decisioni relative alle uscite serali e agli orari di rientro, ecc.

All'interno dei contesti relazionali familiari, l'assolvimento dei compiti educativi in prospettiva funzionale all'adempimento dei compiti di sviluppo adolescenziali chiede alle figure parentali la capacità di costruire contesti comunicativi capaci di circoscrivere tanto l'attivazione di comportamenti riconducibili alle modalità del *bambino*, essenzialmente finalizzati alla manifestazione reattiva e incontrollata degli impulsi, quanto gli schemi di risposta improntati alle modalità del *genitore*, tendenzialmente orientati alla riproduzione acritica e stereotipata dei modelli genitoriali interiorizzati nella fanciullezza. L'agire genitoriale deve piuttosto dimostrarsi capace di inserire il figlio adolescente in sistemi di transazione capaci di attivare le risorse dell'*adulto*, ossia di quelle componenti dell'identità che consentono alla persona di maturare schemi di comportamento personale funzionali alle richieste che la situazione presenta nel "qui ed ora" in cui si verifica[19].

[19] La distinzione tra *genitore, adulto* e *bambino* è quella elaborata dall'analisi transazionale di E. Berne. Al riguardo, cfr. E. Berne, *op. cit.*

Tutto ciò sta a significare che, di fronte all'emergere delle nuove istanze filiali il compito dei genitori è quello di saper promuovere un richiamo all'universo normativo che non consista in un *Sì* incondizionato e acritico, che evidentemente rischia di far permanere la soggettività del figlio all'interno di logiche primarie e reattive, orientate alla soddisfazione immediata dei bisogni; e nemmeno in un *No* categorico e pervasivo, che fa permanere il figlio nella contrapposizione ovvero che sollecita nell'adolescente atteggiamenti stereotipati e passivi, unicamente motivati dal bisogno di compiacere una autorità genitoriale percepita come lontana, inaccessibile e soprattutto colpevolizzante.

Dinanzi alle emergenze provenienti dai percorsi evolutivi del figlio, il compito del genitore non è quello di pronunciare un Sì o un No; egli deve piuttosto essere in grado di orientare la risposta verso l'elaborazione congiunta di un *come*, ossia verso la *definizione concordata* di una modalità di gestione dell'emergenza evolutiva che sappia accoglierla e confermarla nei contenuti ma anche articolarla e disciplinarla nelle modalità espressive. Sotto tale profilo, di fronte al figlio che domanda al genitore l'acquisto del motorino, il problema non è soltanto quello di accogliere o negare il soddisfacimento di tale richiesta, ma anche quello di definire *insieme con il figlio* quali sono i *criteri di utilizzo* che egli deve essere in grado di gestire perché possa avvalersi del mezzo secondo una prospettiva che sia contemporaneamente responsabile (cioè attenta alle emergenze della situazione) e creativa (cioè funzionale ai bisogni espressivi del Sé).

L'assunzione di uno stile comunicativo che sappia promuovere le componenti adulte dell'identità filiale chiede comunque ai genitori una profonda revisione delle rappresentazioni del Sé connesse all'esercizio del proprio ruolo, poiché presuppone la capacità di sottoporre a rielaborazione critica un segmento significativo di quello che è stato fino a quel momento il loro profilo identitario: stiamo parlando del *potere di dettare le regole*.

Elaborare insieme al figlio le modalità di gestione delle emergenze evolutive di quest'ultimo significa per il genitore dover cedere in maniera definitiva la sua facoltà di assentire e di negare, che egli ha fino ad allora saldamente mantenuto nelle proprie mani. Tale concessione di potere non significa tuttavia il fatto di trasferire al figlio tutto un insieme di

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

funzioni normative che il genitore esercitava precedentemente in prima persona, ma esprime piuttosto l'esigenza di inscrivere il potere di dettare le norme all'interno di un sistema di scambi di natura fondamentalmente negoziale e finalizzato alla definizione congiunta di un nuovo sistema di regole.

Detto in altre parole, il genitore è chiamato a rinunciare al suo potere normativo non per trasferirlo al figlio, bensì per collocarlo all'interno degli scambi relazionali con il figlio, cioè per inserirlo in un processo di negoziazione volto alla co-costruzione di un sistema di regole comuni, che impegna non soltanto le performance del giovane adolescente, ma anche gli schemi comportamentali che il genitore è chiamato ad assumere quando si confronta con gli spazi esperienziali della prole.

L'assunzione di un atteggiamento negoziale comporta per il genitore la disponibilità a trascendere la dimensione lineare degli scambi per adottare modalità relazionali orientate in prospettiva *dialogica*[20], le quali hanno lo scopo di individuare le modificazioni di significato che determinate scelte assumono nel corso dell'interazione con il figlio e di apportare ad esse le necessarie correzioni e trasformazioni. Sotto tale profilo, il compito dell'interazione considerata è, non soltanto quello di pervenire a un sistema di regole negoziato e co-costruito, ma anche quello di verificare se le decisioni fin lì deliberate esprimano ancora un significato coerente con i bisogni evolutivi a cui esse vogliono corrispondere ovvero richiedano una ridefinizione e un ulteriore processo di aggiustamento[21].

---

[20] Cfr. M. Santerini, *op. cit.*

[21] Un esempio (anche se in negativo) riuscirà probabilmente a chiarire meglio il significato di tale concetto. Qualche anno fa una struttura consultoriale organizzò alcuni incontri di riflessione rivolti ai genitori, per discutere, correggere e promuovere gli atteggiamenti educativi nei confronti dei figli e una madre raccontò la seguente esperienza. Il figlio preadolescente, qualche giorno prima, le aveva chiesto se poteva invitare a casa tutta la sua classe per festeggiare il compleanno. Lei gli rispose di no, perché non aveva la possibilità di preparare una festa per trenta bambini. Poco più tardi il figlio ritornò ad avanzare la medesima richiesta, e le domandò se, riducendo a tre persone il numero dei compagni da invitare, lei gli avrebbe permesso di fare la festa. Lei gli rispose di no, perché, a suo dire, la sua decisione era quella e ormai non si poteva cambiare. A giustificazione del suo comportamento addusse la ragione che, se non avesse fatto in quel modo, non avrebbe assunto un atteggiamento coerente, sarebbe caduta in contraddizione e suo figlio avrebbe percepito una debolezza di cui avrebbe po-

In ogni caso, la tensione che attraversa gli scambi tra genitori e figli in età adolescenziale ingenera molto spesso situazioni di distanza relazionale che risultano difficili da ricomporre nonostante la benevolenza e la reciproca disponibilità che anima i soggetti coinvolti nel confronto.

In tali circostanze, è compito dei genitori riuscire a tenere sotto controllo i vissuti di distruzione, di impotenza e di delusione che inevitabilmente insorgono quando i figli reclamano il diritto di compiere scelte nelle quali essi non si ritrovano o che non incontrano il loro consenso. Sono situazioni in cui il confronto tra i due universi normativi rischia di cedere alla logica dualistica del *vincere-perdere*[22], laddove una adeguata gestione del conflitto richiede invece ai genitori una competenza relazionale che sappia accettare la distanza senza azzerare gli spazi di negoziazione e soprattutto senza negare le attestazioni di benevolenza. Il divario che in tali circostanze si interpone tra i riferimenti normativi propri di ciascuna delle parti in causa può sicuramente tradursi in manifestazione di reciproco dissenso e tuttavia è compito dei genitori sapere impostare i processi di transazione con il figlio su basi comunicative che orientino gli eventuali giudizi di disconferma sulla particolarità di determinati contenuti e non invece sull'identità dell'interlocutore a cui ci si rivolge. Si tratta di situazioni comunicative in cui il genitore deve saper esprimere il dissenso senza azzerare gli atteggiamenti di benevolenza, in

tuto approfittare in seguito. L'esempio appena riportato si presta a descrivere con sufficiente chiarezza l'atteggiamento di un genitore incapace di porsi in maniera dialogica con il figlio e con la situazione, e dunque incapace di percepire le modificazioni di significato che le sue scelte assumono nel corso dell'interazione con il figlio. È chiaro, infatti, che se nel caso della prima richiesta la decisione di non concedere la festa può avere un qualche rilievo di educazione al senso della realtà e della misura, nel secondo caso, quando il figlio si rivela capace di adeguare le sue esigenze a quelle della madre, essa perde qualsiasi spessore formativo, perché si propone come una regola incapace di valorizzare gli sforzi di cambiamento evolutivo compiuti dal ragazzo. Tale errore deriva appunto dall'incapacità del genitore di assumere un atteggiamento dialogico e di farsi disponibile a rinegoziare il sistema di regole per supportare i bisogni evolutivi che vanno emergendo nel corso dell'interazione con il figlio.

[22] La modalità *vincere-perdere* nelle situazioni di conflitto è quella per la quale «ciascun membro dell'interazione è interessato a vincere a spese dell'altro partner. In questa modalità comunicativa ciascun partner dà peso solamente alla propria proposta di soluzione e non prende nemmeno in considerazione il punto di vista dell'altro perché questo, a suo avviso, significherebbe perdere. In altre parole, si è più interessati a vincere che a risolvere il conflitto» (H. Franta. G. Salonia, *op. cit.*, p. 146).

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

cui egli deve riuscire ad accettare la pervasività delle divergenze senza che questo comporti la svalutazione o, peggio, la distruzione del profilo identitario che il figlio sta faticosamente tentando di costruirsi.

5. Un linguaggio per le emozioni

Durante il periodo adolescenziale, le novità potenzialmente destrutturanti introdotte dai processi evolutivi del figlio in seno alle relazioni parentali trasformano la famiglia in un contesto di scambi ad alta intensità emotiva.

La tensione affettiva che attraversa le interazioni familiari rappresenta senz'altro una preziosa opportunità per conferire una valenza educativa al rapporto tra genitori e figli e tuttavia l'incapacità di comunicare adeguatamente le risonanze interiori provocate dagli eventi può ingenerare l'insorgere di barriere comunicative capaci di pregiudicare, spesso in maniera irreversibile e drammatica, l'efficacia evolutiva delle transazioni che si svolgono tra le mura domestiche.

Di fronte a tali emergenze, l'agire genitoriale ha il compito di appropriarsi di una competenza relazionale capace di esprimere produttivamente le risonanze emotive procurate dal coinvolgimento nella vita del figlio, allo scopo di collocare gli scambi affettivi all'interno di un clima relazionale che riesca a supportare tanto l'espressione delle emozioni positive quanto la manifestazione di vissuti negativi correlati a situazioni di maggiore problematicità.

Lo sviluppo di una tale competenza relazionale richiede ai genitori la disponibilità ad impostare il proprio agire comunicativo sulla base di alcuni modelli di scambio in grado di garantire l'adeguata gestione dell'universo emotivo tanto per la loro capacità di tenere sotto controllo l'insorgenza di barriere comunicative, quanto per la loro capacità di sollecitare la disponibilità dell'interlocutore a farsi coinvolgere nell'interazione[23].

Sotto tale profilo, la costruzione di un clima comunicativo idoneo a

[23] Su questo tema cfr. ivi, pp. 120-121; D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Sonda, 1988; M. Mizzau, *Prospettive della comunicazione interpersonale*, Bologna, Il Mulino, 1974.

supportare un'adeguata espressione dell'universo emotivo richiede ai genitori le seguenti competenze relazionali[24]:

- assumere un comportamento autopresentativo e inserire nelle comunicazioni l'indice refererenziale,
- esprimere fatti e comportamenti che possano essere modificati dall'interlocutore e utilizzare la forma relativa,
- chiedere piuttosto che ordinare e saper costruire il momento adatto alla comunicazione.

a) L'autopresentazione e l'indice referenziale

L'assunzione di un comportamento autopresentativo e l'inserimento dell'*indice referenziale* nell'atto comunicativo sono competenze relazionali reciprocamente correlate e che richiedono pertanto una trattazione congiunta. Comunicare in maniera autopresentativa vuol dire avere la disponibilità di mettere in campo i propri vissuti e riuscire ad esprimere il proprio universo emotivo dando ad essi la forma della *prima persona singolare*. La difficoltà a mettere in atto una forma comunicativa siffatta risiede essenzialmente nella resistenza del soggetto comunicante a mettere nelle mani dell'altro il proprio universo emotivo, soprattutto quando non si è certi dell'uso che l'interlocutore farà di quanto il soggetto emittente gli viene comunicando. Una simile resistenza ricorre anche nell'ambito delle relazioni familiari, soprattutto in quelle circostanze comunicative in cui i genitori (ma anche i figli) tentano di nascondere le risonanze emotive degli eventi dietro espressioni genericamente gratificatorie o accusatorie, spesso declinate in seconda persona ("Sei bravo" oppure "Non capisci nulla"). Alla base dei comportamenti comunicativi appena considerati si rinviene la maggior parte delle volte la difficoltà dei genitori di assumersi il rischio di mettere il figlio a diretto contatto con il proprio mondo interiore, per paura di apparire troppo fragili e vulnerabili ai suoi occhi. Diventare capaci di assumere un comportamento autopresentativo, soprattutto quando si tratta di comunicare al figlio vissuti emotivi di marca negativa, significa al contrario riuscire a porre le basi per la costruzione di un'intesa profonda e duratura. La comunicazione dei vissuti emotivi espressa in prima persona consente infatti al genitore sia di trascendere gli atteggiamenti valutativi (e spesso disconfermanti) insiti nei costrutti gratificatori o accusatori declinati in seconda persona, sia di operare nei confronti del figlio una vera e propria *attestazione di fiducia*, in virtù della quale egli gli dichiara di evere di lui un'immagine talmente positiva da non aver paura di mettere nelle sue mani quanto possiede di più intimo e profondo. Del resto, emerge in maniera intuitiva che espressioni del tipo "mi hai reso contento" oppure "mi hai arrecato un dispiacere" dispongono di un potere comunicativo molto più efficace di frasi come "sei bravo" oppure "non ne fai mai una buona". Risulta infatti evidente che l'atteggiamento valutativo implicito nel primo caso viene praticamente superato e trasceso negli atti comunicativi espressi dal secondo esempio, che riescono a mediare (a *metacomunicare*, direbbero gli esperti di comunicazione) un atteggiamento di disponibilità e di accoglienza anche quando riferiscono contenuti comunicativi di marca decisamente negativa e disconfermante.

La capacità di comunicare in maniera costruttiva i vissuti emotivi connessi alla relazione con i figli richiede inoltre ai genitori l'abilità di attivare modelli di transazione dotati *indice referenziale.*

L'espressione adeguata del mondo interiore, oltre all'assunzione di un comportamento autopresentativo, domanda infatti ai genitori la disponibilità ad inserire negli atti comunicativi espressivi delle emozioni l'indicazione del fatto o del comportamento del figlio che ha ingenerato quel particolare vissuto. Soprattutto quando si tratta di mediare significati affettivi di natura negativa, l'adozione dell'indice referenziale consente ai genitori di circoscrivere l'eventuale giudizio di disconferma esclusivamente alla significazione dell'evento, evitando di trasformarlo in una valutazione globale della persona. Allo stesso modo, nel caso di valutazioni di marca positiva, l'adozione dell'indice referenziale si presenta come un espediente comunicativo che può aiutare i genitori sia a mantenere il

[24] I riferimenti su cui sono fondate le modalità comunicative di seguito elencate sono stati elaborati per via teorica per definire la comunicazione educativa in contesti generalizzati o comunque diversi da quello familiare. Al riguardo, cfr. H. Franta, G. Salonia, *op. cit.*; M. Comoglio, *Educare insegnando*, Roma, LAS, 1999, pp. 183-184; M. Deutch, *The resolution of conflict. Constructive and desctructive process*, New Haven, Yale University press, 1995.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

giudizio positivo sulla particolarità dell'evento sia a tenere sotto controllo il rischio che la positività della valutazione possa favorire nel figlio la formazione di un'immagine di Sé ipertrofica o comunque non realisticamente valutata. Per poter meglio valutare l'importanza che assume l'inserimento dell'indice referenziale nell'ambito della comunicazione tra genitori e figli può tornare utile la considerazione della differenza che intercorre tra un'espressione come "Sei un maleducato" e un'espressione del tipo "Il fatto che quando parli alzi la voce, mi disturba notevolmente", ovvero tra "Sei proprio bravo" e "Mi fa piacere che oggi hai preso un buon voto". Nei primi casi (dove è assente l'indice referenziale) la valutazione implicita nella comunicazione del vissuto si estende all'intero modo di essere del figlio, laddove nei secondi casi, che invece contengono l'indice referenziale (prendere un buon voto, parlare ad alta voce) la valutazione (sia essa positiva o negativa) rimane circoscritta al fatto che ha ingenerato il vissuto.

b) Esprimere fatti e comportamenti modificabili ed utilizzare la forma relativa

L'inserimento dell'indice referenziale non sempre si rivela un'attenzione sufficiente per consentire ai genitori l'adeguata espressione dell'universo emotivo. Soprattutto quando si tratta di comunicare emozioni negative, la necessità di circoscrivere le disconferme intorno all'evento critico rende opportuno focalizzare l'attenzione del figlio intorno a indici referenziali che esprimano fatti e circostanze che egli possa in qualche modo modificare, evitando di connotare in termini negativi elementi dell'esperienza sui quali egli non può esercitare il suo potere di influenza. Qualora questa attenzione dovesse venire disattesa dal comportamento comunicativo del genitore, il risultato sarà sempre quello di estendere all'intero modo di essere del figlio i significati negativi che scaturiscono dal vissuto emotivo, con la conseguenza di ingabbiare l'intero sistema identitario del giovane all'interno di un alone di negatività che può pregiudicare in maniera anche significativa la percezione del Sé connessa ai vissuti di autostima e di autoefficacia. Al contrario, la disponibilità a tradurre l'espressione delle emozioni in indici referenziali modificabili consente a

genitori e figli di permanere all'interno di uno spazio di negoziazione e di confronto anche di fronte a situazioni di divergenza, poiché la focalizzazione delle dissonanze su elementi passibili di trasformazione consente alle parti in causa non soltanto di prendere consapevolezza della reciproca distanza, ma anche di individuare le direttrici lungo le quali devono procedere gli sforzi di un eventuale avvicinamento. La diversa efficacia comunicativa delle modalità espressive appena considerata può, del resto, essere meglio apprezzata quando si consideri la differenza che intercorre tra espressioni come "mi disturba la tua voce" ed espressioni del tipo "mi disturba che quando parli usi espressioni volgari".

La ricerca del confronto e della negoziazione può inoltre essere ostacolata da un atteggiamento genitoriale orientato a collocare le risonanze emotive procurate dal confronto con il figlio negli orizzonti dell'assertività piuttosto che in quelli della relatività. Quando questo accade, i genitori rischiano di restituire al figlio un profilo identitario irrigidito in formule fortemente stereotipate e comunque difficilmente passibili di cambiamento. Rientrano in queste modalità comunicative disfunzionali tutte le modulazioni espressive che ricorrono in maniera indiscriminata a formule verbali che fanno ampio uso di parole quali *sempre* e *mai* ("Sei sempre il solito", "Non cambierai mai") e che contraggono l'identità filiale all'interno di una rete di significati dalle cui maglie il giovane avverte di non potersi facilmente liberare. L'assunzione di un atteggiamento comunicativo improntato a criteri di maggiore flessibilità richiede invece ai genitori la disponibilità di affidare l'espressione del loro universo emotivo a formule più circoscritte che, come già fatto notare in precedenza, riescano a mettere in evidenza il disagio procurato loro da certi eventi ("Quando rispondi in maniera aggressiva mi riesce veramente difficile starti ad ascoltare) piuttosto che una valutazione che sancisce l'immodificabilità del modo di essere globale del figlio ("Non cambierai mai").

c) Chiedere piuttosto che ordinare e saper costruire il momento adatto alla comunicazione

L'adeguata espressione dell'universo emotivo comporta per i genitori la capacità di tenere sotto controllo la reattività sollecitata da particolari

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

performance del figlio, la quale è molto spesso alla base di risposte immediate che si traducono in atteggiamenti direttivi volti a ordinare al giovane cosa egli dovrebbe e non dovrebbe fare in determinate circostanze.

È del resto evidente che in alcune circostanze i notevoli livelli di disfunzionalità impliciti nei comportamenti filiali richiedono al genitore un intervento deciso che lascia ben poco spazio alle possibilità di negoziazione e tuttavia, anche in presenza di tali circostanze, è responsabilità delle figure parentali riuscire ad individuare gli schemi di interazione capaci di supportarne nel figlio la disponibilità anche in questi momenti di elevata criticità.

La possibilità di collocare all'interno di una tensione dialogica la distanza che lo separa dall'universo del figlio impone al genitore la disponibilità di ricorrere in maniera limitata e circoscritta a forme comunicative impostate sull'atto dell'*impartire ordini*, le quali rappresentano le modalità di scambio che maggiormente incontrano le resistenze e le chiusure del giovane.

La tensione dell'adolescente verso sistemi di comportamento improntati a maggiori livelli di autonomia rende infatti il soggetto refrattario a forme comunicative che enfatizzano l'asimmetria degli scambi[25], collocano l'interlocutore in una posizione subordinata, e soprattutto sembrano fortemente orientate a delegittimare le esigenze implicite in determinate forme di espressività giovanile.

La possibilità di orientare il giovane verso forme di comunicazione funzionali al contesto può essere perseguita dal genitore attraverso l'adozione di modelli comunicativi fondati sulla *richiesta* che se da un lato hanno il vantaggio di mantenere i soggetti in una posizione di reciproca simmetria, dall'altro danno l'opportunità di confrontare le richieste di cambiamento con alcune esigenze implicite nella situazione, sicché il giovane possa scorgere in esse non un atto di prevaricazione connesso all'arbitrio dei genitori, bensì un'opportunità per inserirsi fattivamente e produttivamente nel contesto di riferimento. D'altra parte, esiste un'enorme differenza tra un comportamento genitoriale che si rivolge al figlio ordinando perentoriamente "Ma vuoi spegnere quella radio!" e un atteggiamento genitoriale che persegue lo stesso obiettivo rivolgendosi al figlio con espressioni del tipo "Il volume della tua radio mi impedisce di svolgere il mio lavoro. Ti chiederei, per favore, di abbassarlo". Nel primo caso siamo di fronte ad un comportamento comunicativo che enfatizza l'asimmetria delle posizioni e delegittima il bisogno di svago manifestato dall'interlocutore; nel secondo caso, al contrario, siamo di fronte a un atto comunicativo che mantiene posizioni asimmetriche e domanda di adeguare il comportamento alla situazione senza negare il bisogno che tale comportamento vuole perseguire.

[25] Sul concetto di *asimmetria comunicativa* cfr P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1971.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

In ogni caso, la capacità di controllare le risposte reattive è una competenza comunicativa che i genitori devono essere capaci di attivare non soltanto quando sono di fronte a un comportamento disfunzionale, ma anche quando devono porre in essere atti comunicativi che riguardano l'emotività elicitata dal rapporto con il figlio e che possono comportare conseguenze destrutturanti nell'universo esperienziale di quest'ultimo. La possibilità che simili atti comunicativi non assumano una portata delegittimante si rivela infatti strettamente correlata alla capacità dei genitori di sollecitare la disponibilità del figlio ad accogliere quanto essi hanno da comunicargli, e sotto tale profilo è di fondamentale importanza la loro capacità di costruire il momento in cui diventa possibile al giovane manifestare una tale disponibilità. Da questo punto di vista, intercorre un'enorme differenza tra un comportamento genitoriale che comunica reattivamente al figlio i contenuti critici del proprio orizzonte emotivo, e un comportamento genitoriale che si rivolge al figlio con espressioni del tipo "quando hai un momento libero e sei più tranquillo ti pregherei di cercarmi perché ho bisogno di comunicarti un fatto delicato che mi è accaduto e che probabilmente ti riguarda". Se nel primo caso l'emozione genitoriale risulta agita in maniera reattiva e la sua comunicazione media al figlio l'intenzione del genitore di colpevolizzarlo, di recargli disagio e soprattutto di operare una svalutazione del suo campo esperienziale, nel secondo caso essa viene collocata dal genitore all'interno di un atto essenzialmente esplorativo e che comunica al giovane l'intenzione di quest'ultimo di voler approfondire insieme con lui e *senza riserve mentali* le ragioni di quanto è accaduto tra di loro.

La complessità e l'ambivalenza che animano il rapporto tra genitori e figli durante la fase adolescenziale non consentono evidentemente di attribuire efficacia risolutiva ai modelli di interazione familiare che si è tentato di descrivere nel corso del presente capitolo. L'educazione è un fatto che si compie nella libertà dei soggetti coinvolti, e nessuna formula pedagogica è in grado di prevenire e controllare in anticipo gli effetti che la presenza di tale variabile può riverberare nella dinamica dell'atto educativo. Allo stesso tempo, però, l'assunzione di comportamenti comunicativi improntati a criteri di razionalità e intenzionalità educativa, se pur non garantisce in maniera analitica e necessaria il raggiungimento degli obiettivi stabiliti, consente tuttavia di conferire all'agire educativo un prezioso valore di testimonianza, poiché attraverso di essi genitore che vuole promuovere educazione può comunicare al figlio tanto la disponibilità a impostare un dialogo che trascende la distanza quanto l'intenzione di salvaguardare la reciprocità del legame anche di fronte a differenze che si fanno ogni giorno sempre più ampie.

Lo sforzo del presente lavoro è appunto di quello di tentare una formalizzazione in chiave pedagogica dei problemi e degli atteggiamenti che possono supportare i genitori degli adolescenti nell'elaborazione di una simile forma di testimonianza, pur nella consapevolezza che i volti e i profili che possono dare consistenza alla tensione che anima gli scambi tra genitori e figli trascendono di gran lunga i modelli e le prospettive che siamo riusciti ad individuare riflessioni fin qui svolte.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

Capitolo quinto

La pratica della comunicazione educativa in famiglia

Quest'ultimo capitolo intende presentare un insieme di strumenti finalizzati a trasformare in prassi operativa le premesse teoriche elaborate nel corso del presente lavoro. Essi possono essere cosiderati come dei *dispositivi di simulazione* utili a sollecitare nei genitori la disponibilità verso modelli comunicativi maggiormente congruenti con le emergenze evolutive proprie dei soggetti in età adolescenziale.

Le competenze comunicative prese in considerazione nell'elaborazione degli strumenti in questione fanno riferimento:

- alla capacità di *dimostrare interesse* per l'universo esperienziale del figlio;
- alla capacità di *comunicare adeguatamente le emozioni* positive e negative provocate dalle performance del figlio;
- alla capacità di *gestire in maniera costruttiva le situazioni di conflitto* con il figlio.

Per ognuna delle competenze considerate è stata elaborata una scheda composta dai seguenti elementi:

- *definizione dell'obiettivo*, rappresentato dall'insieme delle performace comunicative richieste dalla competenza in esame;
- *lista degli induttori*, composta da un insieme di situazioni-stimolo ricorrenti nei rapporti tra genitori e figli adolescenti, a cui si chiede di dare una risposta secondo le modalità comportamentali indicate nell'obiettivo;

- *matrice di confronto delle risposte*, composta da un insieme di risposte-tipo alle situazioni presentate dagli induttori, con le quali confrontare, a scopo di verifica, le risposte effettivamente fornite dal soggetto.

Scopo degli strumenti approntati è quello di sollecitare nei soggetti a cui sono somministrati l'emergere di situazioni di *dissonanza* in grado sia di favorire la consapevolezza dei modelli adottati nella comunicazione con i figli adolescenti sia di fornire una prospettiva di cambiamento utile ad accrescere la motivazione intrinseca a superare i limiti connessi all'esercizio di tali modelli.

Si avverte l'esigenza di precisare che gli esempi proposti nelle liste degli induttori e nelle matrici di confronto vanno considerati non tanto per la particolarità dei contenuti presentati, quanto piuttosto per le peculiarità dei modelli comunicativi sottesi alla loro elaborazione.

1. *Dimostrare interesse* per l'universo esperienziale del figlio

a) Obiettivo n. 1

Per formare tale competenza, si rende necessario promuovere e potenziare la capacità di[1]:

- *parafrasare* i contenuti delle comunicazioni espresse dal figlio (esprimere i contenuti della sua comunicazione con altre parole). Serve per testimoniare al figlio l'attenzione e l'interesse dei genitori per quanto egli sta comunicando.
- *chiedere l'esplicitazione delle ragioni* sottese ai contenuti comunicativi che il figlio ha espresso, *senza operare una loro valutazione*. Serve per sollecitare il figlio ad approfondire i contenuti delle sue comuncazioni, per articolarli meglio ed esplicitare aspetti rimasti latenti.
- *Esprimere sincero apprezzamento* per quanto il figlio dice o fa, senza rinunciare a *manifestare il proprio dissenso*, qualora questo ricorra. In tali circostanze, si richiede che la dichiarazione di apprezzamento preceda quella di dissenso, che l'apprezzamento sia sincero (altrimenti si traduce in una comunicazione ironica che interrompe lo scambio) e che il dissenso riguardi un fatto o un vissuto specifico.

[1] I presupposti concettuali, contenutistici ed operativi contenuti nelle schede riportate applicano ai contesti familiari (e, in maniera specifica, al rapporto tra genitori e figli adolescenti) i criteri elaborati da M. Comoglio (*Educare insegnando*, Roma, LAS, 1999) per ambiti comunicativi più ampi e generalizzati.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

a1) Lista degli induttori

1. Il figlio dice: "*Non pensate che sia giunto il momento di darmi le chiavi di casa?*"

Risposta del genitore:

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

2. Il figlio dice: "*Vi comunico che questa sera tornerò più tardi*"

Risposta del genitore:

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

3. Il figlio dice: "*Penso di poter scegliere da solo se e cosa mangiare*"

Risposta del genitore:

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

4. Il figlio dice: "*Sono grande e voi non avete il diritto di dirmi cosa devo o non devo fare, cosa è giusto e cosa è sbagliato*"

Risposta del genitore:

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

5. Il figlio dice: "*Proprio non vi capisco. Mi dite che sono diventato grande e poi non siete disposti a comperarmi il motorino*"

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

6. Il figlio dice: "*Domenica sono impegnato, non posso venire con voi a pranzo dai nonni*"

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

7. Il figlio dice: "*Non sopporto che mi chiediate ogni giorno come è andata a scuola*"

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

8. Il figlio dice: "*Il padre di Alberto gli ha aumentato la paga settimanale, anche se ha preso un brutto voto in matematica*"

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

9. Il figlio dice: *"Questa estate mi piacerebbe avere a disposizione una casa tutta mia dove invitare i miei amici"*

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

10. Il figlio dice: *"Mi piacerebbe essere una persona importante"*

parafrasi: _____

_____

esplicitazione: _____

_____

apprezzamento/dissenso: _____

_____

a2) Matrice di confronto delle risposte

1. Il figlio dice: "*Non pensate che sia giunto il momento di darmi le chiavi di casa*"?

Parafrasi: Ci stai dicendo che ti senti capace di assumerti nuove responsabilità?

Esplicitazione: In questi giorni ti è successo di averne bisogno quando noi non c'eravamo?

Apprezzamento/dissenso: Ci fa molto piacere che ti senta capace di assumerti responsabilità maggiori. Tuttavia, prima di soddisfare la tua richiesta, pensiamo che sia necessario intenderci su alcuni particolari.

2. Il figlio dice: "*Vi comunico che questa sera tornerò più tardi*"

Parafrasi: Forse hai un impegno che ti richiede un impiego di tempo maggiore di quello di cui disponi solitamente?

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

Esplicitazione: Ci piacrebbe conoscere i motivi per i quali noi dovremmo essere d'accordo con questa richiesta.

Apprezzamento/dissenso: Si vede che stai crescendo, che i tuoi interessi aumentano ed il tempo non ti basta più. Tuttavia considera che il fatto di rientrare più tardi stasera ti toglie sicuramente energie per il compito in classe di domani.

3. Il figlio dice: "*Penso di poter scegliere da solo se e cosa mangiare*"

Parafrasi: Ci stai dicendo che il tipo di cibo e l'orario del pranzo non vengono incontro alle tue esigenze?

Esplicitazione: Ci piacerebbe sapere quali sono i cibi che non ti piacciono e per quali ragioni hai difficoltà a sederti a tavola con noi.

Apprezzamento/dissenso: È bello vedere con quanta energia difendi le tue esigenze e i tuoi gusti. Tuttavia, non riusciamo a capire perché essi ti facciano assumere questo atteggiamento polemico, quando siamo tutti disposti a dialogare e a trovare una soluzione che ci soddisfi tutti.

4. Il figlio dice: "*Sono grande e voi non avete il diritto di dirmi cosa devo o non devo fare, cosa è giusto e cosa è sbagliato*"

Parafrasi: Forse stai cercando di dirci che il rapporto con noi genitori sta diventando per te motivo di disagio e di insofferenza?

Esplicitazione: Ci piacerebbe sapere quali sono i nostri comportamenti che proprio non riesci ad accettare. Cosa di noi ti fa difficoltà?

Apprezzamento/dissenso: Quando una persona comincia a rivendicare autonomia di giudizio, vuol dire che sta crescendo e sta diventando grande. Tuttavia non riusciamo a capire perché la tua capcaità di decidere da solo ti faccia considerare noialtri come un peso o, addirittura, un ostacolo alla tua libertà.

5. Il figlio dice: "*Proprio non vi capisco. Mi dite che sono diventato grande e poi non siete disposti a comperarmi il motorino*"

Parafrasi: Ci stai dicendo che secondo te, noi non ti consideriamo

sufficientemente responsabile? O ti stiamo privando di un tuo diritto? O che consideri contraddittorio il nostro comportamento?

Esplicitazione: Per quale ragione ritieni che il nostro comportamento sia incoerente? Siamo sinceramente interessati a conoscere le ragioni delle tue perlessità.

Apprezzamento/dissenso: È bello vedere che ti interroghi sui modi con cui ci rapportiamo a te. Tuttavia anche noi non riusciamo a capire perché, secondo te, l'essere diventati grandi sia una ragione sufficiente per avere il motorino. Ci potresti aiutare a comprenderlo? (Qui opera anche l'esplicitazione).

6. Il figlio dice: "*Domenica sono impegnato, non posso venire con voi a pranzo dai nonni*"

Parafrasi: Ci stai dicendo che in questo momento stai attribuendo maggiore importanza ai tuoi impegni personali piuttosto che agli impegni di famiglia. O che, secondo te, in questo momento gli impegni di famiglia ostacolano tuoi impegni personali?

Esplicitazione: Siamo veramente interessati a conoscere le ragioni per le quali quello che hai da fare non ti consente di essere a pranzo con noi.

Apprezzamento/dissenso: Vediamo con piacere che hai raggiunto una autonomia tale che riesci ad organizzare il tuo tempo da solo. Saremmo però contenti se, quando decidi i tuoi impegni, riuscissi anche a considerare che un po' del tuo tempo devi riuscire a dedicarlo anche alle persone della famiglia che hanno il piacere di stare con te.

7. Il figlio dice: "*Non sopporto che mi chiediate ogni giorno come è andata a scuola*"

Parafrasi: Ci sembra di capire che tu consideri come una intromissione il nostro interessamento per ciò che fai a scuola. O, che non vuoi che ci interessiamo di ciò che fai a scuola. O, che ti crea disagio il fatto che noi ci interessiamo alle tue vicende scolastiche. O, forse stai pensando che non abbiamo fiducia nelle tue capacità di riuscire a scuola?

Esplicitazione: Secondo te, perché ci interessiamo alle tue vicende scolastiche?

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

Apprezzamento/dissenso: Ci dispiace che le nostre domande ti creino disagio. Se lo facciamo, è soltanto perché non vogliamo che tu ti senta solo in un'esperienza che comporta tanti sacrifici.

8. Il figlio dice: "*Il padre di Alberto gli ha aumentato la paga settimanale, anche se ha preso un brutto voto in matematica*"

Parafrasi: Vediamo che ti interessa osservare il modo di fare dei genitori dei tuoi amici.

Esplicitazione: Cosa ne pensi di questo modo di comportarsi?

9. Il figlio dice: "*Questa estate mi piacerebbe avere a disposizione una casa tutta mia dove invitare i miei amici*"

Parafrasi: Ci sembra di capire che avverti il bisogno di avere più spazio a disposizione.

Esplicitazione: Come cambierebbe la tua vita se avessi una casa tutta tua?

10. Il figlio dice: "*Mi piacerebbe essere una persona importante*"

Parafrasi: Ci sembra di capire che non sei contento della tua situazione, che forse vorresti avere qualcosa che non hai.

Esplicitazione: Cosa vuol dire, per te, essere una persona importante?

b) Obiettivo 2

Prendere consapevolezza dei comportamenti che comunicano in maniera inadeguata interesse e attenzione alle comunicazioni del figlio. Essi consistono:

- nell'*atteggiamento direttivo-deliberativo*, che consiste nella tendenza a consigliare a suggerire cosa il figlio dovrebbe o non dovrebbe fare, nell'interpretare la comunicazione a partire da cause psicologiche.

- nell'*atteggiamento valutativo*, che consiste nella tendenza a valutare le comunicazioni sulla base di presupposti morali.
- nel *confrontare* il vissuto del figlio con quello di altri o di se stessi, per il fatto di ritenere che le due esperienze siano simili.
- nel *minimizzare e/o svalutare* il contenuto della comunicazione.
- nel *distogliere dal problema* e orientare la conversazione su un altro argomento.

b1) Lista degli induttori

Nell'esercizio che segue sono riportate brevi brani di possibili conversazioni tra genitori e figli. Indica se esse esprimono in maniera adeguata o inadeguata l'interesse per le comunicazioni del figlio. In quest'ultimo caso, indica la causa del comportamento inadeguato, ricavandola dalla lista contenuta nella definzione dell'obiettivo 2. Le frasi riferite al genitore sono quelle riportate in corsivo

1. Mi sembra di impazzire. Mi sembra di non avere le forze per prepermi bene al compito di domani.
   Sei sempre il solito sfaticato. Invece di lamentarti, pensa a prepararti bene per domani.

2. Che bello! Pensavo di non riuscire, e invece credo che il compito sia andato proprio bene!
   Bravo! È così che si fa, se si vuole avere successo nella vita.

3. Carlo non doveva proprio dirmi quello che mi ha detto.
   Il rimprovero che hai ricevuto dal tuo amico deve averti ferito profondamente.

4. Uffah; a causa di questo incidente domani non potrò incontrarmi con i miei amici per andare con loro allo stadio.
   Dai, quello che ti è successo non è poi così grave. Pensa a quelli che stanno peggio di te.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

5. Mio fratello proprio non lo sopporto!
   Mi piacerebbe conoscere le ragioni per le quali hai risposto male a tuo fratello.

6. Papà, ho preso 9 al compito di matematica!
   Ti capisco. Di fronte a quel voto stratosferico devi esserti sentito come quella volta che ho preso 9 al compito di fisica.

7. Stavolta penso proprio che con Carlo non riuscirò a recuperare. Sento di stare perdendo un amico
   Invece di abbarterti dovresti reagire. Ti comporti proprio come lui.

8. Stavolta penso proprio che con Carlo non riuscirò a recuperare. Sento di stare perdendo un amico.
   Quello che stai vivendo adesso ti sembra un problema enorme, ma vedrai che con il tempo tutto si aggiusta.

9. Tra le molte cose da fare, mi sono scordato di avere un appuntamento con Luca
   Lascia perdere Luca. Dimmi piuttosto se domani puoi farmi alcune commissioni.

10. Mamma, mi sono dimenticato di fare quella commissione che mi hai affidato.
    Ma è possibile che non riesci a farne mai una buona.

b2) Matrice di confronto delle risposte

La risposta dei genitori deve essere considerata:

1. *Non adeguata, perché esprime valutazioni morali e tende a consigliare il figlio su ciò deve o non deve essere fatto.*

2. *Non adeguata, per le stesse ragioni della frase precedente.*

3. *Adeguata, perché tenta di parafrasare lo stato d'animo del figlio.*

4. *Non corretta, perché minimizza il problema e lo confronta con situazioni di altri.*

5. *Corretta, perché chiede di esplicitare ulteriormente le ragioni sottese alle comunicazioni messe in atto dal figlio.*

6. *Non corretta, perché opera un confronto tra il vissuto del figlio e l'esperienza personale del genitore.*

7. *Non conrretta, perché offre consigli su ciò che deve e non deve essere fatto e confronta lo stato d'animo del figlio con quello dell'amico.*

8. *Parzialmente corretta, perché parafrasa la comunicazione del figlio, ma immediatamente dopo la minimizza.*

9. *Non corretta, perché tenta di rivolgere l'attenzione del figlio su un altro argomento di conversazione.*

10. *Non corretta, perché moralizza e svaluta il comportamento del figlio.*

2. *Comunicare adeguatamente le reazioni positive e negative* provocate nel genitore dalle performance del figlio

a) Obiettivo

Promuovere e potenziare la capacità di[2]:

- *Esprimere i vissuti emotivi in prima persona.* Implica la disponibilità del genitore ad assumere un comportamento comunicativo di

[2] Valgono in questo caso le stesse considerazioni esposte nella nota 1.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

natura *autopresentativa*, che consiste nel comunicare all'interlocutore i propri stati d'animo[3]. Ostacolano l'assunzione di questo comportamento:

a) le espressioni delle emozioni formulate in seconda persona;
b) la tendenza a nascondere i vissuti personali dietro concettualizzazioni generiche e impersonali.

- *Inserire nella comunicazione l'indice referenziale*, cioè l'indicazione del fatto o del comportamento che ha determinato l'insorgere dell'emozione.

- *Far riferimento a comportamenti che il figlio possa in qualche modo modificare*, in particolare quando si tratta di esprimere una reazione emotiva problematica o spiacevole. A tal riguardo, è compito del genitore riuscire a tenere sotto controllo la tendenza ad inserire nelle frasi parole come "sempre" e "mai".

- *Esprimere la reazione in termini di richiesta (anche esigente) piuttosto che di ordine*, soprattutto quando ricorrono nel rapporto vissuti emotivi spiacevoli.

- *Saper costruire il momento utile alla comunicazione del vissuto emotivo*, perché esso sia espresso non in maniera reattiva, ma in un contesto in cui il figlio sia disponibile ad accoglierlo. Quando questa attenzione viene disattesa, la comunicazione del vissuto non serve né a colui che la esprime, né a colui che la riceve. È compito del genitore evitare comunque di inserire il figlio in si-

[3] La comunicazione autopresentativa rappresenta una modalità di scambio funzinale al superamento delle *barriere comunicative*. A prescindere dalla particolarità dei contenuti che esprime, essa è infatti capace di mediare la fiducia che l'emittente ripone nell'interlocutore, poichè introduce nel sistema degli scambi un metamessaggio in virtù del quale il parlante dichiara di avere talmente fiducia nell'intelocutore, da non avere difficoltà mettere nelle sue mani le parti di sé che gli appartengono più profondamente. Su questi temi, cfr. anche H. Franta, G. Salonia, *op. cit.*

tuazioni di *alienazione comunicativa*[4], che ricorre ogni qual volta il soggetto è costretto a partecipare a situazioni comunicative nelle quali non si riconosce. In ogni caso, si rende opportuno precisare che anche il genitore può vivere situazioni di alienazione comunicativa, soprattutto in quelle circostanze in cui egli si mostra eccessivamente preoccupato delle conseguenze che una determinata comunicazione può riverberare nei rapporti con il figlio. In tali contesti, l'eccessiva focalizzazione sulle possibili reazioni del figlio può anche indurre il genitore a non essere pienamente leale nei confronti dei propri vissuti e a comunicare qualcosa di inautentico per paura di incrinare il rapporto. La capacità di costruire il momento adatto alla comunicazione è ciò che consente al genitore di sottrarsi a questi rischi e di comunicare quello che prova senza distorzioni e senza farlo pesare negativamente sulla relazione.

a1) Lista degli induttori n. 1

Confronta le seguenti espressioni con i criteri esposti nel precedente obiettivo e individua se esse esprimono correttamente o meno i vissuti emotivi. Nel caso di comunicazione inadeguata, indica quali sono le condizioni che non vengono rispettate.

1. Bravo! È così che si fa se si vuole avere successo nella vita.
2. Il fatto che quando parlo non mi presti attenzione mi infastidisce molto!
3. Sei una persona meravigliosa!
4. Con te è proprio inutile parlare... Non capirai mai.
5. Se più tardi hai un momento libero, potresti venire a cercarmi? avrei necessità di dirti qualcosa che può interessarci entrambi.
6. Quando lavoro il volume della radio mi disturba molto. Mi farebbe piacere se tu lo abbassassi.
7. Il fatto che hai preso un buon voto mi ha fatto molto piacere.
8. Adesso ti siedi e mi ascolti!

[4] Cfr. H. Franta, G. Salonia, *op. cit.*

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

9. Sei sempre il solito. Non riuscirai a fare nulla di buono nella vita.
10. Mi dà fastidio il suono della tua voce. Potresti fare silenzio?

a2) Matrice di confronto delle risposte alla lista degli induttori n. 1

1. Bravo! È così che si fa se si vuole avere successo nella vita.
   Non corretta. Usa la seconda persona e non la prima, non inserisce l'indice referenziale, esprime concetti generali piuttosto che vissuti.

2. Il fatto che quando parlo non mi presti attenzione mi infastidisce molto!
   Corretta. Inserisce l'indice referenziale ed esprime il vissuto emotivo in prima persona.

3. Sei una persona meravigliosa!
   Non corretta. Usa la seconda persona e non la prima, e non inserisce l'indice referenziale.

4. Con te è proprio inutile parlare... Non capirai mai.
   Non corretta. Usa la seconda persona e non la prima, non inserisce l'indice referenziale, a causa dell'utilizzo del "mai", preclude la modificabilità della situazione o del comportamento che ha ingenerato il vissuto.

5. Se più tardi hai un momento libero, potresti venire a cercarmi? avrei necessità di dirti qualcosa che può interessarci entrambi.
   Corretta. Evita comportamenti reattivi e cerca di costruire il momento adatto alla comunicazione, ponendo una richiesta piuttosto che un ordine.

6. Quando lavoro il volume della radio mi disturba molto. Mi farebbe piacere se tu lo abbassassi.
   Corretta. Utilizza la prima persona, inserisce l'indice referen-

ziale, esprime il vissuto attraverso una richiesta piuttosto che attraverso un ordine.

7. Il fatto che hai preso un buon voto mi ha fatto molto piacere.
   Corretta. Utilizza la prima persona ed inserisce l'indice referenziale.

8. Adesso ti siedi e mi ascolti!
   Non corretta. Esprime il vissuto attraverso la formulazione di un ordine. In questo modo amplifica l'asimmetria e rischia di mettere l'interlocutore in una situazione di alienazione.

9. Sei sempre il solito. Non riuscirai a fare nulla di buono nella vita.
   Non corretta. Usa la seconda persona e non la prima, non inserisce l'indice referenziale ed esprime il vissuto in una modalità che preclude la modificabilità dei comportamenti.

10. Mi dà fastidio il suono della tua voce. Potresti fare silenzio?
    Parzialmente corretta. Utilizza la prima persona ed esprime l'emozione attraverso una richiesta (sia pure decisa), ma fa riferimento ad un comportamento (il suono della voce) che l'interlocutore non può modificare.

a3) Lista degli induttori n. 2

Analizza alcune delle frasi dell'esercizio precedente (nuovamente riportate di seguito) che esprimono un'inadeguata comunicazione dei vissuti emotivi, e prova a modificarle secondo le regole indicate nella formulazione dell'obiettivo.

1. Bravo! È così che si fa se si vuole avere successo nella vita.
2. Sei una persona meravigliosa!
3. Con te è proprio inutile parlare... Non capirai mai.
4. Adesso ti siedi e mi ascolti!

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

5. Sei sempre il solito. Non riuscirai a fare nulla di buono nella vita.
6. Mi dà fastidio il suono della tua voce. Potresti fare silenzio?

a4) Matrice di confronto delle risposte relative alla lista degli induttori n. 2

1. Bravo! È così che si fa se si vuole avere successo nella vita.
   Il risultato che hai ottenuto mi fa molto piacere. Penso che, a questa, si aggiungeranno molte altre soddisfazioni.

2. Sei una persona meravigliosa!
   Il fatto che tu sia disponibile ad aiutarci nelle faccende di casa ci inorgoglisce.

3. Con te è proprio inutile parlare... Non capirai mai.
   Mi infastidisce molto il fatto che debba ripeterti di nuovo una cosa che abbiamo già discusso ieri. Mi farebbe piacere che tu prestassi più attenzione alle nostre decisioni.

4. Adesso ti siedi e mi ascolti!
   So che adesso hai molto da fare e non voglio disturbarti, tuttavia, quando hai un momento libero, mi piacerebbe andare con te a prendere un gelato, perché devo dirti qualcosa che ci interessa entrambi. Possiamo accordarci?

5. Sei sempre il solito. Non riuscirai a fare nulla di buono nella vita.
   Il fatto che tu abbia preso di nuovo un brutto voto in matematica mi fa sentire impotente. Mi piacerebbe capire se il motivo è nel fatto che ti impegni poco oppure in ragioni di altra natura.

6. Mi dà fastidio il suono della tua voce. Potresti fare silenzio?
   Il fatto che tu parli mentre sono impegnato a fare altro mi disturba molto. Ti dispiace se mi lasci un po' di tempo. Magari, se ti va, possiamo discutere dopo di questo problema.

3. *Gestire costruttivamente le situazioni di conflitto con il figlio*

Essere capaci di gestire costruttivamente le situazioni di conflitto significa riuscire ad affrontare in maniera produttiva la distanza che esso determina tra i soggetti coinvolti nell'interazione. Superare le reciproche divergenze vuol dire riuscire a instaurare un percorso comunicativo che porti genitori e figli non a scoprire chi di loro abbia ragione bensì a costruire insieme un *quadro di buone ragioni* in grado di mantenere e rendere produttivi gli scambi.

Quando il conflitto è affrontato con questa disponibilità, esso riesce a costruire comunione anche quando non è possibile la convergenza, perché mantiene inalterata la capacità del dialogo di generare appartenenza a prescindere dalla condivisione.

Essere capaci di affrontare il conflitto nella prospettiva della produttività nella relazione tra genitore e figlio significa per il genitore[5]:

- Saper gestire le divergenze con il figlio nella prospettiva della negoziazione.
- Sapersi focalizzare sui contenuti della divergenza senza inferire giudizi sul modo di essere del figlio.

a) Obiettivo

Saper gestire le divergenze con il figlio nella prospettiva della negoziazione e sapersi focalizzare sui contenuti delle divergenza senza inferire giudizi sul modo di essere del figlio richiede al genitore la capacità di:

- Focalizzare l'attenzione sui fatti che hanno determinato la divergenza.
- Esplorare le ragioni per le quali il figlio sostiene le sue posizioni.
- Verificare l'atteggiamento personale con il quale si sta gestendo il conflitto: il genitore cerca di dimostrare di aver ragione, o si mostra disponibile ad individuare le buone ragioni?
- Saper controllare l'*inferenza svalutante* (tendenza a trascendere i fatti per inferire da essi valutazioni sul modo di essere del figlio).

[5] Anche per questa competenza valgono le considerazioni svolte nella nota 1.

a1) Lista degli induttori n. 1

Confronta le sequenze contenute nei seguenti dialoghi con l'elenco delle capacità di gestione del conflitto descritte nell'obiettivo, e indica in quali casi esse sono rispettate e in quali no.

F: Papà, scusami se sono arrivato in ritardo, ma per strada c'era molto traffico e non sono riuscito a fare prima.

G: Sono sempre le solite scuse! Pensi di potermi prendere in giro così facilmente!

F: Non ti voglio prendere in giro, ti sto dicendo soltanto perché sono arrivato in ritardo.

G: Ti perdono soltanto perché sei giovane. Anch'io alla tua età facevo così, anche se poi sono riuscito a cambiare. Sono convinto che con il tempo anche tu cambierai.

F: Ma proprio non riesci ad ascoltarmi!

G: Ma cosa vuoi che ti ascolti! Vuoi che non sappia cosa ti passa per la testa? Sono tuo padre io!

a2) Matrice di confronto delle risposte relative alla lista degli induttori n. 1

F: Papà, scusami se sono arrivato in ritardo, ma per strada c'era molto traffico e non sono riuscito a fare prima.

G: Sono sempre le solite scuse! Pensi di potermi prendere in giro così facilmente!

Il genitore non riesce a focalizzare il dialogo sul fatto e risponde inferendo dal comportamento l'intenzione del figlio di prenderlo in giro. In questo caso, egli mostra di non saper controllare l'inferenza svalutante.

F: Non ti voglio prendere in giro, ti sto dicendo soltanto perché sono arrivato in ritardo.

G: Ti perdono soltanto perché sei giovane. Anch'io alla tua età face-

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

vo così, anche se poi sono riuscito a cambiare. Sono convinto che con il tempo anche tu cambierai.

La risposta del genitore, dietro un apparente atteggiamento indulgente, mostra la sua intenzione di voler gestire il conflitto senza valutare le ragioni del figlio e soprattutto di voler dimostrare a tutti i costi di avere ragione, senza preoccuparsi di cercare le buone ragioni.

F: Ma proprio non riesci ad ascoltarmi!

G: Ma cosa vuoi che ti ascolti! Vuoi che non sappia cosa ti passa per la testa? Sono tuo padre io!

L'inferenza svalutante messa in atto dal genitore si amplifica e si radicalizza poiché presume di abbracciare l'intero spettro delle ragioni sottese all'agire del figlio.

a3) Lista degli induttori n. 2

Confronta le sequenze contenute nei seguenti dialoghi con l'elenco delle capacità di gestione del conflitto descritte nell'obiettivo, e indica in quali casi esse sono rispettate e in quali no.

F: Mamma, tra poco inizia il corso di inglese, devo scappare. La mia stanza la metto in ordine quando torno.

G: Ecco, come al solito lo fai apposta per farmi arrabbiare, non ti importa nulla del lavoro che devo fare per starti dietro.

F: Mamma, ti ho detto che quando torno lo faccio.

G: Guarda che in casa devono venire degli ospiti, ed io devo badare ad altro. Prima di uscire, puoi almeno verificare se tuo fratello può metterti in ordine la stanza prima di sera? Sarebbe veramente un grande favore che mi fate, tu e lui.

a4) Matrice di confronto delle risposte relative alla lista degli induttori n. 2

F: Mamma, tra poco inizia il corso di inglese, devo scappare. La mia stanza la metto in ordine quando torno.

G: Ecco, come al solito lo fai apposta per farmi arrabbiare, non ti importa nulla del lavoro che devo fare per starti dietro.

Il genitore si rivela incapace di controllare l'inferenza svalutante e attribuisce al figlio l'intenzione di arrecargli disagio.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

F: Mamma, ti ho detto che quando torno lo faccio.

G: Guarda che in casa devono venire degli ospiti, ed io devo badare ad altro. Prima di uscire, puoi almeno verificare se tuo fratello può metterti in ordine la stanza prima di sera? Sarebbe veramente un grande favore che mi fate, tu e lui.

In questo caso si verifica un cambiamento nell'atteggiamento del genitore. Egli si focalizza sul fatto che ha determinato la situazione di conflitto, non attribuisce intenzioni svalutanti all'agire del figlio e si sforza di dare una risposta che elabori una soluzione proficua per entrambi. Si noti come, in questo caso, la disponibilità ad orientarsi sul fatto consenta al genitore di superare la tendenza a voler dimostrare a tutti i costi di avere ragione.

a5) Lista degli induttori n. 3

Immagina di trovarti di fronte a tuo figlio che ti rivolge le espressioni riportate più avanti, e prova ad elaborare delle possibili risposte, secondo le seguenti modalità:

- *Modalità 1*: risposta che attiva un'inferenza svalutante;
- *Modalità 2*: risposta focalizzata sul fatto che il figlio sta comunicando;
- *Modalità 3*: risposta orientata ad esplorare le ragioni della comunicazione messa in atto dal figlio:
- *Modalità 4*: risposta orientata a dimostrare di avere ragione;
- *Modalità 5:* risposta orientata a ricercare le buone ragioni e/o trovare una soluzione proficua per entrambi. È una modalità di risposta che presenta un livello di elaborazione più complesso delle precedenti, perché comporta la capacità di confrontare tra loro due posizioni contraddittorie (focalizzare le contraddizioni) non per decidere quale delle due sia la più giusta, bensì per costruire un momento di dissonanza capace di sollecitare la motivazione intrinseca alla riflessione e all'approfondimento. Si tratta, in questo caso, di far emergere le differenze non per operare la svalutazione reciproca delle rispettive posizioni, quanto per attivare ulteriori livelli di articolazione capaci di generare una visione più ampia del problema.

1. Papà, è già mezz'ora che discutiamo del problema. Potremmo continuare in un altro momento? Adesso avrei bisogno di andare a studiare.

- modalità 1 _____
- modalità 2 _____
- modalità 3 _____
- modalità 4 _____
- modalità 5 _____

2. A voi non interessa proprio quello che dico! Quando voi vi fate un'idea su di me, è difficile farvela cambiare.

- modalità 1 _____
- modalità 2 _____
- modalità 3 _____
- modalità 4 _____
- modalità 5 _____

3. A voi interessa soltanto che io prenda dei buoni voti a scuola. Del resto, non vi importa nulla.

- modalità 1 _____
- modalità 2 _____

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

- modalità 3 _____
- modalità 4 _____
- modalità 5 _____

4. Non mi interessa che non vi piacciano i piercing e i tatuaggi. Io ho deciso di farmeli fare e non sarete certo voi a farmi cambiare idea.

- modalità 1 _____
- modalità 2 _____
- modalità 3 _____
- modalità 4 _____
- modalità 5 _____

5. Con me siete sempre esigenti, mentre voi pensate di poter far tutto quello che vi passa per la testa. Non è giusto così!

- modalità 1 _____
- modalità 2 _____
- modalità 3 _____
- modalità 4 _____
- modalità 5 _____

a6) Matrice di confronto delle risposte relative alla lista degli induttori n. 3

1. Papà, è già mezz'ora che discutiamo del problema. Potremmo continuare in un altro momento? Adesso avrei bisogno di andare a studiare.

- Modalità 1: *Stai cercando di farmi innervosire? Sei un superficiale, non vuoi mai confrontarti con le cose che ti risultano scomode!*
- Modalità 2: *Forse pensi che questo argomento non meriti tutta questa attenzione?*
- Modalità 3: *Hai da fare di così importante da non potermi concedere nemmeno altri dieci minuti?*
- Modalità 4: *Capisco che quello che dico ti può seccare! Ma è necessario che tu capisca certe cose, se vuoi avere la possibilità di fare qualcosa di buono nella vita.*
- Modalità 5: *Certo, se non puoi continuare sono disponibile ad interrompere. Forse però dovremmo già decidere fin d'ora quando riprendere la conversazione* (soluzione proficua per entrambi).

2. A voi non interessa proprio quello che dico! Quando voi vi fate un'idea su di me, è difficile farvela cambiare.

- Modalità 1: *Sei un maleducato! Io non mi sarei mai sognato di rispondere così a mio padre.*
- Modalità 2: *Forse, con il nostro comportamento ti dimostriamo di avere questi pregiudizi su di te. Scusaci se ti diamo questa impressione, ma ti assicuriamo che non è così.*
- Modalità 3: *Saremmo veramente interessati a conoscere cosa abbiamo fatto per farti pensare tutto questo.*
- Modalità 4: *Invece di accusarci, dovresti prestare attenzione a quello che ti diciamo... In fondo, se lo facciamo, è per il tuo bene!*
- Modalità 5: *Esiste, secondo te, un modo per far incontrare il nostro desiderio di volerti bene e il tuo bisogno di autonomia, senza che l'uno diventi un ostacolo per l'altro?*

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

3. A voi interessa soltanto che io prenda dei buoni voti a scuola. Del resto, non vi importa nulla.

- Modalità 1: *Dici così perché sei uno sfaticato e non ti va di impegnarti.*
- Modalità 2: *Pensi che diamo troppa importanza alla scuola e poca importanza alle altre cose che vivi?*
- Modalità 3: *Cosa vorresti che facessimo per venire incontro alle tue esigenze e per fare sì che tu ci senta vicini?*
- Modalità 4: *La scuola è l'impegno più importante per un ragazzo della tua età, e ci dispiace molto che tu non lo capisca.*
- Modalità 5: *Quali sono, secondo te, le cose a cui dovremmo prestare maggiore attenzione? Perché proprio a queste?*

4. Non mi interessa che non vi piacciano i piercing e i tatuaggi. Io ho deciso di farmeli fare e non sarete certo voi a farmi cambiare idea.

- Modalità 1: *Tanto lo so che fai tutto questo perché ti diverti a farci arrabbiare.*
- Modalità 2: *Da quello che dici, sembra che per te non abbia proprio alcuna importanza quello che noi pensiamo sui piercing e sui tatuaggi.*
- Modalità 3: *Cos'è che rende i piercing e i tatuaggi così interessanti ai tuoi occhi?*
- Modalità 4: *Voi giovani non avete rispetto per nulla, tanto meno per voi stessi!*
- Modalità 5: *Questo modo di vivere il rapporto con il corpo è così lontano dal nostro. Però è interessante notare che tu interpreti come un atto di libertà qualcosa che per noi rappresenta invece un mancato rispetto per se stessi.*

5. Con me siete sempre esigenti, mentre voi pensate di poter far tutto quello che vi passa per la testa.

- Modalità 1: *Se vuoi sottrarti ai tuoi impegni dovresti trovare dei modi più intelligenti!*
- Modalità 2: *Ci stai dicendo che alcune nostre richieste ti sembrano eccessive ed ingiuste?*
- Modalità 3: *In quali situazioni hai notato questa differenza tra noi e te?*
- Modalità 4: *È evidente. Non hai ancora l'età per poter fare certe cose!*
- Modalità 5: *Tu consideri come un'ingiustizia quello che per noi è dovuto semplicemente al fatto di dover fare fronte a compiti e a responsabilità differenti.*

Conclusioni

I modelli di relazione familiare che si è cercato di definire nel corso delle pagine precedenti, anche se trovano i loro presupposti nella psicologia e nella teoria della comunicazione, vogliono rappresentare una prospettiva di sviluppo orientata a collocare la dinamica degli scambi parentali nell'orizzonte pedagogico della persona e del processo di personalizzazione.

Alla base della tensione che anima siffatti sistemi di scambio si rinviene la disponibilità a supportare i percorsi evolutivi che, nell'ambito delle transazioni parentali, possono orientare l'adolescente verso il soddisfacimento delle istanze di integrità, di integralità e di integrazione[1], attraverso cui egli si costituisce come realtà unica ed irripetibile e come soggettività aperta al mondo, capace di conferire a se stesso, agli altri e alle cose un significato umanizzante, riconoscibile e condivisibile[2].

Passare dall'identificazione al riferimento, dalla valutazione all'esplorazione, essere capaci di gestire i messaggi di feedback secondo modalità che dimostrano interesse, che aiutano a mettere ordine nelle esperienze, che focalizzano le contraddizioni, significa per i genitori riuscire ad orientare gli scambi con i figli verso le prospettive della *relazione*[3], ovvero nella direzione di un agire educativo che può aiutare il giovane ad

[1] Su questi concetti, cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 42-45.

[2] Sul concetto di persona come sistema aperto al mondo capace di personalizzare le esperienze cfr. il testo ormai classico di E. Mounier, *Il personalismo,* tr. it., Roma, AVE, 1987.

[3] Sul concetto di relazione, cfr. A. Perucca, *Comunicazione e relazione educativa,* in A. Perucca, (a cura di), *Handicap...*, cit.

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato.

SAGGI

Marco Piccinno,

- *Principi e metodi del colloquio di orientamento*, in A. Perucca, *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*, Amaltea, Castrignano 2005;

- *Per una pedagogia della simulazione*, in Ricerca di Senso, 2, 2007;

- *Ipotesi per u progetto di ricerca con minori che hanno compiuto reati*, in O. Greco, *Dipendenze patologiche, malattie mentali e pena,* Pensa Lecce 2005.

- Con E. Fiorentino, *Modelli narrativi e dimensioni temporali*, in Giornale Italiano della Ricerca Educativa, anno VIII, n. 15, dicembre 2015

Marco Piccinno

Principi e metodi del colloquio di orientamento

1. La "natura" dell'orientamento - 2. Dall'informazione alla relazione: il colloquio di orientamento - 3. Metodi e tecniche del colloquio di orientamento

1. La "natura" dell'orientamento

L'attività di orientamento occupa da molti anni un certo spazio all'interno delle attività scolastiche, specialmente di quelle che si collocano tra la fine della scuola media ed il periodo della scuola superiore.

Funzione informativa delle attività integrative

In questa fase del percorso formativo, già a partire dalla fine degli anni settanta, le singole istituzioni scolastiche si incaricano di porre in essere una serie di *attività integrative* che hanno lo scopo di fornire all'allievo le informazioni relative alla tipologia delle scuole superiori presenti sul territorio, alle qualifiche professionali maggiormente richieste dal mondo produttivo, agli eventuali corsi di formazione universitari e non che egli può frequentare una volta conseguito i titolo di studio richiesto.

L'*attività di orientamento* promossa dalla scuola coincide, nella prospettiva appena delineata, con *l'attività di informazione* sulla tipologia delle possibilità formative, professionali ed occupazionali a cui l'allievo può accedere una volta conseguito un determinato titolo di studio, e spesso si accompagna ad un insieme di consigli e suggerimenti su quale di queste opzioni meglio si addice alle inclinazioni ed alle caratteristiche persona-

La revisione del modello

li dell'allievo. Significativa, al riguardo, era la struttura dell'attestato di licenza media in uso fino a qualche anno fa, nella quale, oltre al giudizio finale della commissione, si riportava anche un profilo dell'allievo ed una indicazione su quale fosse il tipo di studi maggiormente indicato per lui (in alcuni casi, tale profilo consigliava anche l'inserimento nel mondo del lavoro). I cambiamenti intervenuti nella cultura, nella società, nel mondo produttivo rendono ormai necessario un ripensamento del modello di orientamento praticato fino ad oggi nelle scuole, e se da un lato ne attestano l'utilità e la necessità, dall'altro impongono anche una elaborazione più articolata del nesso che intercorre tra i suoi contenuti ed i bisogni evolutivi di cui sono portatori i soggetti a cui esso si rivolge.

L'attività di orientamento è chiamata a dare una risposta a bisogni evolutivi che scaturiscono dai compiti di sviluppo cui devono adempiere i suoi destinatari, i quali sono tradizionalmente rappresentati dagli allievi dell'ultimo anno della scuola media e dagli allievi che frequentano le ultime classi della scuola superiore. A tal riguardo si rende opportuno sottolineare che i soggetti "bisognosi" di orientamento non sono soltanto quelli appena indicati, ma anche gli studenti dell'università, i soggetti in età adulta e forse anche coloro che si collocano nelle prime fasi dell'età evolutiva. Nel corso della presente riflessione saranno tuttavia considerati soltanto gli studenti della scuola media e della scuola superiore, poiché rispetto ad essi l'attività di orientamento assume un importanza del tutto particolare, in quanto si tratta di allievi chiamati ad operare delle scelte che possono influenzare in maniera decisiva la costruzione del loro futuro.

L'allargamento dei destinatari

La decisione relativa alle forme e ai contenuti dell'orientamento in età adolescenziale, come si è già avuto modo di rilevare, può trarre utili motivi di riflessione dal confronto con i compiti di sviluppo propri di

questa fase dell'età evoluti
zialmente alla buona riusci
finalizzati alla elaborazione de

L'atto di orientare le nuo
vanza pedagogica nella mis
mento capace di fornire un
solvimento dei compiti di
sicché una chiarificazione
si rende opportuna per pot
contenuti specifici di tale a

L'universo adolescenzia
evolutive dalle trasformaz
che che attraversano il corp
fenomeno della pubertà.

Gli allievi della scuola m
re sono pertanto "attravers
ze che li proiettano ben pr
culturale e mentale tipico
lutivo, e li collocano in un
rezze e le certezze dell'infa
spazio indefinito, del tutt
affettivi e normativi che du
no il potere di rassicurare
(sempre positivo) delle c
stesso[2].

Il nuovo corpo sessuat
l'altro sesso, la capacità
allargare i propri orizzon
azione sugli altri e sulle

[1] Tra gli studi ormai classici su
scenziale vanno sicuramente a
E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi*
1987; di G.W. ALLPORT, *Psicolog*
1984. Tra gli studi più recenti
annoverato il testo di G. PIETRO
Cortina, Milano, 2000.

[2] Su questi temi, cfr. G. PIETRO

questa fase dell'età evolutiva, i quali attengono essenzialmente alla buona riuscita dei *processi di separazione finalizzati alla elaborazione dell'identità personale* [1].

Orientamento ed età evolutiva

L'atto di orientare le nuove generazioni assume rilevanza pedagogica nella misura in cui si rivela uno strumento capace di fornire un apporto significativo all'assolvimento dei compiti di sviluppo appena delineati, sicché una chiarificazione concettuale di questi ultimi si rende opportuna per poter individuare le forme ed i contenuti specifici di tale attività formativa.

L'universo adolescenziale trae le sue emergenze evolutive dalle trasformazioni biologiche e psicologiche che attraversano il corpo della persona in seguito al fenomeno della pubertà.

Gli allievi della scuola media e della scuola superiore sono pertanto "attraversati" da un insieme di istanze che li proiettano ben presto al di fuori dell'universo culturale e mentale tipico del precedente periodo evolutivo, e li collocano in un contesto sociale dove le sicurezze e le certezze dell'infanzia lasciano il posto ad uno spazio indefinito, del tutto privo di quei riferimenti affettivi e normativi che durante la fanciullezza avevano il potere di rassicurare il bambino sul significato (sempre positivo) delle cose, delle esperienze, di sé stesso[2].

I bisogni degli adolescenti

Il nuovo corpo sessuato, i bisogni di incontro con l'altro sesso, la capacità di procreare, l'esigenza di allargare i propri orizzonti sociali, i nuovi poteri di azione sugli altri e sulle cose garantiti dallo sviluppo

[1] Tra gli studi ormai classici sui processi di sviluppo in età adolescenziale vanno sicuramente annoverati gli scritti (fra gli altri) di E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, tr. it, Armando, Roma 1987; di G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, tr. it., LAS, Roma 1984. Tra gli studi più recenti relativi allo stesso tema va invece annoverato il testo di G. PIETROPOLLI CHARMET, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano, 2000.

[2] Su questi temi, cfr. G. PIETROPOLLI CHARMET, *op. cit.*, pp. 118-123.

muscolare sono tutti elementi che "impongono" al giovane di essere compresi ed agiti al di fuori dello spazio fisico e mentale rappresentato dalle quattro mura domestiche. Essi spingono l'adolescente a dover fare i conti tanto con il *senso di colpa* che scaturisce dall'inevitabile rifiuto degli oggetti di cura parentali, quanto con il *senso di angoscia* che insorge quando egli si accorge che il mondo verso il quale si sta muovendo è totalmente privo di elementi identificativi capaci di rendere comprensibile il suo significato.

Di fronte all'emergere dei nuovi compiti evolutivi, l'adolescente si rende conto che "la separazione è tutta sulle sue spalle e il successo della sua piena realizzazione è nelle mani della sua capacità di trovare i modi per elaborare la colpa e farla diventare una buona e legittima ragione per procedere verso il cambiamento, cioè verso la completa separazione e la nascita di un nuovo soggetto sessuato e sociale"[3]. Il bisogno di darsi una identità comporta per l'adolescente non soltanto la necessità di separarsi dalle rappresentazioni e dai legami dell'infanzia, ma anche la disponibilità (ed il coraggio) di farsi carico della responsabilità e dell'impegno di costruire "da solo" i sistemi di rappresentazione e gli universi di senso che gli consentono di dare un volto riconoscibile al suo essere nel nuovo mondo.

Dall'infanzia all'impegno responsabile

Il percorso di orientamento, durante la fase della adolescenza, è chiamato necessariamente a confrontarsi con l'estrema complessità dei dinamismi soggettivi appena delineati, e pertanto, per essere rilevante sul piano educativo, si deve costituire come un processo in grado di aiutare il ragazzo a gestire creativamente l'ambivalenza della nuova condizione, sospesa tra il fascino che promana dal nuovo mondo e la colpa e l'angoscia che insorgono per il fatto di doversi separare dalle rappresentazioni infantili.

Di fronte ai compiti di sviluppo adolescenziali, i percorsi di orientamento di tipo tradizionale non pos-

[3] *Ibidem*, p. 118.

sono evidentemente rima
di essere modificati tant
quanto nelle *intenzionalità*

Rispetto alla *definizione*
tivi dei soggetti di età co
diciotto rendono estrema
tività di orientamento al
sionale e lavorativo, ed
l'ambito di intervento al
giovane, considerata nel

I giovani di oggi non
"orientati al lavoro", han
"orientati alla vita", e ha
scoprire non soltanto qu
nali o le carriere econom
dal mercato, ma anche q
che si trovano a possede
di socialità che li proietta
il valore del legame a
avvince in maniera semp

L'ampliamento dei co
orientamento si accompa
zione degli scopi che ess
ad un approfondimento
no il suo rapporto con l'

Sotto tale profilo, l'es
nere l'adolescente nel p
zato alla elaborazione d
"l'attività di orientamen
l'informare l'allievo su
piuttosto sollecitare la s
opzioni delle possibilità
anche, essa non può ri
indirizzare l'allievo ver
deve estendersi fino al
"agire" responsabilmente

[4] M. PICCINNO, *Orientamento*
«Scuola in Europa», Anno II,

sono evidentemente rimanere gli stessi, e domandano di essere modificati tanto nei *contenuti* che trattano quanto nelle *intenzionalità* che perseguono.

Orientamento esistenziale

Rispetto alla *definizione dei contenuti*, i bisogni evolutivi dei soggetti di età compresa tra i quattordici ed i diciotto rendono estremamente riduttivo ancorare l'attività di orientamento alle prospettive di tipo professionale e lavorativo, ed esigono invece di estendere l'ambito di intervento alla condizione esistenziale del giovane, considerata nel suo complesso.

I giovani di oggi non chiedono soltanto di essere "orientati al lavoro", hanno piuttosto bisogno di essere "orientati alla vita", e hanno bisogno di essere aiutati a scoprire non soltanto quali sono gli sbocchi professionali o le carriere economiche maggiormente richieste dal mercato, ma anche quale sia il significato del corpo che si trovano a possedere, che senso abbia il bisogno di socialità che li proietta fuori dalla famiglia, quale sia il valore del legame amicale o eterosessuale che li avvince in maniera sempre più forte, ecc.

L'ampliamento dei contenuti oggetto dell'attività di orientamento si accompagna inoltre ad una trasformazione degli scopi che essa è chiamata a perseguire, cioè ad un approfondimento delle *intenzionalità* che animano il suo rapporto con l'universo giovanile.

Orientare verso scelte consapevoli

Sotto tale profilo, l'esigenza fondamentale di sostenere l'adolescente nel percorso di separazione finalizzato alla elaborazione dell'identità personale fa sì che "l'attività di orientamento... non può consistere nell'informare l'allievo su questa o quella opzione, deve piuttosto sollecitare la sua persona a *riconoscere in tali opzioni delle possibilità di sviluppo e di crescita*; come anche, essa non può rimanere circoscritta a fatto di indirizzare l'allievo verso questa o quella scelta, ma deve estendersi fino al punto di *abilitare la persona ad "agire" responsabilmente la propria capacità di scelta*"[4].

[4] M. PICCINNO, *Orientamento e narrazione in prospettiva europea*, in «Scuola in Europa», Anno II, n. 2, maggio 2002, p. 32.

Sullo sfondo dei percorsi evolutivi delineati, *orientare* la persona non può ormai significare suggerire o consigliare i contenuti delle singole scelte, significa invece *aiutare il soggetto ad orientarsi*, cioè fornirgli i sostegni più opportuni non per operare una scelta particolare, bensì per diventare egli stesso "sede" di scelte autonome ed autocentrate.

Le competenze relazionali

Di fronte alla colpa e all'angoscia provocate dal processo di separazione, l'adolescente non ha bisogno di sentirsi dire cosa dovrebbe o non dovrebbe fare, egli ha invece l'esigenza di maturare una serie di competenze relazionali che gli consentano di elaborare il significato personale delle singole esperienze e di maturare quel senso di adeguatezza e di autoefficacia che, mentre lo mette al riparo da pericolose fughe dalla realtà, gli permette altresì di farsi carico delle responsabilità evolutive e di costruirsi da solo i riferimenti di valore necessari per orientarsi nel mondo.

2. DALL'INFORMAZIONE ALLA RELAZIONE: IL COLLOQUIO DI ORIENTAMENTO

Dal punto di vista metodologico, la trasformazione degli obiettivi, dei contenuti e delle *intenzionalità* del processo di orientamento induce la necessità di ripensare anche gli strumenti di intervento attraverso i quali esso cerca di perseguire i propri scopi. A costituire oggetto di indagine è in questo caso la tipologia della struttura interattiva che anima le attività di orientamento, e più precisamente la natura degli scambi che si instaurano al suo interno tra soggetto orientatore e soggetto orientato.

Le impostazioni di tipo tradizionale assumono come modello di riferimento quello fondato sul *passaggio di informazioni*, e pretendono di sostenere la capacità di scelta dell'allievo attraverso una azione orientativa interamente costruita sul tentativo di trasferire al soggetto gli elementi conoscitivi più opportuni alla com-

prensione oggettiva della
della realtà lavorativa e pr

In questo orizzonte di s
essenzialmente informare, cio
di interventi finalizzati a
conoscenze di natura socio
tono di scegliere con mag
futuro lavorativo.

Il modello di orientame
tuttavia notevoli margini
viene confrontato con le es
periodo adolescenziale, le
nel precedente paragrafo,
te intorno ai percorsi di
costruzione dell'identità, e
nersi soddisfatte da una a
dicendo qualcosa sulla rea
offrire ai bisogni di compr
insiti nei compiti di svilup

Per diventare educativa
di orientamento devono
modo sui percorsi di costru
le, e garantire al soggetto u
gli consentano di rispo
domanda: *chi sono io?*

Sul piano dei dinamis
costruzione dell'identità p
comportano la trasforma
significati, non possono e
mativi che non presuppo
legame tra educatore ed ed
legame della *relazione*[5]. Pe
trasformazioni biologiche
no la totalità del suo esser

[5] Per una chiarificazione della c
to e relazione in ambito educati
e relazione educativa, in A. PERUC
e relazione educativa, Pensa Mul

prensione oggettiva della realtà, ed, in particolare, della realtà lavorativa e professionale.

I limiti dell'orientamento informativo

In questo orizzonte di significato, *orientare vuol dire essenzialmente informare*, cioè porre in essere un insieme di interventi finalizzati a far acquisire all'allievo le conoscenze di natura socio-economica che gli consentono di scegliere con maggiore oculatezza il proprio futuro lavorativo.

Il modello di orientamento appena delineato rivela tuttavia notevoli margini di insufficienza non appena viene confrontato con le esigenze evolutive proprie del periodo adolescenziale, le quali, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, si raccolgono essenzialmente intorno ai percorsi di separazione finalizzati alla costruzione dell'identità, e non possono pertanto ritenersi soddisfatte da una attività informativa che, pur dicendo qualcosa sulla realtà esterna, nulla ha però da offrire ai bisogni di comprensione del Sé e del mondo insiti nei compiti di sviluppo adolescenziali.

La costruzione dell'identità personale

Per diventare educativamente rilevanti, le iniziative di orientamento devono poter incidere in qualche modo sui percorsi di costruzione dell'identità personale, e garantire al soggetto una serie di sollecitazioni che gli consentano di rispondere adeguatamente alla domanda: *chi sono io?*

Sul piano dei dinamismi educativi, i processi di costruzione dell'identità personale, nella misura in cui comportano la trasformazione delle informazioni in significati, non possono essere affidati a percorsi formativi che non presuppongano un tipo particolare di *legame* tra educatore ed educando, più precisamente il legame della *relazione*[5]. Per riconoscere il valore delle trasformazioni biologiche e psicologiche che interessano la totalità del suo essere l'adolescente ha bisogno di

[5] Per una chiarificazione della distinzione tra interazione, rapporto e relazione in ambito educativo, cfr. A. PERUCCA, *Comunicazione e relazione educativa*, in A. PERUCCA (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, pp. 121-124.

instaurare con l'educatore una interazione fatta di intimità, di sostegno e di vicinanza empatica, la quale gli consente di "prendere contatto" con le istanze insite nei nuovi vissuti senza sentirsi minacciato dalla colpa e dall'angoscia che solitamente le accompagnano.

Carenze relazionali dell'orientamento tradizionale

La struttura del modello di orientamento di tipo tradizionale, come già rilevato in precedenza, si mostra del tutto incapace di supportare la complessità dei meccanismi evolutivi appena descritti, poiché il flusso interattivo che la sorregge, essendo prevalentemente affidato al semplice scambio di informazioni, procura soltanto livelli minimi di interazione e di coinvolgimento tra i soggetti, e, soprattutto, non è in grado di attivare il clima di vicinanza empatica necessario per operare la trasformazione delle informazioni in significati.

L'orientamento diffuso

I bisogni a cui l'attività di orientamento è chiamata a rispondere rendono ormai improponibile pensare gli interventi che la sorreggono in termini di iniziative circoscritte localizzate in momenti ben precisi dell'anno scolastico, e suggeriscono invece di individuare nell'orientamento un supporto educativo diffuso, fondato essenzialmente sulla capacità dell'orientatore di essere non soltanto "per l'allievo", ma anche "con l'allievo"[6], e di trasformare ogni esperienza della vista scolastica (sia essa formale o informale) in un luogo di produzione di senso. Ciò che invera l'attività di orientamento è la capacità dell'educatore di proporsi come presenza significativa nella vita scolastica dell'allievo, sicché una componente essenziale del suo bagaglio professionale riguarda la competenza con cui egli padroneggia le strategie comunicative che gli consentono di proporsi ai ragazzi come presenza significativa, degna della loro fiducia.

La dimensione prevalentemente diffusa che caratterizza il modello di orientamento appena prospettato non

[6] Per una definizione articolata di questa distinzione, cfr. M. SANTERINI, *L'educatore. Tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 72.

esclude del resto la possibi
formativa in questione attrav
più circoscritte ed individua
spensabili per gestire in mar
seguimento degli scopi orien

Tali attività trovano la lo
quel modello di interazione
colloquio di orientamento, il
come un contesto interattivo
to *clima di fiducia*, e capace
zione dell'universo emotivo ed
loquio di orientamento – che si
nico perché non ha valenze
vuole, invece, espandere le
– qualora si inserisca in una
stenti ed affettivamente co
soggetto come uno spazio d
cia che lo legano all'orienta
dere contatto" con alcuni
situazioni comunicative pri
zioni non avrebbero possibi
tanto manifestati, ma anche
loro significato evolutivo[7].

Il legame fiduciario tra
tutto assente dai modelli d
tuisce invece il nucleo for
orientamento, poiché rapp
sente al soggetto di super
vulnerabilità[8], cioè la paura
ra del proprio universo e
tenuta dell'immagine di
svalutativo da parte degli
anima il colloquio di orien

[7] Sul significato assunto dal c
comunicazione interpersonal
Comunicazione interpersonale, La
[8] Su tale concetto, cfr. *Ivi*.

esclude del resto la possibilità di organizzare l'attività formativa in questione attraverso esperienze di relazione più circoscritte ed individuate, le quali si rendono indispensabili per gestire in maniera più intenzionale il perseguimento degli scopi orientativi.

Il colloquio risorsa partecipativa

Tali attività trovano la loro forma più appropriata in quel modello di interazione che possiamo definire come *colloquio di orientamento*, il quale deve essere pensato come un contesto interattivo caratterizzato da un elevato *clima di fiducia*, e capace di promuovere la *simbolizzazione dell'universo emotivo ed esperienziale dell'allievo*. Il *colloquio di orientamento* – che si differenzia dal colloquio clinico perché non ha valenze diagnostiche e terapeutiche e vuole, invece, espandere le risorse soggettive dell'allievo – qualora si inserisca in una trama di interazioni preesistenti ed affettivamente connotate, viene percepito dal soggetto come uno spazio di libertà in cui i livelli di fiducia che lo legano all'orientatore gli consentono di "prendere contatto" con alcuni vissuti problematici che in situazioni comunicative prive di intimità e di rassicurazioni non avrebbero possibilità alcuna di essere non soltanto manifestati, ma anche e soprattutto "negoziati" nel loro significato evolutivo[7].

Il legame fiduciario tra orientatore ed orientato, del tutto assente dai modelli di matrice tradizionale, costituisce invece il nucleo fondamentale del colloquio di orientamento, poiché rappresenta la risorsa che consente al soggetto di superare la cosiddetta *paura della vulnerabilità*[8], cioè la paura che la manifestazione chiara del proprio universo emotivo possa minacciare la tenuta dell'immagine di sé e provocare un giudizio svalutativo da parte degli altri. Il clima di fiducia che anima il colloquio di orientamento può rappresentare

[7] Sul significato assunto dal clima di fiducia nell'ambito della comunicazione interpersonale, cfr. H. FRANTA, G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma, 1981, pp. 41-43.

[8] Su tale concetto, cfr. *Ivi*.

invece l'elemento dinamico capace di motivare il soggetto ad una elaborazione più integrata dei vissuti adolescenziali, in quanto rappresenta la migliore garanzia che niente di quanto il ragazzo manifesta durante l'interazione può in qualche modo danneggiarlo o "ritorcersi" contro di lui.

L'espressione del vissuto personale

La natura intima e partecipativa che caratterizza le forme di interazione appena descritte fa sì che l'attività di orientamento diventi un'esperienza capace di garantire non soltanto la libera espressione dell'universo emotivo, ma anche la *simbolizzazione delle esperienze soggettive*, cioè la negoziazione e la rappresentazione del valore evolutivo insito nelle vicende adolescenziali. L'opportunità di esprimere il proprio universo personale consente infatti all'allievo di padroneggiare gli elementi reattivi ed irriflessi insiti nei relativi vissuti, di consegnare quegli stessi contenuti allo sguardo rassicurante del soggetto orientatore, e di collocare il proprio mondo emotivo all'interno di un flusso interattivo in cui il gioco dei rispecchiamenti, delle conferme e delle smentite si trasforma in una preziosa occasione per fare emergere tanto i significati evolutivi delle singole esperienze, quanto l'insieme dei compiti e delle responsabilità che la corretta gestione delle emozioni pone a carico dell'allievo.

3. METODI E TECNICHE DEL COLLOQUIO DI ORIENTAMENTO

Le strategie di interazione

La gestione efficace del colloquio di motivazione pone a carico del soggetto orientatore la capacità di utilizzare efficacemente alcune strategie comunicative, le quali hanno lo scopo specifico di instaurare ovvero rafforzare il clima di fiducia necessario al raggiungimento degli obiettivi di orientamento. Si tratta di strategie di interazione finalizzate a far superarare all'allievo la paura della vulnerabilità, la quale, come abbia-

mo sottolineato nel corso
insorge quando la presa di
minaccia le rappresentazio
ro quando il soggetto ha il
ne delle regioni profonde
un giudizio svalutativo da

La possibilità di incremen
mano il colloquio di orienta
un una molteplicità di strum
riescono a raggiungere il lo
potere di attivare flussi com
non si senta né giudicato né
ner. In generale, la regola ch
di questo tipo è quella per l
scoprire da solo cosa deve e n
ni che animano il suo comp
tirsele dire dagli altri. Il cri
essere concretizzato in una s
li ampiamente discusse dalla
e che sono essenzialmente n
domande pertinenti, all'abilità
nicativi pertinenti, alla abilità d
pagine che seguono tenteran
colata di tali competenze rel

a) fare domande pertinenti

Durante il colloquio di or
una certa frequenza che l'o
zione di porre delle dom

[9] Per una esposizione più dettag
va, cfr. M. COMOGLIO, A. M. C
gruppo, Las, Roma, 2000.

[10] Oltre ai lavori del FRANTA e d
ti note, vanno ricordati, fra gli
WATZLAWICK ET ALII, *Pragmatica*
Astrolabio, Roma 1977; M. Co
Roma, 2002.

mo sottolineato nel corso del precedente paragrafo, insorge quando la presa di contatto con i nuovi vissuti minaccia le rappresentazioni consolidate del Sé, ovvero quando il soggetto ha il timore che la manifestazione delle regioni profonde dell'essere possa provocare un giudizio svalutativo da parte degli altri[9].

Efficacia degli strumenti interattivi

La possibilità di incrementare i livelli di fiducia che animano il colloquio di orientamento può essere affidata ad un una molteplicità di strumenti interattivi, i quali, però, riescono a raggiungere il loro scopo soltanto se hanno il potere di attivare flussi comunicativi nei quali il soggetto non si senta né giudicato né manipolato dal proprio partner. In generale, la regola che regge scambi comunicativi di questo tipo è quella per la quale il soggetto preferisce scoprire da solo cosa deve e non deve fare, ovvero le ragioni che animano il suo comportamento, piuttosto che sentirsele dire dagli altri. Il criterio appena enunciato può essere concretizzato in una serie di competenze relazionali ampiamente discusse dalla letteratura sull'argomento[10], e che sono essenzialmente riconducibili all'*abilità di porre domande pertinenti, all'abilità di individuare i contenuti comunicativi pertinenti, alla abilità di fornire i feedback pertinenti*. Le pagine che seguono tenteranno di fornire una sintesi articolata di tali competenze relazionali.

a) fare domande pertinenti

Durante il colloquio di orientamento può accadere con una certa frequenza che l'orientatore si trovi nella condizione di porre delle domande all'allievo. L'atto del

[9] Per una esposizione più dettagliata di questa regola comunicativa, cfr. M. COMOGLIO, A. M. CARDOSO, *Insegnare ed apprendere in gruppo*, Las, Roma, 2000.

[10] Oltre ai lavori del FRANTA e del COMOGLIO citati nelle precedenti note, vanno ricordati, fra gli altri, anche i seguenti studi: P. WATZLAWICK ET ALII, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Astrolabio, Roma 1977; M. COMOGLIO, *Educare insegnando*, Las, Roma, 2002.

L'uso strumentale della domanda

domandare posto in essere dall'orientatore non può prescindere dalla consapevolezza che *non è possibile comunicare qualcosa senza comunicare contemporaneamente sé stessi*[11], e che pertanto porre all'allievo una domanda qualsiasi significa anche spingerlo in qualche modo a manifestarsi, a mettersi in gioco, a condividere col partner comunicativo parti anche profonde del suo modo di essere (quelle, per intenderci, la cui manifestazione può ingenerare la paura della vulnerabilità ed il conseguente ritiro del soggetto dalla relazione).

Alla luce di queste considerazioni, una corretta impostazione del colloquio di orientamento richiede all'orientatore una duplice attenzione. In primo luogo, egli deve essere sempre perfettamente consapevole del grado di apertura elicitato dalla singole domande proposte all'allievo; in secondo luogo, egli è chiamato ad operare in modo tale da stabilire una costante corrispondenza tra il grado di apertura che il soggetto è disposto a "giocarsi" nella relazione ed il grado di profondità delle risposte sollecitate dai quesiti che propone al ragazzo. L'attenzione rivolta alle variabili appena considerate è di fondamentale importanza per una impostazione efficace del colloquio, anche perché la loro mancata considerazione può incidere in maniera decisamente negativa sulla possibilità di proseguire la relazione, specialmente quando il comportamento comunicativo dell'orientatore domanda all'allievo di mettere in campo parti di sé che egli non è ancora pronto a condividere.

La gradualità delle domande

Il grado di apertura del soggetto sollecitato dalle tante possibili domande appare in un certo senso correlato alla struttura sintattica delle stesse, e procede secondo livelli di approfondimento progressivi che vanno dalle *domande chiuse alle domande aperte* e che trovano nelle *domande indirette* e nelle *domande di cortesia* i

[11] M. COMOGLIO, M. A. CARDOSO, *op. cit.*
[12] Cfr. M. COMOGLIO, *op. cit.*, pp. 158-163.

livelli di approfondimento
soggetto orientatore saper
lità comunicative di tali for
nel corso dei singoli colloqu
di esse si presta a gestire in
stadio di sviluppo maturat

Le *domande chiuse* sono
soggetto di rispondere con
scegliere una alternativa t
colui che pone la domanda
piace di più la musica class
forme di quesito sono pa
stadi iniziali della relazion
che intercorrono tra i due
mente pronunciati e l'allie
mersi il rischio della vulne
que il potere di avviare la
chiedergli di esporsi troppo
mentare l'atteggiamento fa
il quale l'orientatore è di
manifestazioni. Le *domand*
posti sottoforma di dichiara
piano dei meccanismi com
al meglio la regola della co
in base alla quale la dispo
nicare parti profonde di sé
to egli si trova di fronte
disposto a fare altrettant
primo. Invece di chieder
parti del proprio univers
rette si rivolgono all'alli
emotivi del partner su un
modo da sollecitare il rag
chiedere "cosa pensi del
ma rivolgersi al soggetto
mento di Giorgio mi ha p

[13] Cfr. H. FRANTA, *op. cit.*, pp. 1

livelli di approfondimento intermedi[12]. E' compito del soggetto orientatore saper padroneggiare le potenzialità comunicative di tali forme di domanda, sicché egli, nel corso dei singoli colloqui, sappia individuare quale di esse si presta a gestire in maniera più appropriata lo stadio di sviluppo maturato dalle singole relazioni.

Le domande iniziali

Le *domande chiuse* sono quelle che domandano al soggetto di rispondere con un *si* o con un *no*, oppure di scegliere una alternativa tra più opzioni proposte da colui che pone la domanda (ti piace andare al mare?; ti piace di più la musica classica o quella moderna?). Tali forme di quesito sono particolarmente indicate negli stadi iniziali della relazione, quando i livelli di fiducia che intercorrono tra i due partner non sono particolarmente pronunciati e l'allievo non è disposto ad assumersi il rischio della vulnerabilità. Esse hanno comunque il potere di avviare la riflessione dell'allievo senza chiedergli di esporsi troppo, e di fargli comunque sperimentare l'atteggiamento favorevole ed avalutativo con il quale l'orientatore è disposto ad accogliere le sue manifestazioni.

La reciprocità della manifestazione

Le *domande indirette* sono dei quesiti posti sottoforma di dichiarazioni autopresentative, e, sul piano dei meccanismi comunicativi, tentano di sfruttare al meglio la regola della *comunicazione autopresentativa*[13], in base alla quale la disponibilità del soggetto a comunicare parti profonde di sé aumenta tanto di più, quanto egli si trova di fronte ad un partner che si rivela disposto a fare altrettanto, e a mettersi in gioco per primo. Invece di chiedere al soggetto di manifestare parti del proprio universo emotivo, le domande indirette si rivolgono all'allievo comunicando i vissuti emotivi del partner su un determinato argomento, in modo da sollecitare il ragazzo a fare altrettanto (non chiedere "cosa pensi del comportamento di Giorgio", ma rivolgersi al soggetto dicendo "ieri il comportamento di Giorgio mi ha proprio sorpreso").

[13] Cfr. H. FRANTA, *op. cit.*, pp. 116-119.

Il potenziamento della fiducia

L'atteggiamento autopresentativo che anima le domande indirette, oltre a sollecitare l'allievo a prendere contatto con i propri vissuti emotivi, ha anche il compito di potenziare il clima di fiducia che anima la relazione, poiché l'atto di "consegnarsi" per primo nelle mani dell'allievo è tanto una testimonianza della fiducia che l'orientatore nutre nei confronti del ragazzo, quanto un impegno ad accogliere con analoga disponibilità le parti di sé che l'allievo decide di giocarsi nella relazione.

Le *domande di cortesia* si fondano invece su una struttura comunicativa molto più complessa delle precedenti, e sono costruite come quesiti finalizzati a sollecitare la riflessione sui vissuti attraverso la *valorizzazione previa* dell'universo emotivo dell'allievo. Tali quesiti cercano di elicitare la comunicazione diretta e aperta delle vicissitudini interiori, sottolineando l'importanza che esse rivestono per il partner che ha posto il quesito ("ieri Giorgio mi ha messo veramente a disagio, mi sarebbe veramente molto utile se tu volessi dirmi come ti saresti comportato in simili situazioni").

Anche in questo caso, lo scopo che esse perseguono non è tanto (o soltanto) la comunicazione dell'universo emotivo, ma anche (e, in alcuni casi, soprattutto) il potenziamento del clima di fiducia in cui si colloca la relazione.

Le domande aperte sono infine quelle che domandano all'allievo l'espressione diretta ed immediata della parti del Sé. Esse mirano hanno lo scopo specifico di orientare l'allievo verso la "presa di contatto" con le regioni profonde dell'Io, e pertanto presuppongono che tra i partner si siano già instaurati adeguati livelli di fiducia. Esse sono l'espressione di una intesa profonda, rappresentano un punto di arrivo, e non un punto di partenza, del colloquio di orientamento; pertanto, qualora vengano utilizzate in fase di avvio del colloquio, piuttosto che la riflessione sulle emozioni, esse rischiano di sollecitare la paura della vulnerabilità ed il conseguente ritiro dell'allievo dalla relazione.

b) Individuare contenuti co

La corretta gestione del
presuppone non soltanto la
de adeguate, ma anche la ca
menti di comunicazione p
sviluppo della interazione.
l'orientatore nella scelta de
cedere il colloquio non può
volezza che le resistenze d
interazione si definiscono
nunciata, quanto più le
spingono verso la manifes
dei vissuti. Allo stesso tem
guidare il colloquio deve te
te un'altra regola che scand
comunicativo, quella per l
nicare qualcosa senza comun
stessi[14], e che, di conseguen
proprio universo interiore
nica direttamente le proprie e
più semplicemente, *accett*
argomento, anche quello pi

La difficoltà a entrare
profonde può essere allora
rientatore di proporre argo
consentano all'allievo di m
esporre in maniera chiara e
re nella paura della vulnera
tivo è necessario che il trai
vole dei livelli di sogget
semantico dei vari argome
tanti possibili, sappia indivi

[14] Per una descrizione più appr
tata, cfr. G. SEMI, *Tecnica del c*
1985.

b) Individuare contenuti comunicativi pertinenti

La scelta degli argomenti

La corretta gestione del colloquio di orientamento presuppone non soltanto la capacità di porre le domande adeguate, ma anche la capacità di scegliere gli argomenti di comunicazione più appropriati al livello di sviluppo della interazione. Il criterio che deve guidare l'orientatore nella scelta dei temi lungo i quali far procedere il colloquio non può prescindere dalla consapevolezza che le resistenze dell'allievo a procedere nella interazione si definiscono in maniera tanto più pronunciata, quanto più le sollecitazioni comunicative spingono verso la manifestazione diretta ed esplicita dei vissuti. Allo stesso tempo, colui che è chiamato a guidare il colloquio deve tenere costantemente presente un'altra regola che scandisce il procedere il processo comunicativo, quella per la quale *non è possibile comunicare qualcosa senza comunicare contemporaneamente sé stessi*[14], e che, di conseguenza, l'allievo mette in gioco il proprio universo interiore non soltanto quando *comunica direttamente le proprie esperienze*, ma anche quando, più semplicemente, *accetta di comunicare su qualsiasi argomento*, anche quello più asettico e neutrale.

Gli argomenti

La difficoltà a entrare in relazioni coinvolgenti e profonde può essere allora aggirata dalla capacità dell'orientatore di proporre argomenti di conversazione che consentano all'allievo di mettersi in gioco senza doversi esporre in maniera chiara ed esplicita, cioè senza incorrere nella paura della vulnerabilità. Per realizzare tale obiettivo è necessario che il trainer del colloquio sia consapevole dei livelli di soggettività attivati dallo spessore semantico dei vari argomenti proposti, sicché egli, tra i tanti possibili, sappia individuare quello che meglio corri-

[14] Per una descrizione più approfondita della regola appena riportata, cfr. G. SEMI, *Tecnica del colloquio*, Raffaello Cortina, Milano 1985.

sponde allo stadio di sviluppo della relazione ed al grado di apertura che l'allievo è disposto a garantire.

Procedendo dai livelli minimi ai livelli massimi di coinvolgimento soggettivo, "gli argomenti di conversazione possono essere classificati in *fatti, concetti, preferenze, opinioni, esperienze*"[15].

I *fatti* costituiscono un argomento di conversazione che garantisce al soggetto livelli minimi di esposizione, e riguardano tutti quegli atti comunicativi che domandano al soggetto una semplice descrizione delle situazioni ("che cosa hai fatto ieri sera?").

Obiettivo del concetto

Il *concetto* rappresenta invece l'inserimento del fatto in una classe generale di eventi, ed in questo senso costituisce un argomento di conversazione più profondo del fatto: "veri o falsi che siano, i fatti sono dati obiettivi, perché esterni ed osservabili. I concetti già non sono più tali. In quanto modi soggettivi di nominalizzare le cose ed eventi, esse sono esperienze soggettive. Anche se corrispondono a quello che si pensa, tuttavia non si collocano ad un livello intimo e personale"[16]. Il conversare sul concetto chiede comunque all'allievo un livello di coinvolgimento personale sicuramente più marcato, poiché egli è chiamato a rivelare il suo orientamento cognitivo verso determinati oggetti della realtà, anche se comunque è ancora liberato dall'onere di manifestare apertamente le risonanze emotive che tali oggetti provocano nel suo universo interiore ("chiunque non risponda ad una accusa deve essere considerato un debole").

La soggettività della preferenza

La *preferenza* consiste invece nella manifestazione dell'orientamento personale (positivo e/o negativo) verso determinati oggetti ("preferisco cantare piuttosto che ballare"). La preferenza esprime un coinvolgimento personale più profondo del concetto, poiché attraverso di essa l'allievo è chiamato a mettere in

[15] M. COMOGLIO, *op. cit.*, p. 163.
[16] *Ibidem*, p. 164.

campo non soltanto dei gi
bensì qualità soggettive ch
alla sua persona. Per questi
ferenze non è consigliabile
della relazione, poiché essa
nuti comunicativi che son
relazionale già consolidato.

L'*opinione* rappresenta in
preferenza, e più precisame
renza argomentata, chiedere
opinione significa chieder
"ragioni" delle sue prefere
sono alla base del suo mo
vista dell'adeguatezza rela
nione le medesime conside
ferenze ("preferisco la mus
na perché la prima appag
armonia").

L'*esperienza* consiste, inf
un evento al quale il sog
mente alla comunicazione
esso ha provocato nell'uni
("è stato bello, ieri, pas
L'unione di fatti e vissuti i
ne di un'esperienza fa sì c
contenuto comunicativo a
relazione molto avanzati, p
costante dell'educatore n
esperienze nelle fasi di av

c) fornire feedback pertine

Le competenze comuni
esauriscono soltanto nella
o di selezionare gli argom
sviluppo dell'interazione,
mantenere e potenziare i

campo non soltanto dei giudizi sulla realtà esterna, bensì qualità soggettive che attengono direttamente alla sua persona. Per questi motivi, la richiesta di preferenze non è consigliabile durante le fasi di avvio della relazione, poiché essa chiede di esprimere contenuti comunicativi che sono propri di uno scambio relazionale già consolidato.

La preferenza argomentata

L'*opinione* rappresenta invece una espansione della preferenza, e più precisamente si pone come una *preferenza argomentata*, chiedere all'allievo di esprimere una opinione significa chiedergli di mettere in campo le "ragioni" delle sue preferenze e quindi i motivi che sono alla base del suo modo di essere. Dal punto di vista dell'adeguatezza relazionale, valgono per l'opinione le medesime considerazioni formulate per le preferenze ("preferisco la musica classica a quella moderna perché la prima appaga di più il mio bisogno di armonia").

Esperienza come partecipazione

L'*esperienza* consiste, infine, nella manifestazione di un evento al quale il soggetto ha partecipato, unitamente alla comunicazione della qualità dei vissuti che esso ha provocato nell'universo emotivo della persona ("è stato bello, ieri, passeggiare con Giovanna"). L'unione di fatti e vissuti implicita nella manifestazione di un'esperienza fa sì che essa si definisca come un contenuto comunicativo adeguato soltanto a livelli di relazione molto avanzati, per cui costituisce attenzione costante dell'educatore non promuovere scambi di esperienze nelle fasi di avvio dell'interazione.

c) fornire feedback pertinenti

Le competenze comunicative dell'orientatore non si esauriscono soltanto nella capacità di porre le domande o di selezionare gli argomenti più adeguati al livello di sviluppo dell'interazione, ma anche nella capacità di mantenere e potenziare i livelli di relazione maturati.

Rispetto alla realizzazione di questo compito, particolare rilievo assume la capacità dell'orientatore di confermare e incoraggiare gli atti di comunicazione dell'allievo attraverso la produzione di opportuni *comportamenti di supporto*[17], i quali trovano la loro espressione più adeguata nella competenza del trainier produrre *forme corrette di feedback*.

Feedback empatici e valutativi

Sul piano dei processi comunicativi, il feedback rappresenta la risposta con cui il soggetto ricevente accoglie le comunicazioni del partner, ed il modo con cui esso è strutturato assume un rilievo decisivo ai fini del proseguimento e dell'approfondimento dell'interazione. In linea molto generale, le ricerche condotte sull'argomento hanno consentito di evidenziare che il partner comunicativo si sente incoraggiato a procedere nella interazione quando i suoi atti espressivi vengono accolti da un *feedback di tipo empatico*, mentre è indotto a ritirarsi dalla relazione quando le sua manifestazioni vengono corrisposte da un *feedback critico-valutativo*[18]. Ciò che vale in linea generale, vale evidentemente anche per il colloquio di orientamento, sicché è compito dell'orientatore impostare il colloquio con l'allievo in modo da evitare messaggi di ritorno del secondo tipo e incrementare invece messaggi di ritorno del primo tipo.

Rappresentano forme di *feedback di tipo empatico* tutti i comportamenti responsivi che testimoniano interesse, comprensione e vicinanza all'universo emotivo dell'allievo.

Essi possono trovare riscontro nei seguenti atteggiamenti comunicativi:

Atteggiamenti empatici

- *parafrasi*, che consiste nel ripetere con parole diverse i contenuti comunicativi espressi dall'allievo.

[17] Per una definizione più articolata di *comportamento comunicativo di supporto*, cfr. H. FRANTA, G. SALONIA, *op. cit.*, pp. 67-72

[18] Cfr. *Ivi*, pp. 128-132; M. COMOGLIO, M.A. CARDOSO, *op. cit.*

Questa forma di feedback h
corretta comprensione di q
cato, e, contemporaneamen
se che l'orientatore prova
ragazzo;

- *Riepilogo*, che consiste
quanto l'allievo ha comunic
si rivela particolarmente p
ha espresso i suoi contenuti
fuso e disorganizzato, ed h
fila le cose", per riportare c

- *Correzione*, che consiste
latente della comunicazio
ripetere con calma alcune s
mente preganti, perché egli
siderarle con maggiore atte

- *Confronto*, che consist
alcuni elementi contraddit
cazione, sicché, anche in
approfondirli e riformularl

Rappresentano invece *fe*
comportamenti responsivi
care, o svalutare i vissuti d
sta categoria di risposta i s
zionali:

- *Minimizzare* la gravità
tando un ottimismo gratu
vedrai che tutto si aggiust

- *Consigliare*, cioè rispon
l'allievo indicandogli ciò c
dovrebbe fare;

- *Interpretare*, ovvero te
del comportamento dell'a
suti interiori connessi a es

Gli esempi di feedback
riportati in precedenza no
te l'intera casistica, ma s

Questa forma di feedback ha il compito di verificare la corretta comprensione di quanto l'allievo ha comunicato, e, contemporaneamente, di testimoniare l'interesse che l'orientatore prova per comunicazioni del ragazzo;

- *Riepilogo,* che consiste nel trarre una sintesi di quanto l'allievo ha comunicato. Tale forma di feedback si rivela particolarmente proficua quando il soggetto ha espresso i suoi contenuti comunicativi in modo confuso e disorganizzato, ed ha il compito di "mettere in fila le cose", per riportare ordine nei suoi pensieri;

- *Correzione,* che consiste nell'esplicitare un aspetto latente della comunicazione dell'allievo, ovvero nel ripetere con calma alcune sue affermazioni particolarmente preganti, perché egli abbia l'opportunità di considerarle con maggiore attenzione;

- *Confronto,* che consiste nell'esplicitare all'allievo alcuni elementi contraddittori insiti nelle sue comunicazione, sicché, anche in questo caso, egli possa approfondirli e riformularli con maggiore attenzione.

Rappresentano invece *feedback critico valutativi* tutti i comportamenti responsivi finalizzati a valutare, giudicare, o svalutare i vissuti dell'allievo. Rientrano in questa categoria di risposta i seguenti atteggiamenti relazionali:

Atteggiamenti critico-valutativi

- *Minimizzare* la gravità dei problemi, magari ostentando un ottimismo gratuito ("dai, non ti lamentare, vedrai che tutto si aggiusta);

- *Consigliare,* cioè rispondere alle comunicazioni dell'allievo indicandogli ciò che egli dovrebbe ovvero non dovrebbe fare;

- *Interpretare,* ovvero tentare di spiegare le ragioni del comportamento dell'allievo riconducendolo a vissuti interiori connessi a esperienze pregresse.

Gli esempi di feedback empatico e critico valutativo riportati in precedenza non esauriscono evidentemente l'intera casistica, ma servono piuttosto per indivi-

duare alcuni casi paradigmatici in cui essi si rendono concretamente evidenti.

Anche in questo caso, del resto, la problematica relativa alla gestione del feedback nel colloquio di orientamento si pone più come una attenzione da assumere che non come una formula da applicare, e pertanto la individuazione delle forme più opportune è di volta in volta affidata alla capacità ed alla sensibilità educativa del soggetto chiamato a promuovere orientamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

COMOGLIO M., *Educare insegnando*, Las, Roma, 2002.

COMOGLIO M., CARDOSO M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, Las, Roma, 2000.

CONTINI M., *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano, 2002.

FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma, 1990.

LAPASSADE G., Baccano. *Microsociologia della scuola*, tr. it., Pensa Multimedia, Lecce, 1996.

LAPASSADE G., *In campo*, tr. it., Pensa Multimedia, Lecce, 1995.

MILLER W., ROLLNICK S., *Il colloquio di motivazione*, tr. it., Erickson, Trento, 2000.

PERUCCA A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.

PERUCCA A., (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.

PICCINNO M., *Orientamento e narrazione in prospettiva europea*, in «Scuola in Europa», anno II, n. 2, maggio 2002.

PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

SANTERINI M., *L'educatore. Tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia, 1998.

SEMI G., *Tecnica del colloquio*, Raffaello Cortina, Milano, 1985.

WATZLAWICK P. ET ALII, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Astrolabio, Roma, 1977.

A

Progettazione

1. L'autonomia scolastica
caratteristiche della mod

1. L'AUTONOMIA SCOLAS
E CONTROLLO DELLA QUA

Nota introdutiva

Quale centralità attribuir
re nel riordino dei saperi sc
Quale il contributo di ta
identità della scuola dei pro
Tentare di rispondere a
affrontare alcuni nodi conce
no di:
– individuare un'analogi
autonomia scolastica e il r
modulare;
– descrivere le caratteristic
– analizzare le potenzialit
lare nello sviluppo delle att
*

Il regolamento sull'auto
dal 1° settembre del 2000. D
i punti salienti di tale regol

* Gli autori hanno progettato insie
quattro mani le brevi note introdu
stesura dei paragrafi 1 e 3. Alberta
paragrafo 2.

il bottino finale di
riconosce che il suo
prio merito esclusi-
ona da sé; essa non
giungere da chi non
valore inestimabile;
sce in pace e riposo

la vita ed è questo
iovani da educare.
tta la nostra azione
no, nel desiderio di
o. La ricerca della
stra responsabilità,
dono che libera-

all'inizio, magari,
iare un cammino
re nella porta del
lti riprendano il
Solo aiutandosi
C'è un «uccellino

esperienze

PER UNA PEDAGOGIA DELLA SIMULAZIONE

Condizioni e criteri per una simulazione educativa

Marco Piccinno
(Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Lecce)

Offrendo alla persona la possibilità di sperimentarsi come soggettività, la simulazione si rivela come risorsa educativa in grado di collocare il soggetto a diretto contatto con quelle regioni del profilo identitario che sono strutturalmente orientate verso la dimensione del possibile. Appropriandosi delle possibilità di cambiare se stessa, la persona riesce così a padroneggiare l'ansia indotta dall'ignoto, dall'inconsueto e dal nuovo.

1. La simulazione come cambiamento di cornice

Simulare è un verbo complesso. In prima approssimazione rimanda all'atto del nascondere qualcosa a qualcuno e in questo senso significa una negazione della realtà, forse anche una mistificazione del dato. Famoso, nel calcio, il fallo di simulazione, di cui si rende colpevole un giocatore che si comporta come se avesse subìto un fallo che in realtà non ha subìto.

Ma la nozione del verbo non si esaurisce nella definizione innanzi riportata. Un'accezione più accurata e più meditata della parola consente, infatti, di mettere in evidenza segmenti di significato più sottili, i quali rimandano alla nozione del fare «come se», cioè del mettere in atto alcune azioni che, invece

e di nascondere qualcosa, assomigliano piuttosto a quelle che si compiono nella realtà, azioni che stabiliscono con la realtà un rapporto di somiglianza, di similitudine, di analogia.

Una prima ipotesi di lavoro può essere quella di interpretare la simulazione come qualcosa che contiene in se stessa elementi reciprocamente contraddittori o comunque potenzialmente divergenti, come un'attività simultaneamente orientata a negare la realtà e a porre in essere qualcosa che allo stesso tempo le assomigli.

Forse è per rintracciare un equilibrio tra queste tensioni che nell'accezione comune e anche nell'elaborazione degli studiosi la simulazione è spesso considerata come una specifica forma di gioco (si pensi ai giochi di simulazione, al *role playing*, ecc.), ovvero un'attività che può radicare se stessa in questa intrinseca e potenziale contraddittorietà proprio per il fatto di non essere una cosa seria, o di essere qualcosa di diverso da una cosa seria (anche se non necessariamente una cosa faceta o banale).

Sostenuta dalle considerazioni di Bateson, Erikson, Mead, Moreno e Vygotskij, la riflessione tenterà di operare una lettura della simulazione considerandola allora come una specifica forma di gioco (simulerà che la simulazione sia una specifica forma di gioco), e sulla base di tale presupposto cercherà di ricavare delle indicazioni sulle componenti e sulle risorse interne che possono rendere pedagogicamente rilevante l'attività del simulare.

1.1. Attivare la prospettiva del «come se»

Sulla base dei rimandi che si è deciso di stabilire tra gioco e simulazione, il primo elemento da tenere presente per individuare la dimensione educativa della simulazione stessa è la sua capacità di attivare la prospettiva del «come se».

Proprio come succede nel gioco, la decisione di simulare qualcosa comporta inevitabilmente un cambiamento di cornice (Bateson, 1976, 1996), cioè l'assunzione concordata da parte di tutti i partecipanti che le azioni che ci si appresta a porre in essere da quel momento in poi, anche se assomigliano in tutto a quelle che si svolgono nella vita quotidiana, in realtà non esprimono la stessa cosa che solitamente significano in quei contesti.

Ciò che fa slittare la simulazione verso la dimensione del «come se» è proprio questa trasformazione dei presupposti di

riferimento sulla base dei quali si decodificano i significati delle azioni che si svolgono durante l'atto del simulare.

Sotto tale profilo, i soggetti coinvolti nell'esperienza simulativa si impegnano a concordare sul fatto che essi non stanno svolgendo quella determinata azione, bensì stanno agendo come se svolgessero quella determinata azione, ovvero si stanno coinvolgendo nella dinamica processuale con un'intenzionalità diversa da quella che solitamente accompagna gli stessi gesti nei quotidiani contesti di vita.

Le valenze pedagogiche della simulazione possono essere individuate proprio in questa trasformazione dell'intenzionalità connessa all'agire e, più precisamente, nel ventaglio delle possibilità che essa dischiude sul piano dei processi formativi.

1.2. La dialettica tra azione e soggetto

Il dinamismo attivato dalla simulazione disloca l'attenzione dei soggetti dai fini che l'azione concretamente persegue e la orienta verso un duplice versante: quello dell'azione considerata in se stessa e quello del soggetto che esegue quell'azione.

Il primo dei due versanti (quello dell'azione considerata in se stessa) consente di mettere sotto osservazione le componenti strutturali e funzionali dell'azione che si sta simulando, allo scopo di focalizzare le sue componenti e la loro capacità di perseguire i fini per i quali l'azione stessa viene eseguita. Questo è quanto accade, per esempio, nelle simulazioni che hanno per oggetto complicati interventi chirurgici, le quali vengono realizzate con il preciso scopo di verificare e focalizzare in anticipo tanto i diversi segmenti della procedura, quanto i possibili esiti verso cui può evolvere quel particolare intervento nella concretezza delle situazioni operative.

L'altro versante, relativo al soggetto che esegue l'azione, riguarda quelle componenti della simulazione che consentono alla persona di esplorare anticipatamente i riverberi di quella particolare azione sulle componenti cognitive ed emotive della soggettività. Sotto tale profilo, la simulazione si prospetta come una risorsa capace di supportare la verifica delle relazioni che determinate procedure instaurano tanto con l'immagine di sé quanto con i significati che il soggetto conferisce al proprio agire. Tali potenzialità formative si fanno, per esempio, particolarmente evidenti nelle simulazioni

e

dove si chiede al soggetto di recitare determinati contenuti di ruolo, e che consentono alla persona di sperimentare anticipatamente il significato che determinati contesti assumono rispetto alla sua esperienza e, più in generale, rispetto al proprio modo di essere.

1.3. La simulazione genera significati

Il rilievo formativo della simulazione si specifica proprio a partire dalla riflessione intorno ai suoi versanti, il cui dinamismo interno consente di mettere in evidenza i nessi che la simulazione instaura con quella che, a partire da P. Ricoeur (1993), si può definire la dimensione semantica dell'azione. L'atto del simulare diventa esperienza generativa di significati poiché le transazioni attivate al suo interno consentono al soggetto di generare e di appropriarsi tanto dei perché connessi al contenuto dell'azione quanto dei perché riferiti all'identità di colui che agisce.

Il dinamismo simulativo è tale da implicare non soltanto la funzione che si sta eseguendo, ma anche la totalità delle risorse di colui che al suo interno è chiamato ad attivare tale funzione. In questo senso, tale dinamismo si rivela come una risorsa in grado di implementare e dare sostanza ai percorsi generativi della persona, poiché si propone come uno spazio di esperienza capace di garantire al soggetto agente la possibilità di sperimentare se stesso come totalità, ovvero come una soggettività in grado di relazionarsi al mondo nella prospettiva dell'integrità, dell'integralità, dell'integrazione (Paparella, 1989).

La simulazione offre al soggetto uno spazio di interazione in cui può esporsi, lasciarsi coinvolgere o rispondere alle sollecitazioni esterne, senza diventare un loro esito, rimanendo sostanzialmente se stesso; un contesto all'interno del quale il soggetto può prendere contatto con i diversi significati delle cose senza smarrire o disperdere (anzi, ritrovando in essi) i suoi medesimi significati. L'esperienza simulativa introduce all'esplorazione tanto di ciò che l'azione è in se stessa quanto di ciò che l'azione è (o può essere) per me, e in questo senso, proprio mentre porta in evidenza i significati pratici e personali di un determinato segmento dell'agire, contribuisce altresì in maniera specifica a supportare i processi di definizione e di consolidamento dell'identità personale.

2. La simulazione e l'esplorazione del possibile

I nessi che correlano l'esperienza simulativa ai processi generativi dell'identità personale assumono contorni più definiti qualora si approfondiscano le strutture e, ancor di più, i dinamismi che scandiscono l'atto del simulare.

Sul piano strettamente processuale la simulazione comporta un'anticipazione dell'esperienza, ovvero l'interazione con una situazione ricostruita diversa da quella reale eppure in tutto simile ad essa.

2.1. Intenzionalità esplorativa

Alla base dei processi in esame si rinviene, sotto tale profilo, un'intenzionalità fondamentalmente esplorativa, orientata a mettere il soggetto nella condizione di entrare in contatto con particolari contesti e particolari dimensioni di ruolo prima ancora di incontrarli o assumerli nell'esperienza concreta.

L'anticipazione dell'esperienza implicita nel dinamismo simulativo può istituire correlazioni di fondamentale importanza con i processi generativi dell'identità personale, a patto che essa riesca a convogliare le attività che riproduce verso esiti conoscitivi orientati all'esplorazione del ruolo, all'esplorazione del Sé, all'esplorazione dei percorsi di espansione del Sé.

Le attività relative all'esplorazione del ruolo pongono al centro dell'attività simulativa la conoscenza delle connotazioni funzionali connesse a particolari dimensioni e contenuti dell'agire. Sotto tale profilo, scopo della simulazione è quello di orientare il soggetto verso la presa di contatto con le componenti esecutive dell'atto che si sta riproducendo, allo scopo di consentire la familiarizzazione con i significati pratici delle procedure. Detto in altre parole, rispetto alle connotazioni di ruolo la simulazione ha lo scopo di consentire al soggetto l'esplorazione anticipata del come si fa, ovvero di mediare l'accesso ai significati che scaturiscono dai nessi intercorrenti tra l'esecuzione di particolari procedure e le finalità pratiche che esse perseguono o verso le quali sono comunque orientate.

Gli esiti connessi all'esplorazione del Sé risultano invece in larga misura correlati ai nessi che l'atto del simulare istituisce tra i contenuti dell'agire e l'identità dell'agente. Sotto tale profilo, l'anticipazione simulata dell'esperienza, oltre a consentire la conoscenza particolareggiata di determinati profili

e

pratici, permette al soggetto agente di sperimentare se stesso come identità capace di correlarsi in maniera funzionale e, soprattutto, significativa, con quei particolari profili. L'atto del simulare un ruolo attiva tutta una serie di percorsi conoscitivi che, mentre fanno emergere i vissuti soggettivi connessi all'esercizio di determinate funzioni, riverberano su quel fare i contorni e i significati relativi al personale modo di essere. Per queste ragioni l'esplorazione anticipata dell'esperienza consente al soggetto di decidere in maniera autonoma e consapevole se e fino a che punto incorporare quei profili pratici nelle rappresentazioni stabili e permanenti a partire dalle quali egli procede alla chiarificazione della propria identità.

In ogni caso, benché la simulazione trovi i suoi contenuti specifici nell'esplorazione anticipata dell'azione e del Sé, essa si profila come una risorsa in grado di estendere le sue potenzialità formative ben al di là delle connotazioni pratiche o personali proprie dell'agire che intende mettere in scena.

2.2. Percorsi di espansione

La rappresentazione simulata di un ruolo, mentre familiarizza il soggetto con determinati segmenti dell'azione e dell'identità, garantisce alla persona l'esplorazione anticipata dei percorsi di espansione del Sé considerati in se stessi, a prescindere dalla particolarità dei contenuti pratici entro i quali tali processi vengono agiti. Un rilievo del tutto particolare assumono, sotto tale profilo, alcune considerazioni di E.H. Erikson, il quale, riflettendo sull'attività simulativa infantile, ritiene che

> se un bambino gioca ad impersonare un arcivescovo, non lo fa per scoprire che non lo è e nemmeno per sapere cosa è, ma anche per scoprire che è possibile espandere il proprio Sé fino al punto da includere in esso l'immagine di un arcivescovo (cit. in Bateson, 1996, p. 40).

L'atto del simulare un'azione, al di là delle dimensioni di senso connesse alla specificità dei ruoli riprodotti, trova una delle sue connotazioni specifiche proprio in questa capacità di prospettare la categoria del poter essere come dimensione fondativa dell'identità. Scoprire, come dice Erikson, di poter estendere la rappresentazione di sé fino al punto da includere in essa l'immagine di un arcivescovo, vuol dire costruire un'esperienza formativa all'interno della quale il soggetto ha la

possibilità di entrare in contatto con quelle risorse personali che costituiscono l'identità come punto di sintesi tra continuità e cambiamento, tra essere e poter essere, tra possibilità di diventare qualcosa di diverso e capacità di rimanere fondamentalmente se stessi. I ruoli assunti ed esperiti durante il processo simulativo possono insegnare al soggetto che diventare qualcosa di diverso non significa dover necessariamente rinunciare a se stessi e che l'atto del diventare qualcosa che ancora non si è non vuol dire necessariamente perdersi, ma anche e soprattutto avere la possibilità di costruire in maniera più stabile e integrata ciò che il soggetto ha deciso di essere.

Detto in altre parole, il fascio di interazioni istituito dalla simulazione proietta il soggetto nel cuore del dinamismo evolutivo, nella misura in cui garantisce l'accesso a un contesto di esperienze dove la costruzione dell'identità non implica la rinuncia al cambiamento e dove la prospettiva del cambiamento non esige la negazione dell'identità.

In ogni caso, benché lo scopo fondamentale della simulazione sia quello di potenziare nel soggetto quelle dimensioni di senso che consentono di interagire autenticamente con la realtà, non sempre l'atto del simulare un'azione evolve verso gli esiti sperati.

2.3. Il diletto come sensazione di appagamento

Come nota M. Mead, perché l'atto del simulare diventi veramente efficace è necessario che procuri diletto, ovvero riesca a sollecitare un senso di gratificazione in qualche modo connesso ai vissuti di adeguatezza, «al compiere ciò che è appropriato in quel momento con la giusta energia» (cit. in Bateson, 1996, p. 167).

Il diletto è qualcosa di molto più ampio e molto più complesso del semplice piacere, nel senso che non coincide con le nozioni di divertimento, di intrattenimento, di svago che il linguaggio comune associa solitamente a questo concetto. Esso rappresenta, piuttosto, quella sensazione di appagamento che il soggetto riesce a provare quando si scopre capace di confrontarsi in maniera efficace con quelle situazioni che nei normali contesti di vita rappresentano per lui motivo di ansia e di inadeguatezza.

Sotto tale profilo, la simulazione può diventare esperienza di formazione nella misura in cui consente alla persona di

e sperimentarsi come soggettività capace di affrontare nel segno dell'efficacia tutta una serie di compiti che essa, nelle concrete situazioni di vita, percepisce invece come problematici o dissonanti.

Lo scopo della simulazione di potenziare i vissuti di adeguatezza connessi all'interazione del soggetto con la realtà esige che i dinamismi associati all'esperienza del diletto siano assunti a partire dalla consapevolezza che giocare un ruolo significa anche e soprattutto giocarsi, ovvero che non si può mettere in scena un'azione senza mettere in scena, contemporaneamente, se stessi. Sotto tale profilo, l'esperienza simulativa può diventare fonte di diletto nella misura in cui lo spazio della rappresentazione istituito al suo interno viene strutturato entro un clima di fiducia che procura ai soggetti coinvolti nell'interazione l'intima convinzione che

> nessun danno deriverà loro dal fatto di lasciarsi coinvolgere nell'atto comunicativo. Il danno di cui si discute non riguarda evidentemente la dimensione fisica e nemmeno quella strettamente psicologica; esso si riferisce, piuttosto, a quella situazione di disagio che può insorgere in seguito a comportamenti di mancato riconoscimento e che si sostanzia in atti comunicativi volti a svalutare e delegittimare il modo di essere dell'altro (Piccinno, 2006, pp. 181-182).

2.4. Pro o contro il diletto

L'interazione simulativa ostacola l'insorgere del diletto ogni qual volta esige dal soggetto un atto di fiducia che eccede la sua disponibilità a giocare e a giocarsi, ovvero ogni qual volta elicita un livello di partecipazione che supera la disponibilità della persona a lasciarsi coinvolgere nel gioco di ruolo (Rogers, 1970, 1971, 1976; Franta e Salonia, 1981; Carkhuff, 2005).

L'esperienza del diletto può essere favorita nella misura in cui il soggetto nutre l'intimo convincimento di trovarsi in un contesto di interazioni disponibile ad accogliere tutto ciò che egli esprime così come lo esprime; in assenza di tale convincimento, la simulazione si trasforma per il soggetto in un gioco che non vuole giocare e, di conseguenza, procura vissuti di delegittimazione a prescindere dal fatto che essi corrispondano o meno alle reali intenzioni dei soggetti coinvolti.

Quando la simulazione sostituisce la delegittimazione al diletto, essa produce risultati notevolmente distanti dai vissuti di padronanza che intende potenziare; in tali circostanze

l'esercizio simulativo trova i suoi esiti più probabili tanto nella neutralizzazione delle componenti funzionali del Sé, quanto nell'elaborazione di un profilo identitario svalutato, privo, cioè, della fiducia necessaria a operare confronti produttivi e, soprattutto, significativi con la realtà circostante.

La prevenzione di tali elementi di rischio esige la costruzione di un contesto di azione che garantisca al soggetto la possibilità di uscire liberamente dalla procedura simulativa quando gli oneri di coinvolgimento che essa pone a suo carico dovessero risultare per lui troppo onerosi.

3. Simulazione e decontestualizzazione

L'esplorazione dei processi di espansione del Sé si propone come esperienza generativa di significati nella misura in cui garantisce l'accesso a un contesto di interazioni all'interno del quale viene offerta alla persona la possibilità di sperimentarsi come soggettività in grado di incorporare nell'immagine di sé tutti quei profili identitari inizialmente percepiti come lontani e inaccessibili.

Sotto tale profilo, la simulazione si rivela una risorsa educativa in grado di collocare il soggetto a diretto contatto con le sue aree di prossimalità (Vygotskij, 1969), ovvero con quelle regioni del profilo identitario strutturalmente orientate verso la dimensione del possibile. Il soggetto che accetta di esercitare, sia pure in maniera simulata, le connotazioni di ruolo connesse a determinati profili pratici, non soltanto si appropria di un insieme di competenze specifiche che ancora non fanno parte del suo bagaglio conoscitivo, ma impara anche a gestire tutta una serie di competenze pratiche e relazionali capaci di dare sostegno a quelle regioni dell'identità intrinsecamente orientate verso la prospettiva del poter essere.

3.1. Gestire i processi di cambiamento

Attraverso l'atto del simulare il soggetto si appropria non soltanto della possibilità di cambiare se stesso verso una determinata direzione, ma anche delle competenze necessarie a gestire i processi di cambiamento considerati in se stessi, a prescindere dalla specificità dei contenuti entro i quali vengono esplicitati nelle concretezza delle situazioni. Sotto tale profilo, la

e

simulazione si propone come un contesto di interazioni entro il quale la persona viene messa nella condizione di padroneggiare l'ansia indotta dall'ignoto, dall'inconsueto, dal nuovo, da ciò che ancora non gestisce in modo adeguato.

Le ragioni per le quali l'esplorazione anticipata dell'esperienza si orienta verso gli esiti appena raggiunti risultano in qualche misura correlate alle modalità entro le quali la simulazione struttura i nessi tra l'azione e le sue conseguenze.

Il soggetto che si lascia coinvolgere nell'esperienza simulativa, mentre ha la possibilità di prendere contatto con le articolazioni interne di determinati profili di azione, allo stesso tempo può esercitare entro un clima di protezione tutta una serie di rischi connessi all'inadeguata gestione dei processi. La distanza che la simulazione istituisce rispetto ai normali contesti di vita garantisce, infatti, che eventuali conseguenze negative dovute all'imperizia o all'insufficiente padronanza dei contenuti simulati rimangano comunque all'interno della simulazione medesima, senza riverberare i loro effetti sulla situazione reale o, peggio, sul profilo identitario di colui che ha agito quei particolari ruoli.

3.2. Proiettare il soggetto oltre se stesso

In ogni caso, la dimensione pedagogica della simulazione non può risolversi in maniera univoca in questa fuga dalle conseguenze. Perché assuma una specificità educativa, è indispensabile che l'esperienza simulativa sia capace di proiettare il soggetto oltre se stessa e che, di conseguenza, il suo portato educativo assuma rilievo non soltanto per ciò che il soggetto decide di lasciare al suo interno, ma anche e soprattutto per ciò che egli decide di portare fuori di essa, nei contesti più ampi e generalizzati della vita reale (Capranico, 1977).

Il senso di padronanza su se stessi e sulle cose esperite durante la simulazione come risposta a situazioni disorientanti o potenzialmente ansiogene assume uno specifico rilievo educativo nella misura in cui viene incorporato nelle rappresentazioni permanenti del Sé, ovvero nella misura in cui si trasforma in significato stabile e consolidato del personale profilo identitario.

Perché possa gestire in maniera diffusa e generalizzata tutto quello che ha esperito nel corso dell'esperienza simulativa non basta che la persona semplicemente partecipi al gioco del re-

citare un ruolo, ma è necessario che tale gioco abbia un inizio e una fine riconoscibili.

La simulazione, anche se istituisce un contesto diverso (e distante) da quello reale, elicita nei protagonisti vissuti in tutto simili a quelli sollecitati dall'esperienza concreta e per tali ragioni esige che il soggetto venga posto di fronte a elementi riconoscibili che, in qualche modo, gli consentano di distinguere il cambio di cornici che aiuta a separare ciò che ricade dentro la simulazione da ciò che si colloca fuori di essa.

La possibilità del soggetto di uscire dalle cornici attivate dalla simulazione viene garantita nella misura in cui le procedure simulative sono in grado di prevedere tutta una serie di elementi concreti che consentono di tracciare confini chiari e riconoscibili tra il significato che determinate azioni assumono quando vengono svolte nel contesto simulato e il significato che esse assumono quando vengono svolte nei contesti reali. Mentre, infatti, nel primo caso tali azioni si decodificano sulla base della cornice *questo è un gioco,* nel secondo caso si decodificano sulla base della cornice *questa è la realtà.*

Rispetto al processo di *uscita dalle cornici*, particolare importanza rivestono le cosiddette *tecniche di raffreddamento* (*cooling off*), le quali consentono agli attori di *prendere le distanze* dai ruoli che hanno recitato e dai vissuti che hanno provocato in loro. Una di queste tecniche consiste, ad esempio, nell'invitare gli attori a rivolgere espliciti *messaggi di saluto e di commiato* ai personaggi impersonati durante il gioco di ruolo (*ibidem*, p. 73).

3.3. Mediare l'uscita dalle cornici

L'esigenza di mediare in modo intenzionale l'uscita dalle cornici istituite dalla simulazione trova la sua giustificazione pedagogica nell'esigenza di mettere gli attori nella condizione di separarsi, di prendere le distanze, non soltanto dai ruoli, ma soprattutto dai vissuti problematici e disfunzionali solitamente provocati dall'esperienza esplorativa. Uscire dalle cornici significa impedire che le sensazioni di disagio e di impotenza eventualmente indotte dall'esercizio simulativo accompagnino il soggetto anche nell'esperienza reale; evitare che l'esercizio simulativo, piuttosto che amplificare le capacità del soggetto di stare al mondo, finisca con enfatizzare e consolidare proprio quei vissuti di parzialità e di inadeguatezza che si propone in-

e vece di superare. Qualcosa del genere accade, per esempio, nel caso delle esperienze di simulazione attivate dai *videogames*, le quali, proprio per il fatto di inserirsi nell'esperienza del soggetto senza soluzione di continuità, risultano prive di quei marcatori chiaramente riconoscibili che consentono di distinguere spazio della simulazione e spazio reale.

Tracce di simili esperienze si ritrovano, per esempio, nel bambino che (proprio per l'incapacità di distinguere ciò che appartiene alla simulazione e ciò che si colloca fuori di essa), finisce con il riprodurre anche in contesti reali i medesimi schemi di comportamento che aveva nell'immaginario con il videogioco.

La simulazione come contesto generativo di significati

Analoga assenza di elementi riconoscibili che distinguano il dentro e il fuori della simulazione si possono rinvenire, infine, anche in alcune esperienze scolastiche, come quelle della prassi consolidata di far svolgere agli allievi la simulazione degli esami di maturità. Qualora non siano preceduti e seguiti da strategie idonee a circoscrivere in maniera chiara lo spazio dell'esperienza, questi interventi rischiano di mettere l'allievo nell'impossibilità di prendere le distanze dai contenuti ansiogeni connessi allo svolgimento del gioco, con la conseguenza di amplificare proprio quei vissuti di disagio e di inadeguatezza che si propongono di superare.

L'estrema complessità dei dinamismi attivati dalla simulazione esige insomma che il soggetto venga costantemente collocato nella condizione di percepire la differenza tra quanto appartiene alla cornice simulativa e quanto si estende al suo esterno, perché gli sia garantita la possibilità di decidere in piena autonomia quanto vuole lasciare al suo interno e quanto vuole portare al di fuori.

Del resto, proprio la possibilità di gestire in maniera appropriata la complessità di tale dinamismo garantisce l'efficacia della simulazione sul piano dei processi formativi. La possibilità di marcare i confini tra il dentro e il fuori istituisce, infatti, la simulazione come contesto generativo di significati, ovvero come un'esperienza che offre alla persona la possibilità di esplorare in maniera anticipata, protetta, ma non per questo meno efficace, tutto quell'insieme di situazioni entro le quali prendono corpo i significati a partire dai quali la persona conferisce un senso riconoscibile a se stesso, agli altri, al suo essere nel mondo.

Ipotesi per un progetto di ricerca con minori che hanno compiuto reati

*Marco Piccinno**

1. *Pensiero narrativo ed educazione*

La natura degli scambi che il soggetto intrattiene con l'ambiente, il modo con cui imposta le relazioni con se stesso, con gli altri e con le cose non dipendono soltanto da elementi oggettivi riconducibili a variabili esterne (classe sociale, condizionamenti presenti nel contesto di vita, ecc.) e nemmeno possono essere univocamente correlati a elementi di natura soggettiva riconducibili ad inclinazioni innate di matrice biologica o psicologica.

I dinamismi che correlano il soggetto al suo campo d'azione si presentano piuttosto come un fenomeno estremamente complesso, il frutto di una molteplicità di variabili fortemente intrecciate e reciprocamente condizionantisi, le quali trovano il loro punto di sintesi nei *sistemi di significato* a partire dai quali il soggetto conferisce senso a se stesso ed al suo essere nel mondo[1].

Da punto di vista dinamico, tali sistemi di significato non preesistono alla relazione tra soggetto e contesto, ma definiscono le loro coordinate entro i dinamismi attivati da tale relazione, e mentre orientano la persona nello spazio di esperienza, si costituiscono altresì all'interno di quegli stessi scambi che hanno il compito di orientare.

Di particolare interesse, sotto tale punto di vista, appaiono le consi-

* Docente di Discipline Pedagogiche - Università degli Studi di Lecce e di Aosta.

1 Al riguardo, particolarmente significative si rivelano le riflessioni di J. Bruner (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2001).

derazioni di J. Bruner a proposito dei processi dinamici connessi alle definizione dei significati: "Il punto non è se esistano dei significati privati; quello che conta è che i significati costituiscono la base dello scambio culturale. In quest'ottica il conoscere ed il comunicare sono per loro stessa natura profondamente interdipendenti, direi anzi praticamente inseparabili...La conoscenza [è] creata dall'uomo piuttosto che semplicemente lì a disposizione...la conoscenza del mondo degli altri [viene] costruita e negoziata con gli altri...Adesso sta emergendo anche che l'idea di una mente come agente solitario è molto fuori strada...Non impariamo un modo di vivere e dei modi di dispiegare la mente senza assistenza, senza aiuto, nudi davanti al mondo. Questo non deriva dalla semplice acquisizione del linguaggio. E' piuttosto il dare e prendere del dialogo che rende possibile la collaborazione. Ed è attraverso questo processo dialogico, discorsivo che giungiamo a conoscere l'altro, i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli altri impariamo una quantità enorme di cose non soltanto sul mondo, ma anche su noi stessi"[2].

La possibilità di impostare relazioni stabili e serene con l'ambiente di riferimento è correlata sia al valore che il singolo riconosce agli oggetti (persone, cose e ambienti) con i quali entra in relazione, sia all'immagine di sé che egli struttura quando entra in contatto con tali oggetti, sicché uno degli scopi dell'educazione è quello di aiutare il soggetto a *costruirsi dei significati integrati e congruenti di se stesso e del mondo che lo circonda* (cose, situazioni, persone, relazioni, ecc.).

L'assolvimento del compito in questione richiede la possibilità di individuare le risorse della soggettività umana che supportano il processo generativo dei significati e tra esse un posto di fondamentale importanza va certamente riconosciuto a quella particolare funzione che sempre J. Bruner definisce come *pensiero narrativo*: "Noi costruiamo l'analisi delle nostre orgini culturale e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia, e non è solo il "contenuto" di queste storie ad affascinarci, ma anche l'abilità con cui vengono narrate. Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione"[3].

2 *Ibidem*, p. 16, 78, 106.
3 *Ibidem*, p. 53

Veicolo fondamentale ed imprescindibile del processo che sottende alla costruzione dei significati è dunque il *pensiero narrativo*, il quale rappresenta una delle più importanti risorse cui la soggettività personale può attingere per definire il senso di se stessa e della propria realtà di riferimento.

Pur essendo radicato nella dimensione individuale dell'identità, il pensiero narrativo presenta una fondamentale valenza intersoggettiva, in quanto si pone come una risorsa che consente ai soggetti coinvolti nell'interazione di connotare gli scambi secondo un principio di reciprocità capace di produrre *rappresentazioni congiunte del mondo,* ovvero quei sistemi di significato, personali e condivisi a un tempo, in grado di ricondurre a senso l'esperienza individuale e collettiva.

La capacità della funzione narrativa di istituire e consolidare universi di senso soggettivi e partecipati si rivela, del resto, in maniera evidente negli ambiti di esperienza che più di altri sono soggetti alle elaborazioni di questa forma di conoscenza, come, ad esempio, i racconti informali che animano la vita quotidiana o gli scambi comunicativi che confermano, correggono o smentiscono le rappresentazioni di sé prodotte dagli interlocutori.

La vita quotidiana è fatta di infiniti racconti che si susseguono e si intrecciano in maniera molteplice e complessa e che hanno tutti lo scopo di operare una rappresentazione congiunta delle cose. Sotto tale profilo, la narrazione intesa come "pratica sociale in cui due o più persone mettono in comune una storia"[4] è il luogo in cui si fa concretamente visibile lo sforzo messo in atto dai soggetti per pervenire ad una emanazione congiunta di significati, cosa che avviene, ad esempio, nell'atto più comune e popolare del pettegolezzo, dove le persone che comunicano sono mosse dal desiderio di costruire e/o consolidare un modo comune di interpretare la stessa esperienza[5].

Allo stesso tempo, i processi di ricostruzione narrativa della realtà, connessi però non all'esperienza in generale, ma al significato da attribuire a se stessi ed agli altri, si rinvengono, come già accennato in precedenza, nelle dinamiche relazionali implicite in ogni scambio comuni-

4 P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondatori, Milano 2000, p. 66

5 *Ibidem*, p. 74-80.

cativo, le quali mettono altresì in evidenza la valenza essenzialmente intersoggettiva delle risorse narrative. Sotto tale profilo, particolarmente significative appaiono le considerazioni di P. Watzlawick in merito ai processi di *definizione del sé e dell'altro* impliciti in ogni scambio comunicativo. Secondo l'autore, in ogni processo comunicativo «la persona P dà la definizione di sé ad O. P può farlo in diversi modi, ma qualunque cosa comunichi e comunque la comunichi a livello di contenuto, il prototipo della sua comunicazione sarà: "Ecco come mi vedo". La comunicazione umana prevede tre possibili reazioni da parte di O...O può accettare la definizione che P ha dato di sé...La seconda possibile reazione di O alla definizione che P ha dato si sé è quella di rifiutarla...la terza possibilità...non si occupa più della verità o della falsità della definizione che P ha dato di sé, ma piuttosto nega la realtà di P come emittente di tale definizione. In altre parole, mentre il rifiuto equivale al messaggio "hai torto", la disconferma in realtà dice "tu non esisti"»[6].

I processi appena considerati, al di là delle implicazioni di natura psicologica, ben si prestano ad illustrare la dinamica che correla narrazione e processi generativi dei significati del Sé, i quali vengono costruiti tanto dal modo con cui ognuno degli interlocutori racconta se stesso all'altro (il messaggio "ecco come mi vedo" è infatti un vero e proprio racconto che il soggetto offre di se stesso), quanto dai feedback attraverso i quali l'interlocutore mostra di accogliere, disconfermare o rifiutare le rappresentazioni di sé e dell'altro implicite in tali racconti.

Il nesso che correla pensiero narrativo e processi generativi dei significati individuali e sociali non è senza riflessi sul piano del discorso pedagogico, poiché proprio la capacità del primo di porsi come luogo generativo dei secondi trasforma tale modalità di pensiero in una preziosa risorsa per l'educazione, la quale, come abbiamo già detto in precedenza, si pone, tra le altre cose, lo scopo di aiutare il soggetto a costruirsi dei significati integrati e congruenti di se stesso e del mondo che lo circonda.

L'elaborazione narrativa della realtà (soggettiva, oggettiva, intersoggettiva) può assumere le forme più varie ed articolate, eppure, secondo J. Bruner, per risultare funzionale alla costruzione dei significati anzidet-

6 P. Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it.,Astrolabio, Roma 1971, pp. 76, 77, 78.

ti – e, di conseguenza, assumere valenza pedagogica - essa deve farsi capace di orientare verso intenzionalità specificatamente educative gli elementi strutturali che sono alla base dei suoi processi conoscitivi, i quali sono individuabili nella *centralità della crisi* e nella *ricostruzione dell'equilibrio violato* dall'evento critico[7].

Le elaborazioni narrative della realtà possono avere come oggetto fatti ed esperienze molteplici e diversificate e tuttavia i racconti capaci di produrre significato sono quelli che scaturiscono da una *crisi*, ovvero dalla rottura di un precedente situazione di equilibrio: "quello che fa girare la storia e la rende degna di essere raccontata è la presenza di una crisi...La narrazione comincia con un prologo esplicito o implicito che stabilisce la normalità o la legittimità delle sue circostanze iniziali...l'azione poi si sviluppa portando a una rottura, a una violazione delle aspettative legittime. Quello che viene dopo è il ripristino della legittimità iniziale...Le storie ruotano attorno a norme che vengono infrante...ed è ciò che colloca la crisi al centro delle realtà narrative...Le storie che meritano di essere raccontate e interpretate nascono tipicamente da una situazione di crisi"[8]. Il bisogno di narrare un evento scaturisce dunque da un fatto che viola le aspettative ovvero che non corrisponde ai criteri del "dover essere" propri di un soggetto e/o di una comunità. Un simile evento non rappresenta soltanto un disconoscimento della norma, ma introduce all'interno del contesto di riferimento un senso di disorientamento dovuto alla mancata inclusione del fatto in questione in un sistema di rappresentazione delle cose capace di conferirgli senso. L'esigenza di procedere ad una elaborazione narrativa dell'esperienza è dettato, sotto tale profilo, proprio dal bisogno di colmare il vuoto di significato provocato dalla violazione della canonicità, attraverso un percorso conoscitivo (quello narrativo, appunto) che ricostruisce in termini adeguati e congruenti il nesso che correla il fatto al contesto e che quindi rende tale fatto accettabile per coloro i quali esso è stato inizialmente fonte di disagio.

Qualcosa di simile al processo appena descritto accade, ad esempio, quando il soggetto A rimprovera il soggetto B di essere arrivato tardi all'appuntamento. In tali circostanze, l'evento "ritardo", rimarcato dal sog-

7 Cfr. J. Bruner, *op. cit.*, p. 107.
8 *Ibidem*, pp. 107,157.

getto A attraverso il rimprovero, rappresenta l'elemento di crisi, poiché implica una violazione di un sistema di aspettative congiuntamente concordato dai partner coinvolti nell'interazione. Allo stesso tempo, le probabili giustificazioni prodotte da B come risposta al rimprovero di A possono essere considerate un esempio di come la risorsa narrativa sia sollecitata dall'emergere di un elemento critico e dal bisogno di ripristinare l'equilibrio violato dal suo verificarsi. Frasi del tipo "scusami, c'era traffico", oppure "ho letto male l'orologio" hanno infatti lo scopo di connettere il fatto dissonante (il ritardo) ad una storia capace di dissolvere l'alone di disorientamento e di non senso dovuto alla violazione delle aspettative e di collocare l'evento critico medesimo entro una prospettiva che lo renda comprensibile (ovvero dotato di senso) e, dunque, accettabile all'interlocutore.

In ogni caso si rende necessario sottolineare che la valenza critica di un fatto non costituisce una qualità intrinseca del fatto stesso, ma si presenta piuttosto strettamente correlata al giudizio che il soggetto pronuncia su quel particolare evento della sua vita. Sotto tale profilo, un determinato accadimento (ad esempio, un reato) che dal punto di vista sociale rappresenta un evento critico, può non essere giudicato tale dal soggetto, così come un fatto che assume valenze sociali canoniche può essere interpretato come dal soggetto come un evento critico in grado di scardinare gli equilibri della sua vita.

Tutto ciò riverbera importantissimi riflessi sul piano del discorso pedagogico, poiché la possibilità di ricostruire in modo integrato e congruente il sistema di significati a partire dai quali il soggetto conferisce senso al suo campo di esperienza dipende dalla sua disponibilità a riconoscere la valenza critica di quegli eventi che disorganizzano la relazione con se stesso e con gli altri e dal fatto di avvertire il conseguente bisogno di attivare le risorse narrative necessarie alla riorganizzazione del sistema di significati che media il rapporto con l'ambiente.

La possibilità che il riconoscimento della crisi porti ad una elaborazione narrativa dei fatti in grado di ristabilire l'equilibrio violato è correlata alla capacità dell'atto narrativo di collocare l'evento in questione entro una rete di coordinate volte ad operare la sua risignificazione. Al di la dei modi specifici attraverso i quali procede una simile rielaborazione, sempre J. Bruner a ricordarci che il procedimento narrativo raggiunge questi scopi quando parla di "un soggetto che agisce per conseguire un obiettivo in una situazione riconoscibile utilizzando certi mez-

zi"[9]. L'atto narrativo, dal punto di vista dinamico, produce significato quando esso, al di la delle specificità del contenuto, contiene in se stesso questi cinque elementi: soggetto, azione, contesto, scopo e mezzi. E' la contestuale presenza di queste variabili che permette alla narrazione di essere generativa di significati umani ed umanizzanti e l'assenza di una sola di esse ha la capacità di mettere in discussione la tenuta del procedimento elaborativo. Un esempio di come gli elementi considerati agiscono nella costruzione dei significati ci può venire, a questo riguardo, dalla considerazione di alcuni eventi storici, i quali vengono compresi nel significato che hanno assunto per l'umanità quando vengono elaborati a partire dalla struttura appena riportata. Un discorso che si fermasse alla sola spiegazione fisica non riuscirebbe a spiegare, per esempio, perché la fissione nucleare ha assunto per l'umanità quei significati devastanti che tutti conosciamo. Un tale significato emerge invece in tutta la sua portata quando la fissione nucleare, piuttosto che considerarsi unicamente come scoperta scientifica dovuta alla fisica viene interpretata come il risultato degli sforzi compiuti da alcuni *soggetti*, che *agivano* entro un *contesto*, utilizzando certi *mezzi*, per raggiungere particolari *scopi*. Allo stesso modo, nell'ambito della vita quotidiana, se vogliamo comprendere perché una persona ride, piange, scherza, gioca, ecc., non ci serve conoscere la fisiologia del pianto o la dinamica dei muscoli facciali, ma è necessario collocare questi eventi entro un quadro che li legga come comportamenti di soggetti che agiscono entro contesti, utilizzando particolari mezzi per raggiungere specifici fini.

Quando la narrazione rispetta tutte le condizioni sopra riportate essa è in grado di generare il significato delle cose che sta raccontando e di ripristinare l'equilibrio violato, ovvero il senso di disorientamento e di non senso indotto dal verificarsi di un evento critico.

Come si è già avuto modo di sottolineare, il soggetto attiva le risorse narrative non soltanto quando si avventura materialmente e intenzionalmente nel racconto di una vicenda autobiografica, ma ogni qual volta avverte il bisogno riportare a senso un fatto disorganizzante in cui è incappato nel corso della sua esperienza quotidiana. Tuttavia, se nei diversi contesti di vita la ricostruzione dell'equilibrio violato è prevalentemente affidata a percorsi narrativi spontanei, nell'esperienza autobio-

9 *Ibidem*, p. 107.

grafica organizzata esso può essere intenzionalmente orientato verso scopi ben individuati e per queste ragioni tali esperienze possono assumere uno spessore specificatamente educativo.

2. *Pensiero narrativo e devianza minorile*

La capacità del pensiero narrativo di istituire atti conoscitivi finalizzati alla strutturazione e ristrutturazione dei sistemi di significato propri dei singoli soggetti rende tale risorsa della soggettività un prezioso strumento educativo, soprattutto in quegli ambiti di esperienza dove il potenziale destrutturante dell'evento critico si presenta con valenze particolarmente dissonanti e pervasive.

Fra questi ambiti va senza dubbio annoverato quello relativo alla devianza minorile, dove il percorso educativo è chiamato a confrontarsi con gli esiti fortemente disorganizzanti indotti dal reato e con i disordini che questo ha introdotto tanto nell'organizzazione della personalità quanto nell'ambiente di riferimento del soggetto.

Il minore che ha compiuto un reato, qualora venga opportunamente sollecitato, può senz'altro trovare nelle risorse narrative un efficace strumento per ricondurre a significato l'evento critico che tanto disordine ha portato nella sua vicenda esistenziale e, soprattutto, nella percezione dell'immagine di sé. Mai come in questo caso l'atto narrativo può risultare funzionale alla ricostruzione dell'equilibrio violato dal comportamento delittuoso, proprio in virtù della sua capacità di attivare percorsi di significazione finalizzati alla elaborazione di un senso che consenta al minore di conservare un'immagine "tollerabile" di se stesso e dell'ambiente in cui è inserito.

Quando, tuttavia, i processi narrativi messi in atto dal minore deviante sono affidati al libero gioco della spontaneità soggettiva, essi possono condurre ad elaborazioni individuali particolarmente problematiche, poiché rischiano di radicare il soggetto in una rappresentazione di sé che preclude, o comunque ostacola in maniera significativa il percorso di recupero finalizzato al reinserimento sociale del giovane.

Gli esiti verso cui si indirizzano i processi di elaborazione appena considerati possono evidentemente assumere le forme più varie ed articolate, tuttavia essi appaiono riconducibili ad alcune modalità narrative

prevalenti, le quali rappresentano le strategie a cui il minore deviante si affida per dare consistenza ad una immagine di sé tollerabile e che gli consenta di stabilire un sia pur minimo equilibrio con l'ambiente di riferimento.

Tali modalità narrative consistono nella *rinuncia a raccontare il fatto delittuoso*; nella *giustificazione narrativa del fatto delittuoso*; nella *elaborazione depressiva del fatto delittuoso*.

La *rinuncia a raccontare il fatto delittuoso* ricorre ogni qual volta i comportamenti narrativi spontanei del minore deviante sembrano orientati a sostenere l'affermazione *"Io non ho fatto nulla"*. Rientrano in tali circostanze tutti quelle situazioni in cui il minore:

- tende a comportarsi come se nulla fosse accaduto;
- non parla mai del reato che ha compiuto;
- non è in grado di reggere le situazioni in cui gli viene espressamente richiesto di raccontare il suo comportamento deviante.

Si tratta di comportamenti che ritroviamo in soggetti che si sono resi protagonisti di fatti delittuosi e che, anche dopo essere stati scoperti e riconosciuti colpevoli, si adoperano per condurre una vita del tutto normale (si innamorano, scrivono il diario, intrattengono amicizia) senza mai che nella loro attività compaia il benché minimo riferimento al gesto che hanno messo in atto.

Al di là dei complessi e sottili percorsi psicologici che si attivano nella mente di tali soggetti (e che rimangono di pertinenza dello psicologo e del criminologo), non si può fare a meno di notare come in tutti questi casi la risorsa narrativa venga impiegata dal minore per fornire un alibi alla sua incapacità di prendere contatto e di sopportare il carico fortemente destrutturate e disorganizzante dell'atto delittuoso. In tale circostanze l'atto narrativo viene utilizzato dal soggetto per escludere dal proprio campo di esperienza tutto quel materiale autobiografico che, se venisse percepito, dovrebbe necessariamente essere codificato in termini di crisi e perciò considerato per gli elementi di disordine e disorganizzazione che introduce nell'immagine consolidata del sé. Sotto tale profilo, l'atto narrativo ha lo scopo di porre in essere "racconti di se stesso" capaci di convincere (sé e gli altri) che è possibile attribuirsi un modo di essere totalmente affrancato da qualsivoglia riferimento al fatto delittuoso, nonché per dare spessore al bisogno del minore di credere che il reato commesso non ha cambiato in nulla la sua vita e non ha prodotto alcun riverbero nella sua identità.

La *giustificazione narrativa del fatto delittuoso* ricorre ogni qual volta i comportamenti narrativi del minore sembrano orientati a sostenere l'affermazione *"Io ho compiuto quel particolare gesto ed ho fatto bene a compierlo"*. Rispetto alla modalità narrativa precedente, in questo caso il minore non rifiuta di raccontare il fatto delittuoso e, cosa più grave, non riesce a percepire la portata delegittimante del Sé che esso comporta.

Il percorso narrativo a cui il minore si affida per dare spessore a tale rappresentazione di sé è quello della *giustificazione*, il quale si rivela, in particolar modo in tutti quegli atti comunicativi che:

- presentano il fatto delittuoso come un evento necessario (che il soggetto non poteva fare a meno di compiere);
- imputano il fatto delittuoso al comportamento della vittima o comunque di terzi;
- presentano il fatto delittuoso come un evento razionale e legittimo; minimizzano le componenti devianti del fatto.

Anche se apparentemente questa situazione appare meno complessa della precedente, sul piano del discorso pedagogico essa presenta maggiori resistenze di quest'ultima all'elaborazione educativa e narrativa dell'esperienza.

In tali circostanze, il problema che si pone all'educatore è legato al rifiuto del minore di attribuire una valenza critica e disorganizzante al fatto delittuoso che egli ha commesso e del quale è perfettamente consapevole. A differenza della situazione precedente, il soggetto che opera la giustificazione non rifiuta di prendere contatto con una situazione che, sia pur in modo inconsapevole, percepisce come critica, bensì rifiuta di attribuire un valore di criticità ad una situazione che conosce perfettamente e che rivendica come legittima.

Nel caso della giustificazione del fatto delittuoso, il problema non è soltanto personale, ma è anche e soprattutto relazionale, perché si innesta entro una situazione di dissonanza dovuta al conflitto fra le elaborazioni narrative che lui e gli altri operano di un medesimo evento. Più precisamente, mentre il contesto di riferimento racconta il fatto delittuoso come un evento induttore di crisi, il soggetto mette in atto un percorso narrativo diametralmente opposto, in quanto elabora l'evento medesimo entro coordinate narrative che non soltanto lo giustificano, ma spesso gli conferiscono un significato funzionale alla costruzione e al consolidamento delle immagini pregresse del Sé. Un esempio di questa situazione si può rinvenire quando si tratta di mettere in atto percorsi di recupero di soggetti che fanno uso di droghe o di alcool, i quali, per avere buone

possibilità di riuscita, hanno bisogno che operatori e destinatari concordino (cioè offrano una elaborazione narrativa congiunta e condivisa) sul significato da attribuire al comportamento del drogarsi o del bere.

I problemi educativi connessi alla giustificazione sono un esempio concreto dell'estrema problematicità della nozione di "crisi" la quale, come abbiamo già avuto modo di sottolineare in precedenza, non si pone come una qualità intrinseca dell'atto, ma dipende dai sistemi di significato a partire dai quali il soggetto conferisce senso agli accadimenti della sua esistenza. Il discorso appare tuttavia di estrema rilevanza sul piano del discorso pedagogico, poiché, soprattutto nel caso di minori che hanno compiuto reati, la loro disponibilità a riconoscere un evento critico nel gesto che hanno commesso è la condizione che fa scattare o meno il bisogno di ricostruire l'equilibrio violato, e dunque il consenso attivo ad un qualsivoglia progetto di recupero. Se non viene avvertita la crisi, non viene nemmeno avvertito il bisogno di "narrarsi in maniera migliore" (ovvero, di ricostruire l'equilibrio violato) e, di conseguenza, viene a mancare al soggetto una motivazione fondamentale per attivare i percorsi di ricostruzione del Sé.

L'elaborazione del fatto delittuoso in direzione depressiva ricorre, infine, in tutte quelle circostanze in cui il comportamento narrativo del minore sembra orientato a dare corpo all'affermazione *"Io ho compiuto un reato e per questo motivo in futuro non potrò fare più nulla di buono"*. Anche in questo caso il minore non ha difficoltà a raccontare il fatto delittuoso, tuttavia si identifica in maniera pervasiva ed irreversibile con le sue componenti devianti e delegittimanti. Si tratta di situazioni in cui il minore deviante proietta sulla rappresentazione del Sé le valenze negative insite nel reato che ha commesso, al punto da confondere con esse il significato del suo personale modo di essere. Alla luce di tali premesse, il soggetto matura altresì la convinzione che, per quanto si sforzi, in futuro egli non potrà più essere nulla di diverso da ciò che è diventato nel momento in cui ha compiuto quel determinato reato.

Rispetto alle situazioni precedentemente illustrate, il minore che elabora il reato in direzione depressiva riconosce le valenze critiche del fatto delittuoso, avverte altresì il bisogno di raccontarsi in maniera migliore, ma, nonostante tutto questo, si percepisce come fondamentalmente privo di quelle risorse (soggettive ed oggettive) egli ritiene gli siano necessarie per ricostruire l'equilibrio violato dall'evento critico e per raccontarsi in maniera migliore.

Sul piano del discorso pedagogico, il problema appare in questo caso connesso non ai percorsi che aiutano il soggetto a cogliere le valenze critiche del fatto delittuoso, bensì ai processi narrativi che supportano la ricostruzione dell'equilibrio violato. Detto in altre parole, il minore non riesce a cogliere quali siano le azioni, i mezzi e gli scopi che in quel particolare contesto possono aiutarlo ad essere una persona diversa da quella che è stata fino a quel momento.

I percorsi narrativi sopra evidenziati, che, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, possono insorgere quando gli atti narrativi del minore vengono lasciati al libero gioco della soggettività, trovano il loro esito comune nella possibilità di espropriare il minore deviante di quelle capacità individuali che, nelle situazioni normali, consentono al soggetto di percepire se stesso in termini di positiva progettualità. Detto in altre parole, ogni qual volta il minore deviante entra nel gioco delle rappresentazioni appena considerate egli preclude a se stesso la possibilità di percepirsi come una soggettività positiva che può diventare qualcosa di diverso e di migliore da ciò che è stata fino a quel momento (o dal momento in cui ha compiuto quel particolare reato).

La flessibilità delle strutture narrative proprie della soggettività può allo stesso tempo rappresentare una preziosa risorsa offerta all'azione di recupero dell'azione deviante, perché, qualora venga opportunamente sollecitata ed orientata, può supportare lo sforzo del minore di superare le modalità di ricostruzione del Sé inadeguate ed orientarlo verso universi narrativi più solidi e, soprattutto, capaci di generare una adeguata rappresentazione di sé, degli altri e del mondo.

3. *Obiettivi e strumenti del progetto*

Le ricostruzioni narrative che il minore deviante offre di se stesso e della sua vicenda autobiografica influiscono in maniera significativa sugli atteggiamenti con cui egli affronta la pena che gli è stata inflitta come conseguenza del reato commesso. Come già più volte sottolineato in precedenza, quando tali ricostruzioni procedono nelle direzioni precedentemente illustrate, esse hanno il potere di azzerare la capacità del giovane di guardare a se stesso in prospettiva progettuale e, conseguentemente, di individuare nell'esperienza detentiva un'occasione utile al recupero di sé e al reinserimento nel tessuto sociale.

Prima ancora di risocializzarsi, il minore deviante ha bisogno di percepire se stesso come soggetto *capace di risocializzazione*, cioè come una individualità in grado di dire a se stessa: *"Io ho compiuto un reato, ma nonostante questo, se mi impegno, ho ancora la possibilità di diventare una persona diversa e migliore"*.

Il raggiungimento dell'obiettivo proposto richiede alla persona l'esercizio delle seguenti capacità:

- capacità di raccontare a se stesso e agli atri il reato commesso;
- capacità di superare la negazione, la giustificazione o l'interiorizzazione delle valenze devianti del reato;
- capacità di elaborare il reato in termini di "crisi"
- capacità di individuare i compiti cui assolvere per uscire dalla situazione di crisi;
- capacità di percepirsi come una soggettività in grado di orientare le energie personali verso la realizzazione di tali compiti.

Il raggiungimento di tali obiettivi pone l'esigenza di analizzare con intelligenza pedagogica gli elementi strutturali della narrazione evidenziati nel primo paragrafo, allo scopo di tentare una tematizzazione dei percorsi dinamici in grado di orientare gli stessi verso finalità specificatamente educative.

Sul piano del discorso pedagogico, i dinamismi connessi alla difficoltà di riconoscere le valenze critiche del reato possono trovare adeguata gestione attraverso un percorso che sappia costruire un *clima di fiducia funzionale all'esplorazione del Sé,* mentre i problemi connessi alla ricostruzione dell'equilibrio violato possono essere affrontati attraverso sollecitazioni educative volte a favorire l'*esercizio e l'interiorizzazione di modelli narrativi progettuali.* Le considerazioni che seguono vogliono avere lo scopo di argomentare in maniera più chiara ed articolata il senso e le prospettive di tali assunti.

Le difficoltà connesse al rifiuto di prendere consapevolezza o elaborare un fatto (in questo caso il reato) per le valenze critiche che esso comporta può assumere le forme ed i contenuti più vari e tuttavia, al di là delle molteplici differenze in cui tali difficoltà possono manifestarsi, esse appaiono in larga misura correlate alla tendenza, propria dello soggettività umana, di escludere dal proprio campo percettivo tutti quei fatti che, in qualche modo, possono mettere in discussione la rappresentazione positiva che il soggetto ha di se stesso: "la dinamica più importante del Sé riguarda la funzione di mantenere una propria adeguata struttura. Le unità processuali di tale dinamica hanno lo scopo di mantenere

una positiva percezione delle proprie qualità strutturali e delle manifestazioni comportamentali. Questa unità motivazionale si presenta quindi come bisogno fondamentale dell'autostima, cioè come tendenza a proteggere ed aumentare la stima di se stesso"[10].

Ciò che impedisce al soggetto di riconoscere nel reato un evento critico è proprio il carico di delegittimazione e svalutazione che il suo significato introduce nell'immagine del Sé. In questa situazione psicologica si trova, ad esempio, il minore che ricorre alla negazione, il quale rifiuta di prendere contatto con l'evento deviante perché, sia pur in modo inconsapevole, vive il reato che ha commesso non come una azione circoscritta e parziale, bensì come un evento pervasivo che proietta un significato delegittimante ed irreversibile sulla totalità del proprio modo di essere.

I minori incapaci di focalizzare la crisi indotta dal comportamento delittuoso manifestano, sotto tale profilo, un radicale e incondizionato *bisogno di fiducia*, nel senso che la loro incapacità di portare a livello di consapevolezza quanto hanno commesso deriva dalla paura che il significato connesso a quell'evento possa in qualche modo recare un pregiudizio alla tenuta ed alla positività dell'immagine di sé.

L'attivazione delle procedure narrative utili a operare una elaborazione adeguata del fatto delittuoso si presentano fondate su una struttura dinamica fondamentalmente interattiva e negozionale, poiché sono in larga misura dipendenti dalla disponibilità di un partner comunicativo che sappia fornire al minore i feedback adeguati alla costruzione di un clima di fiducia che motivi alla esplorazione critica della vicenda autobiografica.

Di fondamentale importanza, appaiono, sotto tale profilo, le modalità di risposta definite dalla ricerca sull'argomento come *capacità di ascolto empatico*, le quali rappresentano dei comportamenti comunicativi di supporto che hanno lo scopo di dichiarare al soggetto narrante che l'ascoltatore è disponibile a prestare attenzione a tutto ciò che egli dice, ad accettarlo così come lo dice, senza giudicarlo, valutarlo o interpretarlo in direzione delegittimante[11]: "E' molto più probabile che una persona riveli i suoi stati d'animo se non si sente giudicata per quel che dice...Se

[10] H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale,* Las, Roma 1981.

[11] Sull'argomento, cfr. *Ibidem,* pp. 64-72; M.T. Bassa Propat, L. Chicco, F. Aimone, *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nelle relazioni di aiuto*, Carocci, Roma 2003, pp. 79-83;

le persone rivelano onestamente i loro sentimenti verso qualcosa, questi sentimenti sono autentici. Negare i loro sentimenti e le loro percezioni significa negare la persona. Vari studi hanno riscontrato che, quando una persona viene punita per avere rivelato una esperienza traumatica, la sua salute psichica e psicologica ne soffre"[12].

L'ascolto empatico costruisce il clima di fiducia necessario alla elaborazione narrativa del reato perché, nel momento in cui si dichiara disponibile ad accogliere ciò che l'altro dice senza giudicarlo, allo stesso tempo attesta la disponibilità dell'ascoltatore ad operare una *valorizzazione previa ed incondizionata del modo di essere del narratore* e a garantire il mantenimento di tale atto valorizzante anche di fronte alle valenze negative e delegittimanti del fatto narrato.

Il clima relazionale istituito dall'ascolto empatico, essendo improntato ad un atteggiamento di fiducia e di accettazione dell'altro, permette al minore deviante di fare esperienza di un processo dinamico in cui la presa di contatto con gli elementi critici della sua vicenda biografica non comporta la delegittimazione o la distruzione del suo profilo identitario. Allo stesso tempo, proprio la disponibilità a connotare il reato in termini di evento critico si pone come un elemento dinamico capace di sollecitare nel minore l'attivazione dei percorsi narrativi volti a ricostruire l'equilibrio violato, i quali, a loro volta, rappresentano un passaggio imprescindibile nella formazione di quella motivazione al cambiamento che può supportare il giovane nello sforzo di costruirsi come persona migliore.

Il secondo elemento strutturale della narrazione, quello relativo alla ricostruzione dell'equilibrio violato, può essere orientato verso finalità specificatamente educative nella misura in cui riesce a promuovere nell'universo soggettivo del minore deviante la formazione di modelli narrativi a carattere evolutivo e progettuale.

Sotto tale profilo, l'intervento educativo ha il compito di sollecitare nel minore deviante l'*esercizio* e l'*interiorizzazione* di modelli narrativi che aiutino il soggetto a percepirsi come una identità capace di interagire con l'ambiente e di rinvenire in questo ed in se stesso le risorse più idonee ad operare i cambiamenti necessari al ripristino di una situazione di equilibrio.

[12] J. W. Pennebacker, *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*, tr. it., Erickson, Trento 2004.

I percorsi concreti attraverso i quali è possibile mettere in atto i processi capaci di operare i cambiamenti in questione possono essere vari e molteplici[13] e tuttavia essi trovano il loro punto di sintesi nel tentativo di aiutare il soggetto a modificare gli schemi narrativi a partire dai quali egli racconta il futuro.

In particolare, da una situazione personale in cui il soggetto racconta il *futuro come una reiterazione indefinita ed irreversibile del presente e soprattutto del passato* – questa è infatti la modalità narrativa prevalente soprattutto nei minori che danno una elaborazione depressiva dell'evento critico – l'intervento educativo è chiamato ad operare il transito ad una elaborazione narrativa in cui il futuro viene sussulto e raccontato entro una cornice narrativa capace di *categorizzare i fatti entro le prospettive del cambiamento e della possibilità*. Tecniche di negoziazione narrativa quali, ad esempio, la *ricerca delle potenzialità*, l'*esteriorizzazione*, la *domanda del miracolo*[14], al di là delle specificità che le caratterizzano, rappresentano tutte specifici percorsi dinamici che hanno lo scopo di focalizzare di volta in volta l'attività conoscitiva del soggetto sugli scopi che desidera raggiungere, sulle risorse di cui dispone per realizzarli sugli elementi del contesto cui può fare affidamento per dare concretezza ai suoi progetti, cioè su tutti quegli aspetti della sua vicenda esistenziale di cui egli dispone ed ai quali può ancorare le trasformazioni capaci di farlo diventare una persona migliore.

[13] Per una analisi più dettagliata di tali metodi di intervento, cfr. J. Milner, P. O'Byrne, *Il counseling narrativo*, tr. it., Erickson, Trento 2002, cap. 3.

[14] Per *validazione* si intende la tecnica in cui "il counselor [prende] atto delle emozioni del [soggetto] ma [aggiunge] qualche parola di suo, che trasmette l'implicita possibilità di un cambiamento: l'idea cioè, che in futuro le cose possano anche andare diversamente...A una affermazione del tipo: "non riesco a superare questa depressione", si potrebbe rispondere: "Beh, non è riuscito a superarla, fino ad ora". Bastano queste paroline, in fondo alla frase, per aprire un varco in un problema che appare insolubile; per creare gli spazi in cui impiegare le risorse del [soggetto] o ipotizzare delle possibili soluzioni"
La *ricerca delle potenzialità* è una tecnica che consiste nel sollecitare il soggetto a guardare alla sua esperienza da un altro punto di vista, più precisamente dal punto di vista delle persone che gli vogliono bene o hanno una visione positiva di lui: "non sempre è chiaro e immediato, soprattutto in certi casi, il rapporto che si crea tra persona e problema; si può quindi ampliare il raggio della conversazione fino a toccare altre persone significative, con domande del tipo: "quali sono le cose per cui sua madre si sente orgogliosa di lei?". Ne deriva la possibilità di ascoltare la storia

Riferimenti bibliografici

BASSA POPORPAT M.T., CHICCO L., AMIONE F., *Narrazione e ascolto. L'auotobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Carocci, Roma 2003.
J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001.
F. CAMBI, *L'autobiografia*, Laterza, Roma-Bari 1999.
M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, Las, Roma 2001.
D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
V. E. FRANCKL, *Logoterapia e analisi esistenziale*, tr. it., Morcelliana, Brescia 2001.
H. FRANTA, G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Las, Roma 1990.
D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Bur, Milano 2004.
P. JEDLOWSKI, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2005.
J. MILNER, P. O'BYRNE, *Il counseling narrativo. Interventi brevi centrati sulle soluzioni*, tr. it., Erickson, Trento 2004.
F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.
E. MORIN, *L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
E. MOUNIER, *Il personalismo*, Ave, Roma 2004.
J.W. PENNEBAKER, *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di Sé*, Erickson, Trento 2004.
M. SCALVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
P. WATZLAWICK ET AL., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

del cliente in una prospettiva diversa, che sonda il tipo di rapporto tra [soggetto] e problema; le competenze o le qualità positive che servono a contrastare il problema; i cambiamenti che il [soggetto] vorrebbe porre in atto; le differenze che ne potrebbero scaturire per la sua esperienza di vita"
La *domanda del miracolo* è un particolare tipo di sollecitazione, che domanda al soggetto di immaginare come sarebbe la sua vita se non avesse quel particolare problema "è un tipo di domanda che, al di là dell'esempio concreto, presenta alcuni elementi ricorrenti. Anzi tutto, essa propone una storia nuova, che parte da un miracolo abbastanza "ordinario", nel senso che si inscrive nell'ambito delle normali attività della vita quotidiana del cliente. Essa contiene, inoltre, un implicito invito, rivolto direttamente al [soggetto]: quello di spostare lo sguardo dal problema alla sua possibile soluzione, discutendo, per l'appunto, quel che cambierebbe in assenza del problema stesso. La domanda aiuta il [soggetto ad individuare i primi segnali di cambiamento che si noterebbero, per poi allargare il campo dell'osservazione" (*Ibidem*, pp. 54, 55, 62).