

Vittoria Cesari Lusso

DINAMICHE E OSTACOLI DELLA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE



Erickson

**DINAMICHE E OSTACOLI
DELLA COMUNICAZIONE
INTERPERSONALE**

Erickson

EDITING
CARMEN CALOVI

IMPAGINAZIONE
MIRKO PAU

IMMAGINE DI COPERTINA
© EKELY/iSTOCKPHOTO

COPERTINA
GIORDANO PACENZA

© 2005 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

ISBN: 978-88-7946-741-4

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.



5^a Ristampa
Finito di stampare nel mese di marzo 2018
da LegoDigit S.r.l. – Lavis (TN)

COLLANA DI PSICOLOGIA

Vittoria Cesari Lusso

DINAMICHE E OSTACOLI DELLA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE

di **Giuseppe Varrone**

con **Francesca Bruzzi**

in **interazione**

con **P. L.**

Erickson

L'AUTRICE

Torinese di origine, vive e lavora in Svizzera dal 1975. I suoi studi e la sua esperienza professionale hanno un carattere pluridisciplinare e pluriculturale. Alla laurea in Economia e commercio conseguita all'Università di Torino si sono aggiunti in seguito un dottorato di ricerca in psicologia all'Università di Neuchâtel, un diploma in approccio interattivo della comunicazione dell'Istituto Gregory Bateson di Liegi (rappresentante ufficiale nell'Europa francofona del Mental Research Institute di Palo Alto, California) e una formazione in analisi delle pratiche professionali conseguita a Parigi.

Sul piano professionale ha insegnato in un primo tempo nelle scuole medie superiori e nel campo della formazione degli adulti. Dal 1980 al 1990 ha diretto il Centro Pedagogico-Didattico per l'aggiornamento degli insegnanti, istituito in seno all'Ambasciata d'Italia a Berna. Successivamente ha fatto parte per dodici anni dell'équipe dell'istituto di psicologia dell'Università di Neuchâtel, nella quale è stata nominata professore associato.

Attualmente insegna alle Università di Lugano, di Ginevra e Neuchâtel, collabora con diverse istituzioni formative, ha uno studio di consulenza in materia di comunicazione interpersonale a Losanna e tiene frequenti conferenze in Svizzera e in Italia.

Le sue ricerche e le sue numerose pubblicazioni spaziano in quattro campi principali: primo, lo sviluppo psicosociale dei giovani pluriculturali. Tali studi mettono in evidenza le sfide e le risorse per i giovani figli di emigrati nel loro percorso di integrazione scolastica e sociale, nonché i fattori che ne favoriscono il successo malgrado la presenza dei ben noti determinismi sociali (ad esempio, Cesari Lusso V., 1997, *Quando la sfida viene chiamata integrazione...*, Roma, La Nuova Italia Scientifica).

Secondo, i processi di apprendimento in età adulta e il ruolo dell'analisi dell'esperienza come vettore di sviluppo cognitivo e identitario (vedere ad esempio Vermersch P., 2005, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, edizione italiana a cura di V. Cesari Lusso e A. Iannaccone, Roma, Carocci).

Terzo, i rapporti intergenerazionali e la funzione dei nonni nella società attuale (vedere ad esempio Cesari Lusso V., 2004, *Il mestiere di... nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*, Trento, Erickson).

Quarto, i processi e le dinamiche che incidono sulla qualità della comunicazione interpersonale nei contesti scolastici, formativi, familiari e lavorativi (vedere ad esempio il presente testo).

Indice

- 7 Introduzione: l'epoca dell'homo communicans

PARTE PRIMA Ragionare in modo pluralistico

- 23 CAP. 1 Vivere vuol dire comunicare
37 CAP. 2 È tutta colpa sua? *Approccio individuale*
49 CAP. 3 Ma cosa significa per te?
Approccio psicofenomenologico-culturale
65 CAP. 4 Quando un individuo più un altro individuo
non fanno due individui...
Approccio relazionale-sistemico

PARTE SECONDA Sfaccettature della comunicazione quotidiana: croci e delizie

- 83 CAP. 5 Al di qua e al di là delle parole
109 CAP. 6 Lei non sa chi sono io!
129 CAP. 7 Tanto ho già capito che tipo impossibile è Lei!
151 CAP. 8 Comunicazione e dinamiche di gruppo
167 CAP. 9 Cose scomode da dire...
179 Due parole per congedarmi
183 Appendice: strumenti per la formazione
197 Bibliografia

*A Francesco
A Mario, Ina e Alexander
Alla mia famiglia di origine e alle mie amiche e ai miei amici*

Erickson

Introduzione: l'epoca dell'homo communicans

Ancora un libro sulla comunicazione?! Ebbene sì! Spiego subito il perché. Cosciente del fatto che la letteratura sulla comunicazione si è sviluppata in modo incommensurabile in questi ultimi decenni, a titolo di introduzione mi sembra essenziale illustrare le ragioni che mi hanno indotta ad aggiungere la mia goccia personale all'oceano di scritti esistenti.

Prima ragione: saper parlare non significa saper comunicare

Ogni essere umano sviluppa nei primi anni di vita la capacità di parlare e di esprimere i propri bisogni, le proprie esperienze, le proprie idee. Con il tempo il vocabolario si arricchisce e si affina, diventando uno strumento straordinariamente efficace per costruire vitali reti di relazioni con gli altri e con il mondo. Uno degli attributi più eminenti dell'essere umano è proprio questa meravigliosa capacità di servirsi di un sistema simbolico così sofisticato e complesso quale il linguaggio per ricercare ed elaborare risposte alla miriade di sfide esistenziali che si incontrano lungo il cammino della vita.

Tuttavia, due fenomeni mi paiono costituire un'evidenza assai paradossale. Il primo si riferisce alla constatazione che in molte situazioni della vita sociale le persone comunicano male, molto male, e non fanno uso delle potenzialità che il linguaggio offre loro per gestire al meglio le relazioni e i conflitti interpersonali. L'esperienza quotidiana abbonda di casi di mancato ascolto reciproco, di aggressio-

ni verbali, di malintesi, ecc. Come mai questo succede? In prima approssimazione si può già fin d'ora dire che la qualità della comunicazione è strettamente legata alla qualità della relazione interpersonale sottostante e alla coscienza che gli individui e le società hanno di tale legame, delle sue potenzialità e dei suoi rischi.

E qui interviene il secondo paradosso: nelle nostre società, malgrado la grande enfasi posta sulla comunicazione, ci si dimentica spesso che le competenze comunicative interpersonali non piovono dal cielo ma vanno apprese e insegnate. Si sottovaluta sistematicamente il fatto che l'accumulo di capitale verbale non basta da solo a creare la competenza di spenderlo e utilizzarlo in modo appropriato e socialmente fecondo per gestire al meglio i rapporti umani e sociali. Vi è, insomma, una sorta di convinzione diffusa che, una volta appreso a parlare, il resto (ovvero la gestione delle modalità comunicative e relazionali) sia poi questione di carattere! In effetti, «la comunicazione, profondamente connaturata all'essenza dell'uomo, viene spesso vissuta e percepita come un evento che "accade" e sul quale è possibile esercitare poco controllo» (Mauri e Tinti, 2002, p. 55). In altri termini, mentre in campo tecnico, ad esempio, si ritiene che ci sia sempre bisogno di apprendere cose nuove e che ciò sia utile e possibile, sul piano delle capacità comunicative prevale lo stereotipo che ciascuno funziona per tutta la vita sulla base di una sorta di schema rigido e immutabile. Peccato! Perché le conoscenze accumulate nel campo della moderna psicologia evolutiva, dei processi di apprendimento, delle relazioni interpersonali, della comunicazione intersoggettiva, della psicologia sociale e della psicologia dell'età adulta mostrano non soltanto che le competenze comunicative interpersonali possono svilupparsi lungo tutto l'arco della vita, ma che lo sviluppo più significativo può intervenire proprio nella maturità.

In effetti, è quando l'individuo ha superato l'egocentrismo tipico dell'infanzia, ha accumulato un numero sufficiente di esperienze felici e infelici di comunicazione sociale e ha cominciato a sviluppare una visione più realistica di sé e degli altri che può aprirsi a forme più complesse di comunicazione interpersonale in cui vi sia posto anche per una dialettica costruttiva tra punti di vista diversi. Inoltre, è spesso solo in età adulta che si supera una sorta di pensiero magico da cui nasce l'aspettativa che gli altri possano indovinare i nostri desideri inespressi! Illusione dura a morire, poiché nutrita delle incisive e strutturanti esperienze infantili. Cosa succede infatti nel primo periodo della vita, quando il cucciolo umano non sa ancora parlare? Succede che gli altri parlano per lui, interpretando i suoi gorgheggi e i suoi pianti: «Ah... hai fame! Hai sete! Hai caldo! Bello, vuoi dire che ti piace! Hai bisogno di coccole! Sei arrabbiato! Ti fa male il pancino! Vuoi questo... quello!» e così via. Poi il piccolo comincia a parlare. Grande conquista, ma, come ha ben mostrato Erikson (1967) nei suoi lavori, tutte le grandi conquiste evolutive

hanno un prezzo: così come quando si impara a comminare si deve poco a poco abbandonare il piacere di essere portati in braccio, quando si impara a parlare si deve rinunciare al comfort di «essere indovinati». Le stesse persone che prima cercavano di intuire ciò che il piccolo voleva dire a un certo punto cominceranno ad aspettarsi che sia lui a formularlo! Alcune patologie della comunicazione interpersonale sono legate proprio al protrarsi, anche nella maturità, di tale illusione. Insomma, se nei primi due-tre anni si può dire che si impara a parlare, il resto della vita serve per imparare ad ascoltare e a comunicare.

- Questo libro vuole contribuire a rafforzare il coro di chi cerca di fare intendere il ritornello: «Le competenze comunicative non sono innate, ma si sviluppano lungo tutto il corso della vita, sempreché si faccia qualcosa per svilupparle, ben inteso!».

Seconda ragione: un bisogno più forte oggi che in passato

Il bisogno di capacità comunicative risponde a nuove esigenze fortemente sentite nelle società odierne. L'aspirazione a «ben comunicare» è infatti diventata presente pressoché in tutti i settori della società: scuola, mondo del lavoro, famiglia, ecc. Talmente presente che penso si possa parlare di epoca dell'*homo communicans* (così come per altre epoche si è parlato di *homo faber*, *homo oeconomicus*).

Per spiegare tale fenomeno si possono evocare molteplici ragioni. A me preme ricordarne tre. Dapprima i cambiamenti sul piano dei valori. In particolare, negli ultimi decenni, abbiamo assistito allo sviluppo di valori fondati sull'idea di rapporti umani più democratici e alla decadenza di altri, quali l'obbedienza e la sottomissione. Ciò ha come conseguenza che la rappresentazione della comunicazione ideale nei rapporti sociali (ad esempio fra docente e allievo, fra capo e subordinato, fra genitore e figlio, fra moglie e marito) non è più quella di tipo autoritario in cui l'interlocutore in posizione dominante impartisce ordini e l'altro ubbidisce. L'idea è piuttosto che sia necessario proporre, spiegare, giustificare, in altri termini «negoziare». Da questo punto di vista possiamo dire che viviamo, nelle nostre società, l'epoca della negoziazione perenne dei rapporti interpersonali.

Diversamente accadeva in passato o accade tuttora in altre culture. In altre parti del mondo i diversi ruoli (ciò che deve fare un marito, oppure una moglie, oppure un buon padre, un capo, ecc.) sono rigorosamente codificati e predeterminati. Ciò che invece spesso non è ben determinato a priori è il prezzo delle varie merci: quando viaggiamo in quei paesi ci stupiamo — a volte ci scandalizziamo — degli infiniti (estenuanti, per alcuni di noi) mercanteggiamenti

che si fanno nei *souk*. Ebbene, da noi è vero che non si contratta quando si va al supermercato, ma quante e quante contrattazioni interpersonali si svolgono in famiglia, a scuola! Possiamo dire che il nostro contesto assomiglia a un *souk* relazionale. Ciò richiede però una serie di competenze piuttosto nuove. Quando e dove sono apprese? Quali ostacoli possono talvolta rendere la negoziazione difficile e stressante da gestire?

In aggiunta, la rivoluzione nel campo dei media e delle tecnologie della comunicazione fa sì che oggi gli esseri umani nuotino costantemente in un oceano di messaggi e di informazioni. Oceano nel quale non solo occorre imparare a galleggiare e navigare ma anche saper selezionare e utilizzare i dati in modo adeguato.

Infine, tale rivoluzione tecnologica sul piano dei mezzi e delle possibilità di comunicazione alimenta l'illusione che vi sia una sorta di equivalenza tra l'aumentata disponibilità di mezzi tecnici e la possibilità di migliorare la qualità della comunicazione interpersonale. Uso il termine «illusione» perché è ormai provato che l'abbondanza di nuovi mezzi di comunicazione non produce automaticamente un incremento della qualità delle interazioni umane.

- Questo libro vuole contribuire allo sviluppo delle capacità di negoziazione e dialogo indispensabili per tradurre in comportamenti quotidiani alcuni valori cui si ispirano le moderne democrazie, come il rispetto della persona, la promozione della sua crescita psichica, sociale e morale, e la pacifica convivenza civile.

Terza ragione: contribuire a scindere l'amalgama

Quando si dice «amalgama» si dice miscuglio di cose diverse che non lascia trasparire i suoi componenti e la complessità della sua struttura. I non addetti ai lavori percepiscono in genere la comunicazione proprio come un amalgama, un tutt'uno che sembra non necessitare di esplorazione alcuna. È vero che questo succede un po' in tutte le discipline. La differenza fondamentale tra un esperto e un neofita in questa o quella materia sta proprio nella capacità del primo — alimentata da solide e aggiornate conoscenze — di identificare strutture, processi e dinamiche laddove l'occhio inesperto coglie un insieme indistinto; di analizzare e diagnosticare laddove il neofita si accontenta di sintesi superficiali; di intervenire e agire in modo consapevole anziché limitarsi a reagire d'istinto.

La comunicazione interpersonale si presta a essere percepita come un amalgama in quanto la complessità si nasconde dietro un'apparente banalità e familiarità. Banale e familiare nel senso che — come già ricordato — si tratta di

una cosa che tutti più o meno sanno fare, che si fa quotidianamente, che è sotto gli occhi di tutti, dove sembra che non ci sia più niente di particolare da imparare. E invece, non appena ci si sofferma a osservare dappresso cosa succede quando le persone comunicano, si è sorpresi dalla ricchezza delle implicazioni, dei processi e dei meccanismi in gioco.

Per fare un paragone, si può dire che in fondo i fenomeni comunicativi sono come un parco che si ha l'abitudine di attraversare quotidianamente: lo si vede tutti i giorni e ai nostri occhi la vegetazione appare un insieme dalle forme un po' scontate che si confondono in una tavolozza di sfumature e colori. Ma un botanico, un giardiniere esperto, può individuare centinaia di specie vegetali diverse laddove il profano non coglie che un *unicum* quasi indistinto, può capire cosa turba o facilita l'equilibrio ecologico tra le specie, come intervenire in modo adeguato per favorire una crescita equilibrata, dare un ordine a tale complessità.

Affermare la complessità della comunicazione non significa ritenere impossibile che gli esseri umani possano «capirsi». È vero che l'«incomunicabilità» è un tema caro a molti grandi della filosofia, della letteratura e del cinema, ma per uno studioso di psicologia è più stimolante adottare l'idea di complessità. Tale idea stimola a cercare, a scavare nella miniera dei molteplici processi di tipo mentale, affettivo, identitario e sociale che compenetrano la comunicazione interpersonale. Stimola inoltre a osservare come si comportano le persone concretamente nel gestire tale complessità, nel decidere cosa dire e cosa non dire, nel scegliere le modalità di espressione...

- Questo libro vuole contribuire a illustrare la ricchezza di elementi che si nasconde sotto l'apparente amalgama delle «banali» comunicazioni quotidiane.

Quarta ragione: aiutare le persone che svolgono attività richiedenti abilità comunicative

Su questo punto sorgono subito alcune domande. Se la competenza comunicativa interpersonale non si acquisisce automaticamente, se la scuola non la contempla normalmente fra le materie di studio, se nessuno prepara i genitori a insegnarla ai propri figli, se..., se... come si può dunque svilupparla? Occorre per forza passare attraverso un gravoso studio della letteratura, attraverso un laborioso esame dei diversi approcci scientifici e dei lavori di ricerca esistenti? Occorre affrontare lunghi e impegnativi percorsi formativi, come se si dovesse diventare psicologi?

Ma allora come faranno tutte quelle persone già inserite nella vita lavorativa, in campi generalmente diversi da quello della psicologia della comunicazione, che hanno un forte bisogno di rafforzare le proprie competenze comunicative senza tuttavia disporre di tempi lunghi da dedicare a questa impresa? Penso in primo luogo a coloro che hanno responsabilità in uno dei settori chiave per lo sviluppo umano: quello delle attività educative e formative. Senza per questo dimenticare che anche gli ambienti familiari e quelli lavorativi esterni alla scuola sono luoghi che abbisognano oggi di un elevato livello di capacità nella gestione delle relazioni interpersonali.

Ma soffermiamoci comunque un attimo sull'attività di insegnamento, in quanto esercizio di comunicazione per eccellenza e in quanto compito che, ovviamente a dosi diverse, concerne un po' tutti, anche quelli che non esercitano il mestiere di docente! Insegnare è un'attività complessa sul piano comunicativo: si parla di argomenti per definizione sconosciuti agli interlocutori; si è spesso in presenza di condizioni ambientali e dinamiche di gruppo poco favorevoli alla comunicazione; occorre tener viva l'attenzione di discenti magari poco motivati all'ascolto; si è esposti alla critica di un pubblico in genere poco indulgente e attento alle più piccole manchevolezze di chi occupa la posizione dell'esperto; si agisce in situazioni spesso pervase da stress e nelle quali le decisioni sul come esprimersi vanno prese in tempi rapidi.

È ben noto inoltre che non vi è alcuna corrispondenza automatica tra ciò che un docente dice e spiega e ciò che viene appreso dal discente (Roletto, 2005). In altri termini, esiste normalmente uno scarto tra le intenzioni di insegnamento del docente e l'apprendimento effettivo che l'allievo realizza. Anche qui possono essere chiamate in causa molteplici ragioni di ordine comunicativo: il discorso dell'insegnante contiene troppi riferimenti non condivisi, il discente modella l'informazione in base ai propri schemi interpretativi (processo questo costantemente e normalmente in atto), i termini utilizzati possono risultare semanticamente ambigui, la comunicazione non rispetta i ritmi dell'interlocutore, ecc. Da un punto di vista affettivo, poi, possono intervenire emozioni e sentimenti che pregiudicano lo scambio: nervosismo, irritazione, paura, collera, senso di inferiorità. Sul piano dell'identità possiamo rilevare, a titolo esemplificativo, l'eventuale presenza di dinamiche che incidono sull'immagine di sé della persona, sulla propria autostima, sulla percezione delle proprie competenze e capacità di padroneggiare la situazione. Il soggetto che apprende può avere la percezione che le nuove conoscenze sovvertono certezze precedentemente, e magari faticosamente, acquisite, costringendolo a rivedere la propria immagine di persona che «sa», e ciò può generare, in certi momenti o in certe situazioni, fenomeni di rifiuto.

Fin dai tempi in cui ero giovane scolara mi colpiva la differenza tra docenti che sapevano, come si diceva, tenere la disciplina, farsi rispettare, e docenti che erano un disastro sul piano della gestione della relazione con la classe. Mi colpiva la chiara correlazione esistente tra qualità della comunicazione e qualità dell'insegnamento/apprendimento. Una domanda accompagna dunque le mie riflessioni e le mie azioni da decenni: di cosa è fatta la comunicazione efficace sul piano relazionale e su quello dei contenuti? Ciò mi ha indotta, nel corso della mia ormai lunga attività professionale, a selezionare un certo numero di conoscenze che mi sembrano apportare elementi di risposta, e a osservare su terreni diversi come fanno i professionisti ad affrontare efficacemente situazioni delicate, quali ad esempio la comunicazione con interlocutori e gruppi difficili, la formulazione di un giudizio critico senza generare conflitti insanabili, la gestione di emozioni intense e, ancora, la messa in atto di condizioni, regole e modalità comunicative idonee a prevenire l'insorgenza di problemi.

- Questo libro intende offrire ai professionisti della formazione e dell'educazione, ma anche ai genitori e a chi opera nel mondo del lavoro (spesso anch'essi protagonisti di fondamentali relazioni formative e educative), una selezione di risorse *ad hoc* sotto forma di supporti teorici e «diagnostici», di strumenti di analisi del quotidiano e di indicazioni operative. Ciò nell'intento, da un lato, di rendere fruibili, senza un enorme dispendio di energie, alcuni elementi essenziali delle attuali conoscenze scientifiche e alcuni strumenti per comunicare più efficacemente nelle situazioni quotidiane; dall'altro di aiutare i destinatari a meglio orientarsi nella massa di informazioni disponibili in materia.

Quinta ragione: evidenziare il legame tra qualità della comunicazione e qualità delle relazioni interpersonali

Un altro motivo che mi ha spinto a interessarmi alla comunicazione è il legame incontestabile che intercorre tra la sua qualità e quella della relazione con i nostri interlocutori. Che vi sia un rapporto tra sviluppo delle competenze comunicative ed evoluzione della persona appare un'ipotesi ben fondata. Ma altrettanto fondata appare l'idea di un nesso causale tra capacità comunicative e qualità delle relazioni interpersonali. Si può discutere a lungo, ad esempio, circa le cause di crisi dei matrimoni nelle moderne società, ma non c'è dubbio che la comunicazione sia uno dei nodi fondamentali che possono determinare il successo o il fallimento di una relazione. Le buone relazioni non sono quelle in cui non esistono mai problemi; tale eventualità non appartiene all'ordine naturale delle cose. Sono invece quelle in cui si sanno affrontare gli inevitabili problemi

e le ineluttabili divergenze di punti di vista e di interessi. Tra l'altro, viviamo in tempi e in società in cui si sente sempre più parlare della necessità di promuovere il dialogo e la comprensione tra culture diverse. Idea degna certamente di rispetto e considerazione: ma è proprio questa la sfida maggiore che dobbiamo affrontare? Quando osservo il mondo che mi circonda, quando ascolto le persone che incontro, quando guardo ciò che accade intorno a me, constato che vi è un'altra imponente sfida sempre presente e un po' sottovalutata nella coscienza collettiva: quella del dialogo costruttivo tra persone dello stesso ambiente familiare e professionale, che possono essere sì vicine culturalmente, ma molto lontane l'una dall'altra sul piano della possibilità di capirsi e trovare intese riguardo alle inevitabili discordanze quotidiane. Verrebbe quasi da dire che oggi si spendono buoni propositi ed energie per ben comunicare più con stranieri e minoranze etniche che con i propri familiari o colleghi di lavoro.

- Questo libro si propone di sensibilizzare anche i non specialisti in campo psicologico sulla rilevanza che assume la qualità delle relazioni e dinamiche interpersonali nell'ambito della comunicazione.

Sesta ragione: la comunicazione è osservabile e «manovrabile»

Il sopradDETTO legame tra qualità della comunicazione e qualità delle relazioni mi porta a evocare una metafora abusata ma sempre efficace, quella dell'iceberg: la comunicazione rappresenta la parte visibile dell'iceberg, e la relazione interpersonale quella sommersa. Se da un lato è utile, come ho appena evidenziato, avere qualche conoscenza della parte nascosta dell'iceberg, anche se non si è psicologi di professione, dall'altro è assai proficuo per un'efficace gestione della comunicazione quotidiana prestare molta attenzione alla parte visibile.

Tale visibilità rende possibile due fatti essenziali: primo, la raccolta di dati più «oggettivi» su eventuali difficoltà, senza ricorrere a congetture intrusive su parti nascoste della personalità umana, come intenzioni, sentimenti, ecc.; secondo, la pratica di interventi mirati al miglioramento delle interazioni comunicative gestibili anche da non specialisti in psicologia e psicoterapia. Lo studio della comunicazione quotidiana costituisce dunque una via maestra, interessante e largamente praticabile, per meglio comprendere le interazioni in diversi contesti — familiari, lavorativi, formativi e sociali — e migliorarne l'efficacia.

- Questo libro intende far meglio conoscere alcuni dei moderni strumenti di pensiero e di azione, ispirati in particolare alla pragmatica della comunicazione e agli approcci concettuali di tipo interattivo, che appaiono

particolarmente efficaci nell'identificare i margini di manovra atti a favorire un'evoluzione positiva delle situazioni problematiche.

Settima ragione: sensibilità femminili...

Si sa, le donne sembrano maggiormente attratte dalla problematica della comunicazione. E l'autrice di questo libro non fa eccezione; anche lei come altre colleghe è stata affascinata dal tema.

Come spiegare il fenomeno dell'evidente propensione femminile in materia? Senza addentrarmi in un dibattito scientifico immenso e in continua evoluzione che chiama in causa fattori biologici, genetici, psichici, sociali e culturali, e tenendomi un po' in disparte rispetto alle accese battaglie ideologiche e sociali sulla questione, voglio sottolineare due argomenti, uno più tradizionale, l'altro più innovativo. In primo luogo, i dati scientifici ed empirici hanno ormai ben evidenziato come uno degli aspetti salienti della differenza cognitiva fra i due sessi sia la precocità relativa delle bambine nello sviluppo e nell'uso del linguaggio. Studi scientifici (Le Maner-Idrissi, 1997) attestano, ad esempio a tre anni, una maggiore padronanza del linguaggio e maggiori competenze sul piano delle interazioni con l'ambiente da parte delle bambine, a cui si contrappone una più grande espressione di forza e abilità fisica da parte dei bambini. Inoltre, sembra appurato che anche sul piano dei comportamenti non verbali esistano significative differenze: «In generale, le donne prestano più attenzione degli uomini agli indici non verbali, assegnano loro maggiore importanza e sono più abili nel riconoscerli e nell'interpretarli» (David, 1998, p. 143).

In secondo luogo, la questione dell'influenza dello status sociale. Si tratta di un'idea esplicativa assai interessante a proposito delle relazioni tra i sessi. Il ruolo subordinato, spesso di semplici osservatrici, a cui le donne sono state confinate per secoli (e a cui sono ancora relegate in molte parti del mondo) avrebbe rinforzato la loro sensibilità e la loro capacità di prestare un'attenzione minuziosa alle espressioni e ai comportamenti del sesso dominante onde ricavarne informazioni utili per proteggere i loro spazi vitali e sviluppare strategie adeguate di azione. Ciò che nella cultura occidentale viene chiamato *l'intuito femminile* nient'altro sarebbe che il frutto di tali continui comportamenti di osservazione (Brown, 1990, p. 230). Tale *habitus* — nel senso di modo di fare e pensare acquisito ma «incarnato in modo duraturo nel corpo» sotto forma di atteggiamento permanente e trasmissibile da una generazione all'altra (Bourdieu, 1984, p. 134) — spiegherebbe anche la maggiore capacità che le donne sembrano avere nella lettura di tutta la vasta gamma dei comportamenti comunicativi, in particolare

non verbali. Spiegherebbe altresì il fatto che le donne nel corso della storia abbiano sviluppato maggiori competenze in fatto di strategie *soft* di persuasione dell'avversario e in sottili comportamenti seduttivi, anche servendosi in modo appropriato della forza e del potere delle parole. Sempre Bourdieu (1990, p. 24) parla di *lucidità degli esclusi*: nei rapporti sociali la posizione di dominato spingerebbe le persone ad affinare le competenze di osservazione per meglio conoscere i comportamenti degli individui da cui esse dipendono e mettere così a punto adeguate strategie di sopravvivenza.

Ci si potrebbe chiedere oggi se la rivoluzione in corso nelle nostre società sul piano dei rapporti tra i sessi e la maggiore valorizzazione delle capacità relazionali non stiano mettendo almeno una parte del «sesso forte» in condizione di «minoranza sfavorita» in termini di possesso e impiego di risorse comunicative e interpersonali. In fondo, fin dalla più tenera età si assiste a una sorta di specializzazione dei due sessi: attraverso rinforzi molteplici e diversificati il sesso femminile finisce per coltivare maggiormente le abilità comunicative e relazionali, il sesso maschile quelle di tipo tecnico. Anche nelle società in cui il vessillo dell'uguaglianza dei sessi sventola con più forza, ciò non significa una piatta omologazione che spinge tutti a fare le stesse cose. Un etnologo che osservasse le nostre «tribù» potrebbe per esempio notare che le donne continuano a essere più specializzate nell'educazione dei figli, nelle cure domestiche e nella gestione delle relazioni, mentre gli uomini si dimostrano generalmente più abili nel leggere una carta stradale, nel riparare i guasti degli innumerevoli aggeggi meccanici, elettrici ed elettronici che costellano la vita moderna e nell'utilizzare tutto l'arsenale delle sempre nuove proposte in campo informatico.

- Questo libro intende portare una piccola tessera al complesso disegno della «condivisione democratica» tra uomini e donne delle specifiche aree di competenza e potere. Ogni sesso ha sviluppato (non importa se per frutto di natura, di storia o di cultura) alcune posizioni di forza in determinati ambiti che si tratta di imparare a meglio condividere. Finora l'attenzione si è concentrata, per ragioni evidenti e legittime, sulla questione di una più equa spartizione dei molti poteri tradizionalmente maschili. Sul piano della comunicazione, è possibile invece che tocchi oggi alle donne la responsabilità di far maggiormente partecipare l'altro sesso delle loro risorse e idee in materia.

Ottava ragione: il percorso personale...

Infine vorrei aggiungere che un libro è spesso il frutto del bisogno dell'autore di rivisitare il proprio percorso personale. Si tratta per me di dare un

senso globale più convincente, almeno soggettivamente, alle diverse tappe del mio itinerario intellettuale e professionale, per lasciar emergere interrogativi di fondo che hanno fatto da propulsori, per riunire in una trama più coerente fili apparentemente dispersi e slegati, per dare una forma più sistematica e fruibile alla messe di materiali sparsi e frammentari che ho prodotto nel corso degli anni sull'argomento (lezioni, interventi, appunti, ecc.).

Tra i fili sparsi tengo a ricordare qui alcuni elementi della mia storia personale e professionale.

Dapprima le mie esperienze familiari. La voglia di interessarmi alla comunicazione ha senz'altro qualcosa a che vedere con le interazioni familiari che ho vissuto durante l'infanzia: genitori che di tanto in tanto praticavano lo sport del litigio verbale assai «vivace»; madre emancipata *ante litteram* e pilastro dell'economia familiare, dalla comunicazione verbale piuttosto autoritaria, ma esempio strutturante di impegno lavorativo e di capacità di «modellare» il proprio destino; padre che svolgeva un ruolo di comprimario sul piano delle decisioni e delle attività produttive familiari, ma che diventava protagonista in certi momenti grazie alle sue doti di *humour* e di convivialità; sorelle maggiori che suscitavano la mia invidia, poiché con la loro superiorità comunicativa finivano per avere sempre ragione (almeno fino a una certa età...).

Successivamente, il matrimonio, la maternità, le relazioni marito-moglie, madre-figlio... altrettante costruttive e fondamentali occasioni per praticare la scommessa della comunicazione quotidiana, alla ricerca di equilibri tra spinte egocentriche e movimenti di empatica apertura, nella speranza di rendere possibile un'esigenza paradossale dei nuclei moderni: esistere al tempo stesso come singolo e come sistema solidale.

Oggi poi, che sono anche nonna (Cesari Lusso, 2004), mio nipotino Alexander, di quattro anni, con il suo vigoroso impulso a ricercare la soddisfazione immediata dei bisogni, la sua necessità di affermarsi e non perdere la faccia, i suoi martellanti «perché? perché?», la sua curiosità, mette a dura prova le mie pretese competenze in campo comunicativo e mi costringe a continui allenamenti in materia.

Passando ora ad altre esperienze, più direttamente attinenti al mio iter intellettuale e professionale, mi viene in mente una miriade di stimoli che hanno nutrito il mio interesse per il tema della comunicazione interpersonale: alcuni legati a momenti di lavoro, altri a incontri con persone-risorsa, altri ancora a studi che hanno segnato punti di svolta nel mio percorso intellettuale.

Per quanto concerne i momenti di lavoro, determinanti sono state le esperienze di insegnamento in vari campi (scuole medie superiori, formazione degli adulti, formazione degli insegnanti, università), la direzione di un Centro per

l'aggiornamento degli insegnanti, durata dieci anni, e varie attività nel campo della politica educativa. Come avviene in tutti i percorsi professionali, si sono alternati momenti di grande soddisfazione ed episodi di frustrazione. Entrambi sono stati fruttuosi. I primi per rafforzare la fiducia nei miei mezzi, potenziare le strategie e le scelte che risultavano efficaci, nutrire l'ottimismo necessario all'azione e gratificare il mio ego. I secondi per stimolare una sofferza, ma necessaria, riflessione sulle dissonanze tra intenzioni e aspirazioni, da un lato, e risultati deludenti, dall'altro. Riflessioni indispensabili alla messa in discussione personale, alla ricerca di nuove risorse, al dischiudersi di nuovi progetti, alla ricerca di nuovi incontri, allo sviluppo, insomma.

Tra gli incontri generatori di nuovi orizzonti vorrei ricordarne tre: quello con Anne-Nelly Perret-Clermont, direttrice dell'Istituto di psicologia dell'Università di Neuchâtel.¹ È sotto la sua direzione che ho svolto il mio dottorato di ricerca in psicologia ed è grazie alle sue ricerche (per esempio, Perret-Clermont, 1996; Dinello e Perret-Clermont, 1987; Perret-Clermont e Nicolet, 1988) e al suo insegnamento che ho scoperto una miniera di risorse, in particolare nel campo della moderna psicologia sociale e dell'apprendimento, le quali hanno segnato un punto di svolta nella mia capacità di cogliere la complessità psicosociale della comunicazione nei contesti di apprendimento.

Come spesso accade, più si approfondisce una tematica, più viene stimolato l'interesse per la materia. Resa sempre più curiosa sulle condizioni che possono influenzare il successo o il fallimento di questa o quella interazione sociale, sulla complessità delle dinamiche intersoggettive in gioco, sul fitto intreccio di processi cognitivi che possono favorire o bloccare la comunicazione e l'accesso alla conoscenza del punto di vista dell'interlocutore, sono approdata in seguito a più riprese sulle sponde della Senna. È a Parigi infatti che opera Pierre Vermersch (Vermersch 1994; Vermersch e Maurel, 1997; Vermersch, 2005), ricercatore al Centro Nazionale per la Ricerca Scientifica, creatore della metodologia dell'intervista di esplicitazione dell'azione e dell'approccio psicofenomenologico, nonché animatore di un gruppo di ricerca (Gruppo di ricerca sull'esplicitazione dell'azione, GREX),² fondato nel 1990, che fa da quadro allo sviluppo di risorse teoriche e al dibattito critico sui risultati operativi dell'approccio in questione.

E, come si dice, *last but not least*, viene poi l'incontro con gli specialisti dell'Istituto Gregory Bateson di Liegi, rappresentante ufficiale per l'Europa francofona del celebre Mental Research Institute di Palo Alto, California. È presso l'istituto Gregory Bateson³ che ho conseguito il mio diploma di terapeuta nella

¹ Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito www.unine.ch/psy/.

² Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito www.expliciter.net.

³ Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito www.igb-mri.com.

pratica dell'approccio interazionale secondo il modello di Palo Alto ed è in tale ambito che ho avuto la fortuna di incontrare alcuni eminenti studiosi e psicoterapeuti che hanno arricchito il mio bagaglio di strumenti intellettuali e operativi.

- Questo libro rappresenta una tentazione alla quale non ho saputo resistere: quella di condividere con altre persone alcune esperienze e risorse intellettuali in materia di comunicazione interpersonale che hanno arricchito il mio percorso.

Struttura del libro

Il lavoro si articola in tre parti.

Nella prima verranno privilegiate le risorse intellettuali che permettono di spiegare e meglio comprendere le cause delle difficoltà comunicative. Nel capitolo uno, dopo aver presentato la problematica della comunicazione a scuola, in famiglia e nel mondo del lavoro, affronto la questione della relazione tra teoria e pratica sul piano della comunicazione. Le persone devono limitarsi a seguire modelli di azione prefabbricati, oppure devono impadronirsi anche di una pluralità di strumenti diagnostici teorici? La mia convinzione è che le capacità di diagnosi e le capacità di intervento non possano andare disgiunte. Detto altrimenti, «l'intelligenza comunicativa» presenta due dimensioni tra loro profondamente intrecciate: da un lato l'intelligenza intesa come capacità di comprensione, di analisi e di identificazione delle molteplici implicazioni della comunicazione interpersonale; dall'altro, come «arte» di risolvere i problemi comunicativi e come capacità di agire in modo adeguato nelle interazioni sociali.

In effetti, in mancanza di riferimenti concettuali solidi e strutturati, le spiegazioni che si sarà portati a dare alle difficoltà rischiano fatalmente di essere di tipo rigido e stereotipato e i modelli di intervento adottati di divenire routine ripetitive incapaci di rinnovarsi. Dopo aver presentato tre casi di difficoltà di comunicazione, assunti come emblematici, procederò, nei capitoli due, tre e quattro, alla loro lettura secondo tre approcci diversi: analitico-individuale, psicofenomenologico-culturale, relazionale-sistemico. Il primo approccio fa ricorso a spiegazioni che si riferiscono al funzionamento psichico del singolo individuo. Il secondo pone l'accento sul significato che le persone attribuiscono alle diverse situazioni, nonché sulle strategie che vengono — o non vengono — utilizzate dai partner della comunicazione per negoziare tali significati. Esso prende altresì in considerazione la questione dell'influenza dei contesti e delle appartenenze socio-culturali sulle modalità comunicative. Il terzo infine, largamente ispirato al modello detto di «Palo Alto», mette in primo piano la dimensione relazionale e le sue regole.

La seconda parte presenta alcune tipiche problematiche comunicative riscontrabili in vari contesti, ne esplicita i meccanismi chiave e illustra le possibili modalità di intervento, con esempi concreti di comportamenti idonei a favorirne una gestione efficace. In particolare sono esaminati il rapporto tra espressioni verbali e non verbali, tra comportamenti e comunicazione, le sottili implicazioni concernenti il sentimento di identità, i «giochi interattivi» presenti nella comunicazione e il loro effetto in termini di «profezie che si autorealizzano», le questioni dei «doppi messaggi», della comunicazione paradossale e delle spirali conflittuali che possono sabotare la qualità della relazione.

La terza parte è un'appendice destinata in particolare a coloro che insegnano tematiche attinenti alla problematica di questo libro. Essa contiene, a titolo illustrativo, la presentazione un dispositivo-tipo che utilizzo concretamente nella mia attività di docente in tema di dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale.

PARTE PRIMA

**Ragionare in modo
pluralistico**

Erickson

Erickson

Vivere vuol dire comunicare

È innegabile che la comunicazione rappresenta l'elemento costitutivo della trama delle relazioni umane. Comunicare nutre la vita al pari dell'aria che respiriamo, del cibo che ingeriamo, dell'acqua con cui ci dissetiamo. Comunicare risponde infatti a una serie di bisogni vitali (Zani, Selleri e David, 1998), che vanno dalla capacità stessa di sopravvivere (la ricerca ha infatti mostrato che la presenza di modi comunicativi disturbati incide sulla salute) alla soddisfazione di bisogni sociali fondamentali, quali il senso di affiliazione e i processi di influenza interpersonale; dalla costruzione stessa della nostra identità, alimentata incessantemente dai messaggi scambiati con gli interlocutori che contano ai nostri occhi, alla soddisfazione di una moltitudine di bisogni pratici e strumentali; dalla trasmissione intergenerazionale di conoscenze ai confronti di idee che danno linfa alle democrazie e ai progressi della scienza.

L'essere umano è per natura una creatura sociale, la cui esistenza e il cui sviluppo necessitano di comunicazione e di relazioni interpersonali. Due elementi tra loro intimamente legati: l'uno partecipa alla definizione dell'altro. Lo studio dei processi comunicativi vissuti quotidianamente dalle persone si intreccia pertanto con la comprensione delle dinamiche relazionali. Quale definizione adottare allora della comunicazione, tra le migliaia che la letteratura in materia suggerisce? La mia scelta si ispira alla formulazione proposta da Zani e Selleri (1998) che bene evidenzia due caratteristiche fondamentali che distinguono la comunicazione dal semplice comportamento: da un lato, un certo livello di consapevolezza e di intenzionalità della persona che emette il

messaggio; dall'altro, «il fatto che si tratta di un processo, cioè di un sistema che coinvolge più soggetti sociali in una serie di eventi. Il fuoco dell'analisi va quindi indirizzato non già sui singoli elementi dell'atto comunicativo, né sui singoli atti comunicativi isolati dal contesto spazio-temporale e sociale in cui avvengono, bensì sull'interazione e sulla relazione tra gli interlocutori, sulla configurazione dei comportamenti dei partecipanti, considerati quali soggetti attivi, sulla costruzione e sulla condivisione di significati che si realizzano tra le persone in determinati contesti sociali della vita quotidiana, siano essi informali o istituzionali» (Zani e Selleri, 1998, p. 18).

In sostanza, quand'è che uno scambio comunicativo può essere considerato riuscito?

Visto l'accento che abbiamo messo sulla dimensione interattiva e relazionale della comunicazione, riteniamo che uno scambio comunicativo sia da considerarsi riuscito quando è giudicato tale dai diversi protagonisti in questione. La riuscita viene considerata da un punto di vista pragmatico e non è quindi riferita a norme di tipo morfosintattico o semantico, in quanto ci si focalizza sulla relazione tra i partecipanti e sugli effetti della comunicazione sui loro comportamenti. Il che significa essenzialmente due cose: il successo è legato alla convinzione che hanno i soggetti di essersi compresi o di poter arrivare per tappe a un soddisfacente grado di comprensione; il clima affettivo dello scambio non è inquinato da emozioni e sentimenti negativi, quali irritazione, collera, paura, indignazione, avversione, sfiducia, ecc. Tale risposta di tipo intersoggettivo ci sembra sufficiente come criterio empirico di riferimento. Ciascuno di noi in genere «sente e sa» quando la qualità della comunicazione scricchiola per qualche motivo: perché si ha l'impressione di non capire, di essere manipolati, di avvertire tensioni, toni aggressivi, affermazioni arroganti, ecc. In altri termini, se i diversi protagonisti si sono sentiti a loro agio, intellettualmente e affettivamente, si può parlare di successo dello scambio comunicativo interpersonale e di qualità soddisfacente dell'interazione.

Ciò detto, la domanda da porsi è: quali sono le *condizioni* che favoriscono ovvero ostacolano il successo della comunicazione interpersonale? La questione delle condizioni risulta in effetti cruciale e attraversa una moltitudine di concezioni, teorie e modelli vertenti sui criteri e sugli elementi che influenzano l'andamento e il risultato della comunicazione. In ultima analisi, ciò che distingue un approccio teorico dall'altro è il livello di analisi adottato per illustrare le condizioni che agevolano o perturbano la comunicazione interpersonale.

Quanti e quali contesti?

I contesti della comunicazione interpersonale sono pressoché infiniti: da quello delle mura domestiche a quello dei grandi happening di massa; dallo studio medico alla partita a carte tra amici; da quello strutturato tra membri di équipe professionali a quelli occasionali in treno; ecc.

Per non perdermi in tale oceano di possibilità, scelgo, in questo mio lavoro, di navigare lungo tre canali comunicativi e relazionali: il mondo della scuola e della formazione; la famiglia; l'ambiente di lavoro. Tra l'altro tali mondi hanno in comune il fatto che si tratta di sistemi di relazioni che hanno una certa durata e i cui elementi non sono così facilmente intercambiabili. Voglio dire che se un amico o qualcuno che vediamo nel tempo libero non ci sta bene, possiamo sempre decidere senza grandi complicazioni di non frequentarlo, mentre non si può fare altrettanto nella relazione con i propri allievi, con i propri figli e con i colleghi di lavoro. Come scrive nel suo lavoro finale un partecipante a uno dei miei corsi: «In ambito familiare e professionale si interagisce con persone che non si possono evitare. La capacità di comunicare con questi interlocutori diventa quindi fondamentale anche per trarre il meglio possibile da rapporti che renderebbero la vita insopportabile nel caso non funzionassero».

Comunicazione e relazione nel mondo della scuola e della formazione

Chi decide di consacrarsi al mestiere di insegnante e di formatore¹ sceglie un'attività che si svolge in totale simbiosi con l'arte della comunicazione, sotto molteplici aspetti.

Primo, insegnare significa fare in modo che, con le parole, con le mimiche espressive, con l'esempio, altri acquisiscano nuove conoscenze o capacità. Ridotta all'essenziale, la situazione di insegnamento implica l'interazione tra almeno due soggetti con ruoli strutturalmente e funzionalmente diversi: un «esperto» che insegna un determinato contenuto, e un «novizio» che impara. Una prima problematica comunicativa è dunque subito evidente: come faranno i due soggetti a capirsi nonostante l'immanente asimmetria sul piano delle rappresentazioni e delle conoscenze relative alla materia oggetto di studio? Come farà l'esperto a rendere accessibili all'altro concetti e saperi per quest'ultimo del tutto inusitati?

¹ Con tale termine, oggi sempre più in uso nel linguaggio aziendale e accademico, faccio riferimento a quei docenti che operano nel campo della cosiddetta «formazione degli adulti», caratterizzata in genere da finalità di aggiornamento e sviluppo (professionale e personale) di persone già inserite nella vita attiva, in situazione di riconversione professionale o alla ricerca di nuovi stimoli intellettuali e culturali.

Come si dovrà elaborare la materia e adattare il vocabolario per rendere efficace la comunicazione? Come andranno gestiti i tempi e i ritmi per favorire l'appropriazione di nuovi contenuti da parte del discente?

Si tratta di una problematica ampiamente sviluppata dalle moderne scienze dell'educazione e sulla quale ritornerò nel prossimo capitolo per evidenziare alcuni contributi essenziali sul piano della comunicazione didattica. Ma mi preme sottolineare fin d'ora che anche la più sofisticata ingegneria didattica non basta da sola a spiegare l'efficacia comunicativa di un docente. Nei commenti dei discenti da me raccolti nel corso degli anni ho colto che è spesso questione, oltre che di chiarezza espositiva e sapienza, anche di qualcos'altro che ha a che fare con le caratteristiche un po' ermetiche cui si fa probabilmente riferimento allorché nel corrente gergo pedagogico si parla del «saper essere» dell'insegnante. Allievi e studenti mostrano di apprezzare in un docente soprattutto «la passione che emana per la materia», «l'energia che sprigiona e che trascina», «la carica che riesce a infondere», «l'amore per il suo lavoro», «il piacere che mostra egli stesso nell'apprendere». In altri termini, si tratta sovente di dimostrare che si crede in ciò che si fa, che si è autenticamente convinti che valga la pena di aiutare i discenti ad appropriarsi dell'oggetto di studio e che non si lesinano energie a tale scopo. Tutto ciò arricchisce di calde colorazioni la comunicazione pedagogico-didattica, e si materializza spesso in particolari comportamenti para- ed extraverbali quali la tonalità della voce, il ritmo delle frasi, la mimica del volto, l'intensità dello sguardo, i movimenti del corpo, ecc. Anche di questo parleremo diffusamente più avanti in questo libro (si veda il capitolo 5).

Secondo, la complessa arte dell'insegnamento necessita di un buon «clima relazionale» docente-classe, istruttore-apprendisti, formatore-adulti in formazione, ecc. Ciò significa in sostanza volontà e capacità di ascoltarsi, di capirsi, di collaborare. In mancanza di ciò, le energie dell'insegnante e del formatore saranno assorbite in misura eccessiva da attività parassite e improduttive sul piano dell'apprendimento, come fare richiami, sollecitare l'attenzione, minacciare punizioni, difendersi da attacchi verbali, ecc. Detto altrimenti, la comunicazione, invece di essere centrata sulla finalità cardine delle situazioni formative che è quella di produrre apprendimento, sarà forzatamente assorbita dalla gestione delle tensioni relazionali.

L'ideale sarebbe che nelle situazioni scolastiche e formative tali tensioni fossero sempre assenti. Ma si sa, l'ideale è soltanto un utile e auspicato orizzonte e non la realtà quotidiana. Di fatto, è parte integrante dell'odierno mestiere di docente il saper creare le condizioni per un «sano clima comunicativo». In altri termini, il ruolo dell'insegnante richiede una buona dose di competenze comunicative e relazionali atte a creare un clima di fiducia reciproca in classe.

Si tratta di una problematica che sarà posta al centro delle pagine che seguono, poiché le turbolenze relazionali in classe costituiscono una delle maggiori fonti di stress e di usura per i docenti. Anche gli insegnanti più esperti si sentono a volte fortemente irritati e impreparati di fronte a certi comportamenti dei loro interlocutori, come espressioni arroganti e aggressive, reazioni emotive smisurate, disarmanti passività.

Terzo, la gestione della comunicazione in aula sul piano del clima relazionale è resa ancora più difficile e delicata dal fatto che essa si esplica in un contesto di gruppo. Le tensioni verbali possono pertanto essere acuite dalla presenza di un «pubblico» nei confronti dei quali gli astanti non vogliono perdere la faccia, oppure da fenomeni di alleanza, di rivalità, effetti di contagio emotivo, ecc. Il mestiere di insegnante richiede quindi anche competenze di leadership sul piano della comunicazione in situazioni di gruppo e conoscenze sui meccanismi che possono manifestarsi in tali circostanze (si veda il capitolo 8).

Quarto, insegnare significa in generale far parte di un quadro istituzionale in cui operano altri attori, con i quali viene intessuta una fitta di rete di situazioni di comunicazione, formali e informali, al di fuori dell'aula. I docenti devono spesso coordinarsi con colleghi, interloquire con i superiori, incontrare genitori, ecc. I dirigenti di istituto, dal canto loro, sono spesso chiamati a fungere da istanza pacificatrice in caso di conflitti, a motivare, a orientare. E poi ci sono le riunioni, i consigli di classe, le commissioni, ecc.

Anche queste situazioni richiedono al personale delle istituzioni scolastiche e formative dosi massicce di competenze comunicative.

Comunicazione e relazioni in famiglia

I tempi sono cambiati! Almeno alle nostre latitudini. È finita l'epoca in cui i figli «non dovevano rispondere», il padre-modello era quello che zittiva tutti a tavola con un solo sguardo, le mogli si rassegnavano a non udire mai le dolci parole che avrebbero voluto sentire dai mariti, gli uomini esibivano con virile fierezza il rifiuto di esprimere emozioni e sentimenti, ecc.

Oggi è l'ideale del dialogo e della comunicazione a tutto campo che si impone. Dialogo nel senso di discussione aperta, di persone disposte a ragionare serenamente, ad ascoltare le rispettive ragioni, a trovare compromessi intelligenti in caso di divergenze, a collaborare alle soluzioni e a tener conto costruttivamente degli aspetti emotivi. Ma esistono veramente in famiglia le condizioni culturali e sociali perché tale ideale sia di fatto praticato nel quotidiano con equilibrio e nel rispetto dei diversi ruoli e delle diverse responsabilità? La domanda è ovviamente di tipo retorico, poiché i conflitti e le guerre familiari fanno tuttora parte della

realtà e prendono forme diverse. Vediamone alcune. Vi possono essere gli scatti d'ira nei confronti dei più piccoli per le più innocenti marachelle, magari alternati a raffiche di soffocanti e disorientanti effusioni. Atto primo: «Ma cosa hai fatto! Ti ho detto di non toccare questo cassetto! Basta! Sei insopportabile! Non ne posso più!». Atto secondo, cinque minuti dopo: «No, non piangere, dammi un bacino... Sei il mio tesoro». Oppure, velenosi scambi di impropri e valanghe di accuse tra coniugi che scaturiscono dai pretesti più banali: «Hai dimenticato di spegnere la luce», «E tu dimentichi sempre di chiudere il tappo del dentifricio», «Che c'entra il dentifricio, qui si spendono fortune in bollette della luce, possibile che debba sentirmi il solo responsabile del bilancio familiare e tutti gli altri che spendono e spandono? Vuoi che ci riduciamo come i tuoi genitori che non sono riusciti a risparmiarne neanche una lira?». Senza contare gli innumerevoli litigi che, a partire da una divergenza sull'educazione dei figli, si trasformano in uno scontro all'ultimo sangue usando come munizioni i presunti infiniti difetti della controparte: «Tu li proteggi sempre!», «E tu vuoi sempre aver ragione!». E poi non vanno dimenticate le situazioni, ormai molto comuni, che fanno da conflittuale preludio alle separazioni e ai divorzi, e in cui la relazione ormai deteriorata getta una luce sinistra sul partner, facendolo apparire unicamente come sorgente di innumerevoli frustrazioni e delusioni e causa della propria infelicità. Tutta la comunicazione verrà perciò impregnata dal bisogno di dimostrare la negatività dell'altro.

E ancora, vanno citati i rapporti tra generazioni che possono inaridirsi nel deserto delle aspettative deluse e impantanarsi nelle sabbie mobili delle incomprensioni: «Mi sarei aspettato che mia suocera dimostrasse un po' più di solidarietà nei confronti di mia moglie»; «Quello che ci dà fastidio è quando uno dei nonni tira fuori la frase: "Io al posto vostro farei..."». Lo trovo sgradevole. Come se volessero proporsi a modello» (Cesari Lusso, 2004).

Comunicazione e relazioni nell'ambiente di lavoro

Una delle maggiori cause di insoddisfazione ai giorni nostri sul posto di lavoro sembra proprio essere la qualità della comunicazione, più ancora che la retribuzione. Ai capi viene spesso rimproverato di non saper gratificare, motivare, stabilire contatti umani più calorosi, ecc. Ai colleghi di non passare l'informazione necessaria, di essere restii a collaborare, di farsi belli a spese degli altri, ecc. Ai dipendenti, di conoscere solo il linguaggio dell'opposizione al capo, di non avere la cultura della collaborazione, di saper solo protestare, ecc.

Non a caso all'interno delle aziende più moderne i processi comunicativi interpersonali cominciano a essere considerati degni di attenzione e di investi-

menti sul piano della formazione del personale al pari dei processi produttivi, commerciali, ecc.

Tre fenomeni comunicativi stanno suscitando particolare interesse nel quadro delle relazioni aziendali: l'integrazione dei nuovi collaboratori, la motivazione e le emozioni legate al lavoro, i conflitti interpersonali e la loro prevenzione. Non si tratta ovviamente di fenomeni nuovi. Da sempre le imprese e le organizzazioni affrontano la problematica del *turn over* dei collaboratori e del passaggio di informazioni e competenze tra esperti e novizi, fanno da cornice a molteplici tensioni interpersonali, e risentono le conseguenze del più o meno elevato grado di soddisfazione delle proprie maestranze. Ciò che è relativamente nuovo è la sensibilità e l'attenzione nei confronti di tali fenomeni e dei loro risvolti in termini di qualità della comunicazione. Gli studi in materia si moltiplicano nel quadro dei settori universitari interessati alla psicologia del lavoro e all'ergonomia, le iniziative di formazione su tali tematiche fioriscono a ritmo elevato e conoscono un considerevole successo, la stampa, specializzata e non, ne dibatte con grande frequenza. Insomma, in un mondo dove in passato sembrava che gli unici investimenti produttivi fossero quelli attinenti direttamente la produzione dei beni e servizi, si comincia a prestare più attenzione al fattore umano. E chi dice fattore umano dice comunicazione, bisogni, motivazione, ecc.

Prendiamo l'accoglienza di un nuovo lavoratore. Ci sono situazioni nelle quali il nuovo arrivato vive il suo primo giorno di lavoro in modo talmente frustrante che gli viene subito voglia di darsi alla fuga. È quello che è successo ad esempio ad Amelia: «Quando sono arrivata non c'era nessuno ad aspettarmi, come se avessero dimenticato che dovevo iniziare quel giorno. Tutti sembravano indaffarati e nessuno aveva il tempo di parlare con me, di spiegarmi, di aiutarmi. Ovviamente non avevo un computer su cui lavorare (d'altronde non avrei saputo cosa fare!); la scrivania e la sedia che mi sono state indicate erano quelle di una collega in ferie. Insomma, ho cominciato fin dal primo giorno a pensare come fare per trovare un altro posto!».

Totalmente opposto il vissuto di un'altra persona assunta in un'impresa il cui responsabile delle risorse umane aveva investito per sviluppare una vera e propria strategia di accoglienza: «Il mio primo giorno è stato perfetto. Appena arrivato ho incontrato il responsabile delle risorse umane che mi aspettava e che è rimasto con me tutta la mattinata. Mi ha fatto visitare i vari uffici, la mensa, presentato i vari colleghi, il direttore. Nel mio posto di lavoro tutto era pronto: scrivania, documenti, materiale, e anche un biglietto di benvenuto. Un paio di colleghi si sono alternativamente occupati di me al pomeriggio. E non è stato soltanto il primo giorno che ha funzionato così bene, ma anche in seguito: per due mesi, una volta alla settimana, ho potuto fare il punto della situazione. In-

somma mi sono sentito subito a mio agio non solo come “lavoratore” ma anche come persona!».

L'altro aspetto che viene sempre più alla ribalta è quello delle emozioni. Il mondo del lavoro è tradizionalmente percepito come un universo in cui i sentimenti sono repressi o taciuti. Nelle imprese moderne invece ci si rende sempre più conto che il grado di soddisfazione e motivazione legato al lavoro non dipende solo dalla remunerazione o dall'avere una bella scrivania con pianta verde accanto, ma anche dall'assenza di pressioni emotive negative fatte di stress, ansietà, irritazione, rassegnazione, colpa, disgusto. In altri termini ci si rende conto che c'è bisogno di comunicazione: più informazione e trasparenza nelle decisioni, considerazione delle aspirazioni e delle risorse dei collaboratori, maggiore valorizzazione degli sforzi e dei risultati positivi, maggiore attenzione a come le persone si sentono veramente.

Per quanto riguarda i conflitti all'interno delle aziende, si sa che essi sono fonte di ingenti danni a livello di produttività e clima di lavoro. I conflitti più distruttivi sono spesso dovuti non soltanto a fattori oggettivi di rivalità e concorrenza ma anche — soprattutto? — a modi di comunicazione inadeguati, impregnati di aggressività, manipolazione o di totale passività nel difendere i propri diritti. Modi che segnalano una mancanza di coscienza del fatto che i propri atteggiamenti hanno un'influenza non trascurabile sul comportamento altrui (come si vedrà in modo più approfondito nei capitoli 4, 6 e 7).

Bisogno di spiegare e spiegazioni intuitive

Di fronte a una situazione comunicativa che appare difficile e insoddisfacente, il docente, il genitore, il professionista — come tutti gli esseri umani — avverte non soltanto il bisogno di reagire adeguatamente, ma anche quello di spiegarsi i perché, di darsi una ragione, di trovare delle cause. E la spiegazione influenzerà poi, in modo più o meno consapevole, la scelta delle modalità di intervento.

Quali sono le spiegazioni a cui si fa in genere spontaneamente ricorso? Numerosi lavori nel campo della psicologia sociale (Monteil, 1989) mostrano la tendenza a ricorrere in modo massiccio a interpretazioni dei comportamenti altrui che fanno appello alle caratteristiche intrinseche delle persone, sottovalutando sistematicamente altri aspetti, quali il ruolo del contesto, il tipo di relazione e di interazione, ecc. Basta prestare ascolto alle conversazioni che si svolgono intorno a noi per rendersi conto che gli esseri umani si comportano tutti un po' come psicologi dilettanti descrivendo personalità, distribuendo giudizi, sentenziando sui difetti ritenuti all'origine di certi comportamenti, ecc. E i rapporti pedagogici,

familiari e professionali non fanno eccezione a questa regola. In fondo, in campo psicologico succede un po' quello che succede nel calcio: tutti si credono più esperti dell'allenatore e dell'arbitro!

Cos'è che porta, ad esempio, molti insegnanti a classificare quasi a prima vista certi allievi come intelligenti, altri come volenterosi, altri come pigri, oppure aggressivi? È il bisogno di agire in modo continuo ed efficace e di avere un certo controllo sull'ambiente circostante che spinge l'individuo a semplificare le informazioni, per contare su basi di dati sufficientemente stabili e capaci di guidare i giudizi, le decisioni, le previsioni. In altri termini, per agire senza troppe esitazioni nel campo delle relazioni umane è necessario far riferimento a un corredo di rappresentazioni su chi siamo e su come funzionano gli altri. Gli ingredienti principali di tali rappresentazioni sono costituiti da idee e credenze sulla correlazione che si presume esistere fra certi tratti del carattere e alcuni aspetti quali ad esempio l'appartenenza culturale o sociale, taluni comportamenti o altre dimensioni della personalità: «È un artista quindi per forza è eccentrico/narcisista», «È distratto, quindi svogliato...», «È vestita in modo bizzarro, quindi ribelle e contestatrice», «È noioso e petulante, quindi poco brillante».

Gli studiosi parlano a questo proposito di «teorie implicite della personalità» (Bruner e Tagiuri, 1958; Leyens, 1986) ovvero di ipotesi assiomatiche, non scientificamente fondate, sulla tipologia della personalità, alle quali ciascuno attinge per giudicare se stesso e gli altri e per fare previsioni sul comportamento proprio e altrui. Tali idee prefabbricate, frutto di esperienze svariate, sebbene siano per un certo verso utili, costituiscono non di rado una matrice deformante. Ad esempio, se siamo già implicitamente e intuitivamente convinti che la fonte di un problema di comunicazione sia il cattivo carattere di un allievo o di un collega, difficilmente saremo disposti a investire energie per esplorare altre spiegazioni, per tener conto di più punti di vista, per posticipare la ricerca della soluzione al fine di arricchire la nostra diagnosi.

Gli oroscopi come teorie implicite della personalità

Anche le descrizioni caratteriali di emanazione astrologica possono essere considerate come teorie implicite della personalità. Perché parlarne in questa sede? Perché la loro ampia diffusione dimostra egregiamente il diffuso bisogno degli esseri umani di ricorrere a fonti esplicative per calmare la sete di spiegazioni e attingere providenziali sicurezze nella gestione della relazione con gli altri e della propria vita. Da ciò deriva il credito che molti individui sono disposti ad accordare agli oroscopi (Cesari Lusso, 1999)!

Vi sono ovviamente diversi modi di dare credito. Si va da coloro che hanno una fede assoluta nelle profezie astrali e che non appena capita sotto i loro occhi

un giornale si tuffano nella lettura della pagina dedicata agli oroscopi, fino a coloro che si limitano a scorrere distrattamente e scetticamente le previsioni legate al proprio segno. Tuttavia, anche questi ultimi di regola non sono totalmente indifferenti a ciò che leggono. Voglio dire che, pur affermando di non crederci, quando leggono, per esempio: «Gli astri promettono un periodo di intense felici emozioni sul piano personale e di rinnovate affermazioni su quello professionale», sono più contenti di quando trovano scritto: «La posizione sfavorevole del pianeta X potrebbe essere causa di delusioni in amore e sul lavoro».

Perché dunque si è così poco disposti, anche nel terzo millennio, a tener conto del fatto, saputo e risaputo, che gli oroscopi non hanno neanche una briciola di fondatezza scientifica? Perché non si fa uso delle facoltà di raziocinio per convincersi che i corpi celesti sono affatto indifferenti alle umane vicende?

Per una semplice ragione: si crede *perché si ha bisogno e voglia di credere*. A questo riguardo, si può dire che gli oroscopi e le varie altre predizioni astrologiche servono a quattro scopi principali.

In primo luogo, forniscono spiegazioni semplici sui comportamenti del nostro prossimo. Una delle principali preoccupazioni umane, sul piano affettivo, è poter — come dire? — classificare e prevedere i comportamenti umani. Chi sono io? Chi sono gli altri? Ecco due domande che ci poniamo costantemente, anche senza esserne coscienti. Credere negli oroscopi serve a nutrire l'illusione di avere a portata di mano delle risposte a tali domande: mio marito si è comportato così perché è un Gemelli, con la direttrice bisogna cercare di andare cauti perché è uno Scorpione, sono incappato in un tipico Ariete, ecc.

Secondariamente, gli oroscopi confortano e/o giustificano le nostre incertezze di fronte al futuro. Vivere comporta fare i conti con sentimenti di vulnerabilità, paura, fragilità, incertezza. E ciò vale per tutti: bambini e adulti, uomini e donne, padroni e servitori. E allora le profezie astrologiche rappresentano uno dei mezzi a cui gli esseri umani fanno appello per gestire i propri timori, per sopire le proprie ansie, per tentare di rendere più controllabile e prevedibile la realtà esterna e per alimentare le proprie speranze. Non tutto ciò che leggiamo viene memorizzato. La nostra mente di regola vede, filtra e trattiene ciò che ci interessa trattenere e che più corrisponde a quanto ci aspettiamo e abbiamo bisogno di credere. È come se cercassimo costantemente delle conferme. Un ottimista selezionerà soltanto ciò che alimenta il suo ottimismo. Se l'oroscopo è favorevole, lo considererà una conferma delle sue fondate speranze; se invece le previsioni non sono di suo gusto, si dirà: «Tutte baggianate!». Al contrario si comporterà invece qualcuno che tende a vedere il proprio presente e il proprio futuro colorati di pessimismo.

Inoltre, gli oroscopi possono servire per tentare di conoscere un po' se stessi. In che modo? Non si tratta tanto di prendere in considerazione tutte le

qualità e i difetti che vengono attribuiti a questo o quel segno. Si tratta piuttosto di osservare l'uso che facciamo dell'oroscopo e dei suoi contenuti. Cosa proviamo quando lo leggiamo? Cosa prendiamo per buono e cosa scartiamo? Quali risposte cerchiamo? Un modo, insomma, per capire meglio che cosa ci sta preoccupando in particolare, cosa ci piacerebbe che accadesse, cosa vorremmo evitare, ecc.

Infine, gli oroscopi contribuiscono spesso a nutrire la comunicazione tra le persone. Sono un ottimo mezzo per socializzare, come si usa dire. Ricordo una preside che era particolarmente abile nel formulare oroscopi. Ebbene, quando nelle pause di lavoro dei vari corsi di aggiornamento cominciava a dare piccoli saggi della sua bravura, subito si formava un capannello di persone attorno a lei. Tutti facevano a gara nel richiedere qualche commento sulle caratteristiche del loro segno, ecc. Dico tutti, ma proprio tutti! Anche lo spocchioso dirigente che di solito teneva a distanza i suoi collaboratori, anche l'austero ispettore che incuteva timore, anche la timida insegnante che di solito restava in disparte. L'atmosfera cambiava, si cominciava a parlare di sentimenti, di amori felici o infelici, di progetti futuri e di esperienze passate. La comunicazione diventava insomma meno inibita, più calda e aperta. Il fatto che le profezie fossero giuste o sbagliate diventava allora secondario: quel che contava era che esse servivano da «mediatori della comunicazione», permettendo alle persone di esprimere ciò che altrimenti non avrebbero osato manifestare.

Imitare i ricercatori, ma fino a un certo punto

Il bisogno di teorie implicite è quindi evidente. Nella vita quotidiana non possiamo comportarci come perenni ricercatori che prima di ogni azione formulano molteplici ipotesi e dedicano un tempo considerevole a testarle una per una, e a raccogliere grandi quantità di dati, oggettivi e soggettivi. Occorre invece agire, passare da un'attività a un'altra, gestire priorità, rafforzare la nostra impressione di avere le risposte giuste.

Ciò è vero! Ma è altrettanto vero che certi «mestieri», come quelli di docente, di genitore, di dirigente aziendale, implicano un bisogno supplementare: quello di gestire al meglio la comunicazione e la relazione. Essi richiedono di andare al di là delle pur utili ma limitate teorie implicite soggettive, adottando almeno in parte comportamenti euristici vicini a quelli del ricercatore in scienze umane, capace di porsi domande che sono alla base di modalità di ragionamento a carattere scientifico: quali sono le mie convinzioni attuali sulla questione? Ne sono consapevole e so osservarle con una certa distanza? A quali risorse intellettuali posso fare appello per allargare i miei schemi di ragionamento? Ho sufficienti dati a disposizione per una corretta diagnosi del problema?

La presa di coscienza delle proprie convinzioni è un passo importante, poiché altrimenti non si creano le premesse per accogliere nuovi schemi di pensiero. Altrettanto fondamentale è poter accedere a una molteplicità di spiegazioni. La scienza insegna che il pensiero più evoluto non è quello dogmatico basato su una «sola e vera» spiegazione, ma quello che sa fare uso di una pluralità di approcci teorici in grado di illuminare da prospettive diverse i problemi che si intendono approfondire e risolvere.

Presenterò ora tre esempi di situazioni di comunicazione problematica mostrando attraverso i capitoli di questa prima parte come possano essere letti in modo diverso a seconda dell'approccio teorico adottato. Capire significherà quindi applicare a ogni situazione una pluralità di prospettive teoriche, allargare il numero delle ipotesi esplicative, prendere coscienza della possibilità e dell'utilità di osservare uno stesso fenomeno da punti di vista diversi.

Tre esempi di situazioni problematiche per cominciare a ragionare in modo «pluralistico»

Bruno (docente di fisica) **e Kevin** (allievo di 14 anni). «Il problema con Kevin» dice Bruno «non è tanto il profitto... (alla fine i risultati sono più che sufficienti) ma è che, in un modo o nell'altro, riesce sempre a farmi innervosire con la sua aria strafottente. Ieri ad esempio l'ho richiamato perché non stava attento e mi ha risposto: "Tanto capisco meglio quando faccio le cose da solo".»

Bianca e il marito. «Ieri ho avuto l'ennesimo litigio con mio marito. Al momento di uscire per andare a teatro non si trovavano più i biglietti, e lui subito a dirmi che io con la mia mania dell'ordine nascondo sempre tutto e poi non si trova più niente!»

Rosa (giovane impiegata di banca) **e il capoufficio.** «Il mio capoufficio» dice Rosa «ce l'ha con me. Mi tratta sempre in modo sbrigativo. Mai un apprezzamento. È frustrante perché io mi do un gran da fare per mostrargli tutto quello che faccio!»

Come spiegare le difficoltà di Bruno, Bianca e Rosa? A quali conoscenze fare appello per meglio illuminare i possibili meccanismi in gioco? Come farsi una rappresentazione più ricca di tali realtà?

Dicendo «rappresentazione più ricca» voglio sottolineare come anche la più completa delle teorie non vada mai confusa con la realtà, perché si limita a esserne — appunto — una rappresentazione. Una rappresentazione forse più fondata e sapiente di quelle spontanee, ma pur sempre una rappresentazione, cioè una costruzione dell'intelletto umano. Come Watzlawick (1978) ama ripetere, «la mappa non va confusa con il territorio».

Ispirandomi in particolare ai lavori di Mucchielli (1995) e di Doise (1982), sceglierò tre «mappe» che permettono di approfondire la conoscenza delle implicazioni psicologiche della comunicazione interpersonale di tali situazioni e di mostrare come uno stesso fenomeno comunicativo possa essere letto diversamente a seconda del punto di vista teorico adottato: individuale, psicofenomenologico-culturale, relazionale-sistemico.

L'approccio individuale (sviluppato nel capitolo secondo: «È tutta colpa sua?») fa appello ad argomenti centrati sul funzionamento della singola persona. Anche se le persone non agiscono mai in modo isolato, ma all'interno di contesti sociali e di reti relazionali, tali dimensioni restano in secondo piano e il punto focale dell'analisi è costituito dall'individuo e dalle sue caratteristiche.

Le difficoltà che Bruno, Bianca e Rosa incontrano nella comunicazione con i loro interlocutori verranno analizzate facendo appello a contributi teorici centrati sulla genesi e sullo sviluppo dei comportamenti individuali. Si tratterà quindi, da un lato, di apporti teorici, quali la psicanalisi, che gettano luce su alcuni processi che influenzano lo sviluppo psicoaffettivo dei soggetti; dall'altro di lavori relativi allo sviluppo delle facoltà mentali e intellettive. Un accenno sarà fatto, alla fine del capitolo, a recenti lavori che mostrano come la genesi dello sviluppo cognitivo sia tributaria di fattori non solo individuali ma anche interpersonali e socio-culturali.

L'approccio psicofenomenologico-culturale (chiedo venia per l'astrusità del termine, ma esso mi è parso il solo adatto a sintetizzare «l'identità dell'approccio» che sarà sviluppato nel capitolo terzo: «Ma cosa significa per te?») mette al centro dell'analisi la nozione di significato e il lavoro implicito che gli individui compiono costantemente per negoziare i significati diversi attribuiti soggettivamente alle varie situazioni. Le difficoltà di Bruno, Bianca e Rosa verranno quindi interpretate come tensioni relative alla negoziazione problematica di significati non condivisi.

L'approccio relazionale-sistemico, presentato nel capitolo quarto: «Quando un individuo più un altro individuo non fanno due individui...», si pone da un punto di vista esterno alle singole persone per focalizzarsi sulle modalità relazionali. La comunicazione non è più vista come un fenomeno legato a stati psichici interni o a negoziazioni di significati, ma come un insieme di «giochi» e regole che organizzano l'interazione all'interno del sistema di scambi, e che tendono a conservarsi,

impedendo al sistema di evolvere. Se paragoniamo la comunicazione a una partita a scacchi o a tennis, nell'approccio relazionale-sistemico oggetto di attenzione non è la personalità dei singoli giocatori, bensì la struttura e la dinamica degli scambi, che darà come risultato una partita più o meno bella. E a tale risultato concorrono entrambi i giocatori! In altri termini, se esistono tensioni tra i soggetti sul piano della comunicazione, le cause non verranno ricercate a livello della personalità dei singoli, bensì nella qualità degli scambi comunicativi, tentando di cogliere dall'esterno le modalità interattive che alimentano il problema. Il «disturbo» non viene pertanto attribuito al singolo soggetto ma alla «relazione».

Come vedremo in seguito, si tratta di una prospettiva molto feconda sul piano applicativo: se incontriamo problemi nella comunicazione quotidiana, non c'è bisogno di «giocare allo psicanalista improvvisato» per spiegare le difficoltà o di aggrapparsi alla vana speranza di «cambiare la testa» dell'interlocutore difficile. È possibile invece osservare con una certa «oggettività» le modalità comunicative che creano i problemi, per cercare di modificarle. Qualsiasi elemento del sistema ha il potere di modificare le regole comunicative, anche se ritiene — magari a giusto titolo, ragionando in termini individuali — di non essere l'origine del problema.

Si tratta quindi di modi di ragionamento e di azione particolarmente adatti a essere praticati al di fuori del campo della psicoterapia, e in particolare da parte di docenti, formatori, dirigenti scolastici, oppure da genitori o ancora nel quadro dei rapporti di lavoro all'interno di imprese e istituzioni varie. Unica difficoltà di grande rilievo: essi non fanno parte del bagaglio dei comportamenti spontanei, ma vanno appresi, integrati ed esercitati!

È tutta colpa sua?

Approccio individuale

Perché certe volte la comunicazione interpersonale non funziona? La risposta che spesso emerge spontaneamente è che abbiamo a che fare con interlocutori incompetenti, incomprensibili, oppure intrattabili e scostanti. Tale tipo di spiegazione può essere definita di tipo individuale, in quanto fa appello ad argomenti centrati sulla singola persona, sulle sue caratteristiche e sul suo funzionamento. Detto altrimenti, le cause di eventuali difficoltà di comunicazione vengono attribuite alle peculiarità intellettive e/o affettive dei soggetti.

Sul piano scientifico, si tratta di un approccio che rinvia a due importanti insiemi teorici: (a) gli studi concernenti lo sviluppo delle facoltà cognitive, nonché le dinamiche e condizioni intellettive e sociali, che favoriscono o inibiscono la condivisione dei vari messaggi; (b) la prospettiva psicanalitica e i processi affettivi che concorrono al successo o al fallimento della comunicazione interpersonale.

Spiegazioni di tipo cognitivo

Tali spiegazioni sono spesso chiamate in causa, ad esempio, per comprendere le difficoltà di comunicazione tra docente e discente in merito a un dato contenuto. Gli allievi le esprimono con commenti del tipo: «Trovo troppo difficile e astrusa la materia», «L'insegnante X spiega male, usa termini troppo difficili». I docenti parlano di «allievi immaturi», di «pigrizia mentale». Abbiamo già ricordato come la comunicazione pedagogica sia fondamentalmente asimmetrica. È

possibile rilevare tre principali forme di asimmetria: asimmetria di conoscenze relativamente al contenuto (generalmente presente in tutte le situazioni di insegnamento); asimmetria di sviluppo cognitivo dei partner della comunicazione (che caratterizza la comunicazione adulto-bambino); asimmetria nella padronanza della lingua con cui si veicolano le informazioni (ad esempio nelle interazioni con allofoni, ma non solo). Nelle relazioni tra generazioni adulte e fanciulli in crescita si cumulano le tre asimmetrie.

Spiegare come funziona il mondo ai più piccini mi è sempre sembrata un'impresa altamente complessa e sofisticata sul piano della comunicazione intersoggettiva. Lo sanno bene i genitori o gli insegnanti quando si trovano a dover rispondere a domande del tipo: «Perché quando è buio il sole non c'è più?», «Perché le foglie cadono?», «Perché la zia cammina così male?». La difficoltà non consiste tanto nel fatto che magari abbiamo dimenticato le corrette informazioni in materia; queste le possiamo sempre ritrovare nelle enciclopedie. Ciò che risulta difficile è trasformare tali informazioni in linguaggio accessibile ai più piccoli. Giova ricordare infatti che a livello dello sviluppo dell'intelligenza, Piaget ha dimostrato nei suoi lavori come dal punto di vista cognitivo il bambino non possa essere considerato una miniatura dell'adulto, poiché il suo pensiero segue altre logiche. Le sue ricerche evidenziano, da un lato, una differenza qualitativa tra il pensiero adulto e il pensiero infantile, dall'altro, l'esistenza di fasi differenziate dello sviluppo cognitivo. Tale sviluppo si articola in una pluralità di stadi: prende il via da una forma elementare di intelligenza (da 0 a 3 anni) designata da Piaget (1926; 1937; 1947; 1964) come senso-motoria, caratterizzata da forme di pensiero autistico, in cui il bambino non distingue tra mondo esterno e mondo interno; continua con la fase dell'intelligenza intuitiva (dai 3 ai 6-7 anni), caratterizzata dal pensiero egocentrico e animista, per cui ogni cosa esiste in funzione del bambino; seguono la fase del pensiero operatorio concreto (fino ai 10-11 anni), in cui emergono forme di causalità meccanica, e quella del pensiero astratto-formale (oltre gli 11 anni), che permette di elaborare ragionamenti di tipo deduttivo. I concetti astratti (quali quelli fisici, oppure di classe, relazione, numero, causalità, ecc.) non sono innati nel bambino, bensì si costruiscono poco a poco per successivi adattamenti, in connessione con il progredire del linguaggio e il moltiplicarsi dei rapporti sociali e delle esperienze.

Per lo psicologo svizzero lo sviluppo mentale consiste appunto in un adattamento via via più preciso alla realtà. Esso è il frutto di una dialettica costante tra due processi: quello di assimilazione, con il quale i dati empirici vengono ricondotti a schemi di pensiero già posseduti, e quello di accomodamento, che implica la modificazione degli schemi già presenti per adattarli ai nuovi dati.

Nella realtà quotidiana, è generalmente attraverso l'interazione con l'adulto che i più piccoli hanno l'occasione di giostrarsi costantemente tra il polo

dell'assimilazione della realtà alle proprie modalità di pensiero infantili e il polo delle pressioni evolutive che spingono al cambiamento e all'adattamento. Come dire che ciò che si apprende è profondamente impregnato di comunicazione intersoggettiva. In altri termini, imparare a destreggiarsi con una palla o con dei concetti astratti non è solo questione di esercitarsi e confrontarsi ripetutamente con l'oggetto in questione, ma è altresì questione di attribuire un senso culturale e personale all'azione. Ciò avviene grazie alla mediazione di risorse (persone, strumenti simbolici e materiali) che l'ambiente mette a disposizione. Tale accento posto sul ruolo della mediazione culturale e dell'interazione sociale (Vygotskij, 1987; Bruner, 1992) allarga la visione dei meccanismi di apprendimento proposta da Piaget, accordando un posto centrale alla comunicazione e al dialogo. L'apprendimento appare così come una *transazione* e uno scambio più che come una *trasmissione* o una relazione circoscritta alla sola azione di un soggetto su un oggetto.

Nella comunicazione adulto-adulto in situazione di formazione di solito è presente un tipo di asimmetria in particolare: quella relativa alle conoscenze sull'argomento oggetto di studio. In altre situazioni ancora (in famiglia, sul lavoro), a volte l'insieme di tali differenze si sfuma. Ma ciò non rende automaticamente più facile la comunicazione. Basti pensare che ogni persona adulta nel corso della vita ha sviluppato, tra l'altro, un importante bagaglio di opinioni, credenze ed esperienze che possono a volte essere in piena dissonanza con le idee proposte dall'interlocutore. La comprensione potrà solo costruirsi per tappe successive, attraverso momenti di conflitto cognitivo, di ascolto reciproco, di riflessione, di discussione, di esemplificazione, ecc.

Dal cognitivo al sociocognitivo e alla domanda: quali sfide per la didattica?

L'approccio cognitivo ci rende dunque attenti alle diversità soggettive di tipo mentale che incidono sulla comunicazione pedagogica tra «esperti» e «novizi»: diversità di conoscenze, di logiche, di modalità di pensiero, di linguaggio, di esperienze, di rapporto con il sapere, ecc.

Può sembrare persino impossibile che individui dalle caratteristiche così diverse possano capirsi. E non è tutto, poiché, come già menzionato, anche la situazione, i ruoli sociali e il tipo di interlocutore concorrono fortemente a strutturare il significato dei contesti comunicativi. Le prestazioni del singolo individuo possono pertanto variare significativamente a seconda degli interlocutori e delle situazioni. Come dire che cognitivo e sociale sono profondamente intrecciati.

Una vera sfida per insegnanti, formatori, genitori! Sfida che è probabilmente all'origine del patrimonio di ricerche e di idee a carattere pedagogico e didattico che mirano a rendere possibile ed efficace tale ardua impresa comunicativa e a regalare ai protagonisti della relazione l'impressione di essersi capiti.

Quattro tipi di contributi nel campo della comunicazione didattica

Fra la vasta letteratura che descrive i processi capaci di influenzare il risultato della comunicazione asimmetrica nei contesti di insegnamento-apprendimento, caratterizzati da continui processi di *transazione di conoscenze*, scelgo a titolo di illustrazione quattro tipi di contributi che ispirano oggi largamente le mie attività di docente.

Primo, quello di Britt-Mari Barth (1993; 1996) che propone, sulla scia in particolare dei lavori di Bruner, interessanti modelli di comunicazione didattica per meglio aiutare i bambini (ma non solo) nel difficile cammino dell'apprendimento di concetti astratti e nella costruzione di un rapporto fecondo con la conoscenza, vista come strumento inseparabile dalle capacità di azione e partecipazione nel contesto socioculturale. Tale autrice ha elaborato un approccio pedagogico conosciuto con il nome di «apprendimento dell'astrazione» che mira a favorire un coinvolgimento intellettuale e affettivo del discente nella costruzione del suo bagaglio di conoscenze. Schematicamente si tratta di un modello in cinque tappe, presentate in modo lineare, ma in interazione costante tra di loro:

1. definire ciò che il discente deve poter capire e a che livello, partendo da domande autentiche;
2. dare una forma concreta al sapere, attraverso attività che prevedano esempi e controesempi;
3. coinvolgere il discente in un processo di co-costruzione di significato, attraverso un quadro concettuale condiviso ed esplicito, l'esplorazione di situazioni in cui il sapere appreso è utilizzato e l'esplicitazione di chiari criteri di riuscita del percorso proposto;
4. guidare il processo di co-costruzione di significato lasciando ai discenti il tempo di esplorare e verificando la loro comprensione in base a situazioni reali e a indicatori affidabili;
5. preparare la trasposizione delle conoscenze acquisite ad altri campi, cercando di favorire la presa di coscienza dei processi mentali attivati.

Il secondo contributo fa riferimento ai lavori che mostrano come l'appropriazione di nuovi apprendimenti, da parte di bambini e di adulti, tragga forte

giovamento da un lavoro preliminare di presa di coscienza delle preesistenti concezioni ingenuie dell'allievo (Giordan e de Vecchi, 1987). È dunque di grande importanza che la comunicazione didattica passi attraverso due fasi: una dedicata all'evidenziare e al prendere coscienza delle credenze e rappresentazioni (vere o false che siano) che gli allievi hanno già accumulato sull'argomento oggetto di studio, e una di introduzione delle nuove conoscenze e di confronto e discussione con gli schemi preesistenti. È pensabile che in tal modo aumentino le possibilità per gli allievi di fare dell'apprendimento un motore di sviluppo cognitivo, integrando le idee preesistenti in nuove forme di conoscenza.

Sul piano comunicativo ciò implica mettere l'accento su tre tipi di competenze dell'insegnante. In primo luogo, di ascolto e di aiuto all'esplicitazione: gli allievi difficilmente saranno in grado spontaneamente di esprimere in modo compiuto il loro punto di vista. È attraverso un particolare tipo di contratto comunicativo e specifiche tecniche di colloquio (Vermersch, 1994; 2005) che l'insegnante potrà aiutarli a esprimere le loro concezioni di partenza. Secondariamente, di utilizzo delle idee dei discenti come oggetto di discorso e trampolino per sviluppare una conoscenza condivisa tra i partecipanti all'interazione. Terzo, di animazione di discussioni in cui le esperienze dei discenti siano rivisitate alla luce dei nuovi apprendimenti.

Terzo contributo, i lavori che si interessano alla «didattica ordinaria» (Schubauer-Leoni e Leutenegger, 2002) e che mirano a descrivere e studiare le azioni «reali» che hanno luogo nei contesti di insegnamento-apprendimento, educando così occhi, orecchie e menti a meglio osservare, cogliere e descrivere — senza preoccupazioni normative — ciò che succede realmente nelle situazioni di trasmissione di conoscenze.

Infine, le ricerche che permettono di cogliere il ruolo strutturante che possono avere nell'apprendimento i *conflitti sociocognitivi tra pari* (Doise e Mugny, 1982; Perret-Clermont, 1996). Tali ricerche mostrano come l'interazione tra bambini, nel ruolo di partner nella risoluzione di determinati problemi, promuova dei progressi individuali nell'acquisizione di competenze cognitive. La diversità di punti di vista, il conflitto intellettuale tra soggetti e l'argomentazione appaiono così come altrettante situazioni e modalità comunicative che, a determinate condizioni, possono rivelarsi feconde per l'apprendimento.

A prima vista, l'idea del conflitto come fonte di apprendimento può stupire, essendo abituati a considerare tale situazione come un ostacolo alla comunicazione e una sorta di degenerazione relazionale che è auspicabile evitare. In effetti si impone subito una distinzione tra conflitti distruttivi e conflitti costruttivi, e un'attenzione alle condizioni che rendono fecondo il confronto di punti di vista. Il requisito essenziale è che il disaccordo sia gestito su un piano cognitivo, di

confronto costruttivo tra punti di vista diversi, appunto, e di presa d'atto dell'esistenza di una pluralità di posizioni possibili, e non su quello relazionale, affettivo e sociale (Zittoun, 1997). In altri termini, occorre che la persona posta di fronte a una divergenza di punti di vista non la consideri come un attacco personale al quale opporsi senza neanche entrare in materia; oppure come una minaccia alla qualità della relazione, tale da indurla ad allinearsi esteriormente sulle posizioni altrui per timore di nuocere alla relazione stessa; oppure ancora come il frutto di competenze del partner decisamente superiori da accettare acriticamente. Questi atteggiamenti fanno venir meno la possibilità di un'interazione «calda» (Trognon, 1993), nella quale l'esplicitazione dei punti di vista diversi genera effettivamente un valore aggiunto sotto forma di nuove idee e strategie comuni di soluzione dei problemi.

Tornando ai nostri tre casi, possiamo riprendere quello di Bruno e Kevin. La risposta dell'allievo «Tanto capisco meglio quando faccio le cose da solo» potrebbe almeno in parte essere spiegata attraverso l'idea di incomprensioni cognitive. Dico in parte, poiché possono risultare plausibili anche ipotesi di tensioni relazionali, come negli altri due casi. Se ci soffermiamo sull'idea di difficoltà d'ordine cognitivo, si potrebbe pensare che le spiegazioni del docente seguono logiche e dinamiche mentali in contrasto con quelle di Kevin, oppure che a quest'ultimo fanno difetto certi presupposti di base, oppure che la strutturazione delle attività didattiche poco si adatta a far decollare un coinvolgimento intellettuale del discente, oppure...

Spiegazioni di tipo psicanalitico

Gli approcci di tipo psicanalitico chiamano in causa dinamiche di tipo affettivo. Essi si basano sull'idea che i comportamenti visibili (come quelli verbali e paraverbali) siano il frutto di fenomeni psichici affettivi interni (desideri, pulsioni, bisogni) che non si prestano all'osservazione esterna, ma che hanno un peso determinante sui contenuti e sulla forma della comunicazione. Attraverso l'analisi del contenuto dell'espressione comunicativa è possibile risalire all'organizzazione psicologica sottostante. Tradotto in immagini, ciò evoca la metafora dell'iceberg citata in precedenza. In sostanza, si fa riferimento all'idea che i comportamenti esteriori siano il riflesso della struttura interna della «personalità», fortemente condizionata dalla storia affettiva dell'individuo.

Nel quadro dell'approccio psicanalitico, mi sembra utile in questa sede far riferimento a due insiemi di lavori. Da un lato, alle ricerche recenti dedicate in modo specifico all'esplorazione delle radici affettive nei processi di apprendimento

(ad esempio, Aumon e Mesnier, 1992; Pain, 1989), le quali permettono di meglio capire come il desiderio di conoscere possa atrofizzarsi nei primi anni di vita e rendere problematica la relazione dell'individuo con le conoscenze che la scuola e la vita offrono. Dall'altro, al modello psicanalitico classico proposto da Freud sulle radici affettive dello sviluppo della personalità. Si tratta di un modello che ha fortemente impregnato e tuttora impregna la cultura psicologica della nostra epoca e i cui concetti — più o meno correttamente utilizzati — fanno ormai parte del vocabolario dell'uomo comune. Freud spiega il funzionamento dell'individuo come una sorta di ring in cui si svolge una «lotta perpetua» tra pulsioni e desideri primitivi da un lato (tutto e subito, tener conto solo del principio del piacere e non della realtà, desiderio di onnipotenza, ecc.) e, dall'altro, esigenze razionali e morali. In altri termini, alla base della psiche dell'individuo c'è una sorta di serbatoio di pulsioni primitive (Es) in cerca di sfogo e di soddisfazione.¹ In tale ricerca l'Es si scontra con altre due dimensioni della psiche stessa: con l'Io (il senso di realtà, la ragione) e con il Super Io (le norme morali interiorizzate). L'Io e il Super Io si sviluppano grazie all'educazione e alla cultura. La psiche appare quindi come un contenitore di conflitti interni che, scontrandosi con le istanze razionali e morali, cambiano di forma per apparire più accettabili agli occhi dell'individuo. La comunicazione dell'individuo è dunque l'espressione di tali conflitti e delle trasformazioni che questi subiscono ad opera dei meccanismi di difesa (Ionescu, Jacquet e Lhote, 1997).

Se consideriamo la comunicazione docente-discente, è possibile, a titolo di esempio, evidenziare alcuni classici meccanismi di difesa capaci di influenzare l'interazione.

- *Ascetismo e intellettualismo*: il rifugio nell'autonegazione di ogni piacere corporale e la valorizzazione esclusiva di ciò che è costruzione intellettuale. Tale meccanismo di difesa, riscontrabile più sovente negli adolescenti, può essere generato dall'angoscia derivante dalle pulsioni sessuali e può concretizzarsi in atteggiamenti del tipo: «Solo le speculazioni teoriche e il sapere sono degni di essere comunicati».
- *Negazione*: rifiuto di aspetti di realtà che risultano dolorosi: «Mi ha maltrattato ma non me ne importa un bel niente! Non ho nessun bisogno di piacere!».
- *Identificazione con l'aggressore*: quando si interiorizzano come modello le figure che comunicano in modo aggressivo: «Ammiro il capo che mi maltratta, perché sa farsi rispettare!».

¹ Interessante notare che la pubblicità funziona su tale modello: la buona comunicazione sa stimolare i desideri e le motivazioni inconscie, all'insaputa del soggetto, spingendolo ad acquistare l'oggetto-stimolo.

- *Idealizzazione*: tale processo è frutto in genere delle difficoltà che l'essere umano prova nel gestire i normali sentimenti di ambivalenza (amore/odio; ammirazione/disprezzo) nei confronti delle persone che contano. Il meccanismo di difesa spinge l'individuo a operare una scissione, attribuendo tutte le qualità positive a un soggetto e tutte quelle negative ad un altro. È così che per gli allievi un docente potrà risultare *meraviglioso e perfetto* e un altro *totalmente detestabile e incompetente*.
- *Isolamento sociale*: è il caso delle persone che sembrano rifiutare il contatto con gli altri. È spesso la paura di essere rifiutati che può indurre tale comportamento: «Tanto non mi capiscono; sto meglio da solo; non mi piacciono i miei compagni».
- *Proiezione*: attribuzione al mondo esterno di pensieri e sentimenti sgradevoli che la persona non sa riconoscere come propri. È un modo per proteggersi da sollecitazioni interne sgradevoli per l'individuo: «Tutti ce l'hanno con me! I miei colleghi sono tutti gelosi di me!».
- *Regressione*: ritorno verso modalità di comunicazione tipiche dell'infanzia come risposta ad angosce o frustrazioni: comunicare solo con il pianto, oppure buttando tutti i fogli per terra se l'esercizio non riesce.

L'approccio psicanalitico rende attenti alla molteplicità di pulsioni, emozioni e sentimenti che possono impregnare i rapporti tra le persone e condizionare lo sviluppo del singolo e delle relazioni. Nella psicanalisi, come è noto, sono i rapporti familiari a costituire l'oggetto privilegiato di studio, ma la chiave psicanalitica può prestarsi altrettanto bene ad aprire la porta che conduce al territorio delle relazioni docenti-allievi, superiori gerarchici-subordinati.

Il lavoro sulle esperienze emotive nei processi di insegnamento e apprendimento e sui conseguenti meccanismi di idealizzazione o rifiuto (Salzberger-Wittenberg et al., 1993) sono illuminanti a tale proposito: «Che il docente diventi destinatario di sentimenti positivi e negativi così potenti potrà sembrare strano: infatti, essi non sembrano trovare giustificazione né nella situazione, né nel modo in cui il docente si comporta, né in ciò che sa di se stesso. Poiché non si capisce la loro origine, in genere la manifestazione di tali sentimenti ha un effetto disturbante: di fatto non si può non sentirsi di volta in volta lusingati o feriti. La maggior parte delle volte il docente, pur essendo vagamente consapevole della loro esistenza, è portato a ignorarla, a sottovalutarne la forza e il potente effetto che essa può avere all'interno del rapporto con lo studente e quindi anche sulla capacità di apprendimento di questi. Se l'ammirazione, l'amore o la gratitudine possono incoraggiare allo sforzo, l'eccessiva idealizzazione dell'insegnante può portare a credere che l'impegno, invece, non venga

affatto richiesto. Si potrebbero considerare dei così forti sentimenti di odio e di amore nient'altro che ostacoli al compito di imparare e d'insegnare: tuttavia essi esistono e non possono essere eliminati. L'insegnante può soltanto cercare, tramite il suo atteggiamento e il suo comportamento, di aiutare lo studente ad avere un concetto più realistico dell'adulto, un concetto che gli permetta di vedere in lui una persona pronta ad aiutarlo, invece di credere alle idee esagerate che gli vengono in mente».

È attraverso il processo di *transfert* che tali forti sentimenti fanno irruzione nella comunicazione pedagogica. Fu Freud a mostrare che i sentimenti provati nel passato vengono costantemente trasferiti nel presente. Egli notò infatti che i suoi pazienti rivivevano nel rapporto con lui le esperienze emotive dell'infanzia: amore, odio, gelosia, rivalità, paura. Da notare però che ciò che la persona rivive non è la ripetizione fedele del passato, ma è una versione filtrata dalle percezioni e dai desideri propri del singolo soggetto. Ad ogni modo, occorre essere consapevoli che le esperienze emotivamente forti del passato rimangono immagazzinate nella mente e sono pronte a risvegliarsi in ogni situazione che in qualche modo assomigli al passato. Così il contatto con l'insegnante farà facilmente rivivere al discente molte delle emozioni che egli ha sperimentato un tempo nella relazione con la madre e con il padre, compresi anche gli stati d'ansia più primitivi, come ha ben dimostrato Melanie Klein (1998).

Il bambino quando arriva a scuola, così come l'adulto quando entra in formazione e nel mondo del lavoro, è stato modellato da una miriade di sequenze di interazione, che si sono strutturate gradualmente dando origine a modelli di sé, degli altri, delle relazioni, del mondo. È proprio questa immagine interiore del mondo e dei rapporti intrecciati in passato che viene trasferita anche nelle situazioni di apprendimento.

Come cogliere tale fenomeno? Un indicatore valido è la sensazione di «reattività esagerata» dell'interlocutore rispetto alla portata dell'avvenimento e della situazione presente: un voto modesto che genera un pianto disperato, un banale richiamo fatto in termini molto neutri che origina un'incontenibile aggressività, una smisurata richiesta di attenzioni esclusive incompatibile con la presenza in classe di decine di allievi, manifestazioni di ammirazione sconfinata per l'insegnante preferito, ecc.

Ritornando ai tre esempi proposti...

Come possono essere letti tali esempi se si ragiona secondo un orientamento psicanalitico?

Nel caso di Bruno e Kevin si potrebbe parlare di un fenomeno di doppio transfert. Per quanto riguarda quello del discente nei confronti del docente, le situazioni di insegnamento evocano in modo inconsapevole a Kevin il rapporto frustrante che ha vissuto nel passato con il padre, il quale appariva ai suoi occhi come ipercritico, pedante e invadente. È impossibile sapere se questi erano veramente i comportamenti che lo caratterizzavano, ma ciò che conta è che Kevin li ha vissuti così. Pertanto, egli si «difende» oggi di fronte a qualsiasi adulto che evochi anche solo da lontano la figura paterna. In fondo è come se dicesse a se stesso: «Visto che gli adulti sono frustranti quando insegnano, allora tanto meglio fare le cose da solo!».

Bruno dal canto suo potrebbe trasferire nella situazione, ad esempio, un inconsapevole sentimento di invidia provato in passato. Così, se durante la sua infanzia il suo rapporto con gli adulti è stato segnato da una forte invidia per le loro capacità, oggi potrebbe proiettare tale desiderio sugli allievi e immaginare che nutrano lo stesso sentimento nei suoi confronti. Ciò potrebbe fortemente pregiudicare la sua capacità di reagire in modo adeguato, in particolare nei confronti di adolescenti un po' spigolosi.

Per quanto concerne Bianca e il marito, si potrebbe fare l'ipotesi di un duplice meccanismo di regressione: la minima contrarietà nella vita quotidiana spinge i due protagonisti verso modalità comunicative infantili, che li portano sistematicamente a ignorare il loro bagaglio di risorse razionali per lasciarsi trascinare da turbini di cieca collera e aggressività.

Nel caso di Rosa è ancora il concetto di transfert che potrebbe rivelarsi pertinente. Nella relazione con l'autorità, l'impiegata si aspetta sempre inconsciamente di trovare compensazione alla scarsa attenzione che, secondo lei, i suoi genitori (troppo occupati con il lavoro e con i fratelli più piccoli) le hanno accordato. Non perde quindi occasione per andare dal capoufficio a mostrargli tutto ciò che fa e parlargli dei suoi sforzi per essere una dipendente esemplare. Ovviamente il capo, preso da mille altre occupazioni, cerca di defilarsi.

Volendo fare altre ipotesi di interpretazione di tipo psicanalitico, si potrebbe evocare il meccanismo di difesa della *sublimazione*. In fondo ciò che muove Rosa può essere un desiderio di tipo sessuale per il prestante superiore gerarchico. Ma tale desiderio, che risponde al principio del piacere, è censurato dal principio di realtà e dagli impedimenti morali. Il principio di realtà le suggerisce che è assai rischioso mescolare le relazioni intime e quelle professionali. Il suo Super Io, poi, le vieta anche solo di pensare di poter desiderare un uomo già sposato. E allora la pulsione primitiva si trasforma, attraverso la sublimazione del desiderio, in qualcosa di socialmente e moralmente più gestibile: l'interesse per un intenso scambio professionale!

Che fare di fronte alle «iper-reattività»?

Le spiegazioni di tipo analitico-individualistico sono ovviamente interessanti, come spiegazioni dell'agire umano e come piste di indagine euristica e di conoscenza di sé. Tuttavia, esse presentano un grave limite sul piano empirico e operativo: inducono a pensare che l'unico modo di risolvere i problemi sia quello di «cambiare la testa» degli interlocutori. Missione questa impossibile, sia con le buone che con le cattive!

E poi, docenti, genitori, impiegati, dirigenti non sono psicanalisti! Se, da un lato, è utile sapere che si può ragionare in termini psicanalitici, dall'altro è ancora più utile evitare di considerare tali spiegazioni come l'unica pista da seguire per capire i problemi comunicativi e cercare i rimedi per risolverli.

Si pone allora il problema del cosa fare concretamente di fronte ai comportamenti di «reattività esagerata». Quando non si è psicoterapeuti, non è opportuno cercare di andare a fondo sulla natura di tali conflitti, ma è sufficiente limitarsi a adottare un comportamento «adulto» di comprensione e contenimento delle reazioni degli interlocutori. In posizione di insegnante, ma anche di superiore gerarchico o genitore, non di rado accade di essere fatti oggetto di rivendicazioni affettive o richieste esagerate di attenzione. In questi casi è preferibile evitare comportamenti eccessivamente «materni», ma limitarsi a un eventuale ascolto, aiutando l'interlocutore a ricentrarsi sui propri compiti, tenendosi così a disposizione di altri allievi, o collaboratori o figli. Analogamente, in caso di aggressività, è utile non considerare tali comportamenti come un attacco personale, ma al contrario mostrare all'interlocutore che non ci si «presta al suo gioco». Vedremo meglio attraverso l'approccio relazionale-sistemico come è possibile bloccare tali spirali.

L'importante è dunque avere una certa consapevolezza di tali processi soprattutto per non farsi prendere in trappola. In tal modo si aiuta l'altro a costruire visioni più realistiche della realtà, a diversificare i suoi schemi di interazione, a tollerare i propri limiti, nonché quelli veri o presunti «dell'autorità», che non è mai perfetta e senza macchia!

Ecco due esempi di come un docente può agire efficacemente per arginare una reazione eccessiva, senza sconfinare in maldestre interpretazioni psicanalitiche:

Nel quadro di un aggiornamento per docenti sulle tecniche di «dialogo pedagogico» con gli allievi, Vera, formatrice, propone una serie di esercizi di gruppo finalizzati allo sviluppo di determinate competenze base: ascolto attivo, negoziazione del significato della situazione, formulazione di rilanci di esplicitazione del ragionamento e delle azioni, ecc. Durante uno di questi esercizi, Vera si avvicina a due partecipanti (Monica e Tommaso) che stan-

no facendo un gioco di ruolo in cui Monica pone domande di esplicitazione a Tommaso (nella parte dell'allievo). Vera nota che la domanda di Monica appare fuori luogo.

Vera (tono neutro): Monica, qual è l'obiettivo di questa sua domanda?

Monica (tono irritato e aggressivo): Basta! Mi sento bloccata! Adesso mi ha bloccata. Io questi esercizi non li faccio più!

Vera: Vedo che il mio intervento l'ha bloccata. Mi dispiace, non era mia intenzione. Posso dirLe perché sono intervenuta?

Monica (già un po' più calma, ma con l'aria ancora un po' diffidente): Sì...

Vera: Il mio scopo era stimolarLa a riflettere sulla relazione tra l'obiettivo che si vuole perseguire e la formulazione della domanda. Non tutte le formulazioni funzionano bene per raggiungere lo scopo. Mi spiace veramente di averLa bloccata, ma ci tengo a ripetere che in una situazione di apprendimento è normale fare degli errori. Non solo è normale, ma è anche utile, perché così possiamo vedere assieme come correggere. Magari vi propongo di discutere un momento tra voi una nuova formulazione e di andare un po' avanti nell'esercizio. Poi mi fate un cenno e facciamo un piccolo debriefing assieme. Le va bene?

Monica (l'espressione è diventata più serena): Ok.

Classe prima media. Giovanna, un'allieva solitamente molto brillante, riceve un voto appena sufficiente e scoppia in un pianto a dirotto. Tra l'altro non è la prima volta che succede. Quando Giovanna non ottiene il massimo dei voti, spesso si chiude, fa il broncio o si mette a piangere. La docente di matematica si avvicina:

Docente: Cosa succede Giovanna?

Giovanna piange a dirotto, non guarda la docente e non dà nessuna risposta.

Docente: Sei delusa per il voto?

Giovanna piange ancora più forte, ma guarda la docente come per dire un debole «Sì».

Docente: So che ci tieni a dare il meglio e che quindi sei delusa e triste.

Avere l'ambizione di conseguire buoni risultati aiuta nella vita, quindi non voglio certo incoraggiarti ad abbassare il livello delle tue aspettative. Ma sai, c'è un'altra competenza che è molto importante acquisire (proprio per riuscire a dare il meglio di sé): saper accettare le piccole sconfitte e le inevitabili delusioni. Adesso ti sembra molto duro, ma vedrai che riuscirai anche in questo. Magari se vuoi esci un attimo con la tua compagna a bere un bicchier d'acqua, così da annegare un po' tutte queste emozioni. Poi quando tornate vedremo tutti assieme come usare per progredire gli errori che la classe ha fatto.

Ma cosa significa per te?

Approccio psicofenomenologico-culturale

«Non sappiamo mai se due persone si comprendono fino in fondo; non si è mai del tutto sicuri di parlare della stessa cosa» (Carugati e Perret-Clermont, 1999, p. 49). In effetti è infinita la varietà di interpretazioni e significati più o meno impliciti che possono essere attribuiti a una stessa situazione o a una stessa frase dalle diverse persone coinvolte.

Attraverso una prospettiva definibile «psicofenomenologico-culturale»,¹ ci interessiamo ora alla comunicazione in quanto attività in cui l'individuo trasmette significati, più o meno espliciti, negoziandoli eventualmente con gli interlocutori. L'attenzione è rivolta in particolare alle visioni del mondo costruite dai singoli soggetti e ai processi di condivisione delle medesime. I concetti chiave caratterizzanti tale approccio traggono ispirazione da lavori filosofici, in particolare nel campo della fenomenologia sociale, da correnti di pensiero sull'origine socioculturale delle attività mentali, nonché da moderne ricerche nel campo della psicologia dell'apprendimento che mettono in evidenza come il significato di un atto comunicativo vari al variare delle aspettative, delle dinamiche psicosociali e delle caratteristiche contestuali in cui si situa l'interazione. Cinque concetti risultano centrali per la nostra riflessione: *intersoggettività, contratto di comunicazione, definizione della situazione, significato e negoziazione*. Esaminiamoli più da vicino.

¹ La psicofenomenologia è la scienza che si interessa particolarmente alla visione del mondo dei singoli soggetti e alla descrizione dei fenomeni dal punto di vista della percezione dei singoli individui (Vermersch, 2004).

Intersoggettività e contratto di comunicazione

Per Rommetveit (1976) l'elemento fondamentale degli atti comunicativi riusciti è la costruzione di un'*intersoggettività* tra i partecipanti, che permette loro di comunicare, partendo ciascuno dalla propria definizione della situazione, e di pervenire alla costruzione di un *significato condiviso*. Secondo tale autore, le potenzialità semantiche del linguaggio non costituiscono un insieme finito, ma rappresentano, unitamente al contesto psicosociale in cui avviene la comunicazione, una sorta di *metacontratto di comunicazione* che consente agli interlocutori di negoziare *hic et nunc* i significati pertinenti, di condividere tutta una serie di presupposti impliciti ed espliciti che accompagnano lo scambio e di trascendere ciascuno il proprio «mondo privato» per «assumere il ruolo dell'altro» (Mead, 1950). Un esempio dell'*intersoggettività* può essere costituito da quelle forme di linguaggio nelle quali una sola parola esprime un'intera frase. Se dopo aver parlato con il proprio capo il signor Rossi esce dal colloquio e dice al collega: «Autogol!», quest'ultimo, essendo al corrente di ciò che sta a monte e membro di una stessa comunità culturale, sarà in grado di inferire a che cosa il signor Rossi si riferisce e risponderà probabilmente con commenti appropriati. Diversamente accadrebbe con una persona che non condividesse gli elementi impliciti del metacontratto di comunicazione. La riuscita o l'insuccesso del messaggio è quindi influenzata da ciò che può essere dato, o non dato, per scontato dagli interlocutori.

Pensiamo a un'altra situazione: da cosa nasce il senso di fastidio che si prova in generale quando la persona con cui stiamo parlando cita persone a noi sconosciute senza rendere intelligibile il tipo di relazione sottostante? Ad esempio quando ci viene detto: «Sono stata a cena con Mariarosa» oppure «Ho ricevuto un messaggio da Giovanni», senza specificare chi sono gli sconosciuti o semisconosciuti a cui ci si riferisce? Il fastidio nasce dall'assenza di intersoggettività: il parlante non tiene conto che Mariarosa e Giovanni non fanno parte di un comune universo di riferimento, dimostrando in tal modo una certa difficoltà a decentrarsi dal proprio mondo per assumere anche quello altrui.

Questa facoltà di decentramento dal proprio mondo verso quello di altre persone è un tema trattato anche da Piaget, che parla di «posizione egocentrica» del bambino, e da altri autori che si interessano alla comunicazione in contesti di apprendimento. In tali contesti l'esperto deve affrontare la preliminare difficoltà di capire l'altrui livello di competenza, come premessa per poter costruire una conoscenza condivisa. Una tipica situazione odierna di difficoltà di questo tipo è costituita dalla comunicazione tra esperti informatici e clienti (o allievi). In generale questi ultimi lamentano tre cose: l'uso di termini incomprensibili, l'utilizzazione di ritmi e modalità di insegnamento inadeguati, l'eccesso di informazioni ermetiche.

Capirsi richiede quindi di poter contare su tre risorse fondamentali: un certo numero di elementi preliminarmente condivisi, una volontà di costruire un significato comune e, nel caso di asimmetrie nel possesso di conoscenze e informazioni, la capacità e volontà della persona più «esperta» di tener conto del livello di partenza dell'interlocutore più «debole» e di non precorrere i tempi.

Definizione della situazione

Con la nozione di *definizione della situazione* ci si riferisce al fatto che una stessa situazione, ad esempio un'attività didattica, può essere diversamente definita, in modo implicito e/o esplicito, dai vari interlocutori e può avere contemporaneamente diverse finalità. A titolo di prima illustrazione si può citare una ricerca condotta durante una lezione nella quale i piccoli allievi dovevano imparare a leggere l'ora (Hundeide, 1988). Per facilitare l'apprendimento la maestra aveva proposto ai bambini di costruire degli orologi di cartone con un collage. Ebbene, i ricercatori hanno verificato che soltanto una parte dei bambini aveva capito che tale attività era strumentale rispetto all'apprendimento della lettura dell'ora, mentre per l'altra parte si trattava semplicemente di svolgere un'attività espressiva come tante altre. Inoltre, una verifica effettuata qualche tempo dopo ha evidenziato come soltanto la prima categoria di bambini avesse tratto beneficio dall'attività rispetto allo specifico obiettivo di apprendimento, mentre gli altri non avevano mostrato alcun progresso nella capacità di lettura dell'ora.

Altre ricerche sperimentali nel campo della psicologia sociale dell'educazione (Schubauer-Leoni, 1988; Perret-Clermont e Nicolet, 1988; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Grossen, 1990; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Trognon, 1992; Carugati e Perret-Clermont, 1999) sono di grande aiuto nel gettare luce sui sottili meccanismi che presiedono alla *definizione delle situazioni*, nonché alla costruzione o meno di un *significato* e di uno scopo congiunti da parte dei diversi interlocutori. Mi soffermo su tali ricerche poiché, anche se non centrate direttamente sulla problematica comunicativa ma piuttosto sullo studio dei processi di sviluppo cognitivo, esse offrono un'interessante teorizzazione di come la comprensione tra interlocutori passi attraverso la negoziazione di significati, intenzioni, interpretazioni e inferenze. Si tratta di lavori di ricerca che si situano nel quadro degli studi avviati da Piaget sui processi che influenzano lo sviluppo dell'intelligenza, ma che ne allargano in modo rilevante i confini approfondendo la questione del ruolo delle interazioni sociali e dei vari contesti concreti in tali processi.

Il dispositivo di ricerca è generalmente costituito da una situazione comunicativa particolare: uno sperimentatore sottopone, in un determinato contesto (di

solito scolastico), un bambino a una delle classiche prove piagetiane che mirano a valutare il livello di sviluppo cognitivo. Una di queste prove è costituita ad esempio dalla *conservazione della quantità* al cambiare della forma: i bambini, fino a una certa età (4-6 anni), pensano che la quantità di un liquido (o di altra materia: gettoni, bottoni, piselli, pezzi vari, ecc.) *non si conservi* se viene travasata in recipienti di forma diversa. In altri termini essi pensano che alla diversa apparenza corrisponda anche una diversa quantità. Per capire meglio di cosa si tratta ecco qualche ulteriore indicazione sul dispositivo sperimentale. In genere è prevista una tappa in cui i bambini aiutano lo sperimentatore a ripartire in parti uguali del succo di frutta, ad esempio, in due bicchieri identici. L'adulto chiede poi ai piccoli di confermare se c'è la stessa quantità. Successivamente lo sperimentatore procede a un travaso in bicchieri di forma diversa e torna a chiedere: «C'è ancora la stessa quantità?»; di solito solo una piccola minoranza (meno di un quarto) di bambini risponde che la quantità si è conservata. È sufficiente però modificare la presentazione della prova per provocare un aumento significativo delle risposte conservatrici (Zani, Sella e David, 1998, p. 181; Grossen e Perret-Clermont, 1991). Modificarla come? Può essere un altro sperimentatore che entra in scena con la scusa che il primo deve rispondere a una chiamata urgente e che deve sostituirlo oppure che venga fatto intervenire sulla scena un pupazzo che cambia fortuitamente la forma del materiale sperimentale.

«A condizionare il tipo di risposta realizzata dal bambino non sono quindi né le sue caratteristiche interne, né le caratteristiche esterne della situazione, ma *piuttosto i significati*² che il bambino, dal suo punto di vista, attribuisce alla situazione» (Grossen e Perret-Clermont, 1991, p. 9). In altri termini, la ripetizione della domanda fatta senza cambiamenti di scena è plausibilmente interpretata dai bambini (in riferimento a quanto sperimentano abitualmente nella relazione con l'insegnante) come l'indizio di un errore nella prima risposta, allontanandosi così da una definizione della situazione condivisa con lo sperimentatore. Quest'ultimo la definisce ovviamente come un'attività tesa a individuare il livello cognitivo; i bambini invece possono tralasciare o non cogliere tale finalità e considerarla ad esempio come una situazione scolastica in cui le risposte appropriate sono di altro tipo.

Ciò mette in evidenza come i bambini, prima di rispondere, interpretino la situazione attribuendole un *significato* sulla base di tutta una serie di elementi in loro possesso: natura del compito, luogo istituzionale, aspettative e regole implicite e abituali attribuite al contesto, comportamenti ritenuti idonei, esperienze precedenti, novità della situazione, ecc. La risposta così ottenuta non è quindi

² Corsivo dell'autrice.

mai una «pura e semplice risposta» alla domanda, ma il frutto di un'interpretazione che il soggetto fa di elementi e circostanze molteplici: il ruolo che i bambini attribuiscono a se stessi e al partner, gli scopi percepiti dell'interazione, il tipo di prestazione ritenuta pertinente, nonché la percezione di un certo numero di regole e di impliciti vigenti nelle situazioni comunicative utilizzate come riferimento.

Significato

La nozione di *significato*, al centro oggi della moderna psicologia culturale (Bruner, 1990; 1992; Mantovani, 1995; 1998), mostra dunque come le persone abbiano un costante bisogno di attribuire significati e intenzionalità ai comportamenti dei loro interlocutori. La cultura stessa di un gruppo, di una comunità, può essere concepita sul piano psicologico come un insieme di valori, di credenze, di rappresentazioni che permettono agli individui di attribuire determinati significati al mondo che li circonda (Camilleri e Vinsonneau, 1996): per esempio, alla relazione uomo-donna, ai ruoli sociali di padre, madre, figlio, al lavoro, allo studio, alle istituzioni, all'infanzia e alla vecchiaia, alla religione, ecc. Da questo punto di vista, il contesto sociale costituisce un sistema simbolico (continuamente modificato dall'azione umana) che fornisce un repertorio di significati, e che funge da precondizione del comunicare. Tale ordine simbolico, attraverso una serie di norme culturali, dice «che cosa sia appropriato a chi, e che cosa ci si possa aspettare da chi» (Mantovani, 1995, p. 77).

Sono molte le situazioni empiriche in cui la qualità della comunicazione è insoddisfacente proprio a causa di sottili e impliciti divari nei significati attribuiti alla situazione, specie nei casi in cui la situazione è *inedita* per uno dei soggetti, oppure quando gli interlocutori ricoprono una *pluralità di ruoli sociali* che presentano elementi in contraddizione tra loro.

Il carattere di novità rinvia, ad esempio, alle situazioni di cui abbiamo parlato più sopra tra bambini che interpretano la relazione inedita con uno sperimentatore secondo criteri abituali del rapporto allievo-insegnante. Nella situazione sperimentale occorre infatti considerare (Grossen e Perret-Clermont, 1991) la specifica asimmetria di ruoli, status, punti di vista ed esperienze che esiste tra uno sperimentatore e un soggetto. Lo sperimentatore conosce bene in cosa consiste il suo compito, è lui a decidere le modalità dell'interazione (l'inizio, la fine, le domande, il tipo di presentazione, ecc.), è lui che conosce le risposte esatte, ecc. Il soggetto al contrario si trova spesso di fronte a una situazione totalmente nuova, e deve cercare di capire le aspettative dell'interlocutore e lo scopo dell'incontro. Egli cercherà quindi di interpretarla e darle un senso, non solo sulla

base di indizi raccolti qui e ora, ma anche appoggiandosi a precedenti esperienze più o meno analoghe che lo portano a pensare, ad esempio, che: la ripetizione di una domanda indica che la prima risposta era errata; l'adulto pone domande di cui conosce già la risposta ed è un'autorità in fatto di sapere; il silenzio lascia intendere un disaccordo; è più importante dare la risposta ritenuta conforme alle aspettative attribuite al contesto piuttosto che ragionare e cercare di capire.

La presenza di ruoli implicitamente antagonisti si ritrova frequentemente nei contesti più vari. Alcuni docenti universitari, ad esempio, mettono in luce la difficoltà che incontrano nel «convincere» gli studenti a esercitare, durante questo o quel seminario o lezione, le facoltà di ragionamento e a esprimere il loro punto di vista. È come se per questi studenti fosse difficile concepire che uno scambio docente-studente possa compiersi su registri diversi da quello proprio della situazione esaminatore-esaminato. Incompatibilità tra il ruolo di esaminatore e quello di mediatore di attività riflessive? Nella formazione degli adulti, fuori e dentro le imprese, spesso riesce assai arduo applicare «la pedagogia dell'errore», nel senso di considerare gli sbagli logici o operativi commessi dai partecipanti come base e risorsa per successivi apprendimenti. Gli ostacoli sono il significato negativo attribuito implicitamente all'errore e l'idea che esso diminuisca automaticamente il valore della persona. Se un partecipante a un'attività formativa pensa che gli sbagli siano un'onta da nascondere piuttosto che un potenziale strumento di lavoro, c'è da aspettarsi che osteggi tale pedagogia considerandola come una minaccia per la propria immagine.

In altri casi la valenza attribuita dai discenti alla situazione formativa può essere fondamentalmente opposta rispetto all'appropriazione delle conoscenze. Ad esempio, può essere dimostrare che si sa già tutto! Oppure avere un «pezzo di carta», farsi degli amici, o ancora sprecare il proprio tempo! A tale proposito una ricerca condotta in Svizzera (Muller, 1988) ha mostrato, per quanto concerne l'apprendimento della lingua tedesca, che quanto più gli allievi sono impregnati di immagini negative riguardo a tale idioma e alla sua utilità, tanto più manifestano difficoltà di apprendimento.

In tali casi viene sostanzialmente meno il *principio di cooperazione* tra interlocutori di cui parla Grice (1978), che consente di orientare in modo comune l'attività comunicativa, favorendone il successo.

Poniamo che per un allievo il significato più importante che attribuisce alla scuola sia quello di un luogo nel quale divertirsi. Cosa succede? Ovviamente vi saranno delle azioni di disturbo, che possono essere definite come tentativi di imporre agli altri il proprio significato. Infatti non basta che tale allievo definisca la situazione come ludica per colorare in tal senso tutta la realtà. Occorre che i docenti e i suoi compagni condividano la sua definizione. Se il docente o gli amici

gli dicono: «Smettila di fare il buffone, siamo qui per imparare!», egli sarebbe costretto a *negoziare* la sua definizione.

Tra l'altro occorre considerare che anche nelle situazioni più propizie, la comunicazione pedagogica non è mai tutta incentrata su attività che hanno una diretta finalità di apprendimento, ma ci sono altresì numerosi momenti di salutare conversazione gratuita e di scambi distensivi (Rigotti, Rocci, Greco e Arrigo, 2003). La riuscita della comunicazione nell'istituzione scolastica richiede quindi una convergenza di lettura dei diversi significati da attribuire alle diverse situazioni che si alternano normalmente nel corso delle varie attività.

Anche nelle relazioni familiari, sociali e professionali la nozione di significato è centrale per approfondire i complessi processi della comunicazione interpersonale.

Il quotidiano offre una grande abbondanza di esempi a questo proposito. Un dono o un invito può essere interpretato in modo diametralmente opposto: un segno di affetto e di considerazione oppure una manovra dell'interlocutore per affermare la sua superiorità e per rafforzare la sua cerchia di «clientele». Un'osservazione critica può essere vista come uno stimolo per progredire intellettualmente e socialmente oppure come un attacco distruttivo. Per non parlare di tutte le interpretazioni e inferenze che vengono fatte a partire da ciò che l'altro *non* ha detto o *non* si è udito rispetto al proprio livello di aspettative. Il vuoto del non detto finisce spesso per essere riempito di una varietà di inferenze ed elucubrazioni nelle quali si riflette soprattutto la soggettività della persona che le formula.

Come la scuola, anche il mondo del lavoro e la famiglia costituiscono degli interessanti palcoscenici sui quali i protagonisti recitano più parti contemporaneamente. Per quanto concerne il ruolo di genitore, i lavori dello psicologo Jacques Salomé (1996) permettono di distinguere almeno cinque funzioni diverse di cui è utile ricordarsi quando si comunica con i figli:

1. il ruolo di «mamma/papà» che gratificano e consolano;
2. il ruolo di «madre/padre» che educano, mettono limiti ai desideri e frustrano;
3. il ruolo di «partner del proprio marito/moglie» che mette in secondo piano in certi momenti quello di genitore;
4. quello di «persona impegnata nel mondo del lavoro» che affronta altre responsabilità;
5. quello di «bambina/bambino» che vive reazioni emotive infantili di gioia e di collera.

Secondo le situazioni uno o l'altro di tali personaggi saranno in primo piano. Una parte dei problemi comunicativi tra genitori e figli provengono anche

dalla mancata chiarezza nella esplicitazione di tali ruoli. Un modo scherzoso ma efficace per farlo capire potrebbe essere quello di avere a disposizione dei berretti con scritti i diversi ruoli sulla visiera; secondo le esigenze si può indossare l'uno o l'altro. I bambini capiscono perfettamente l'antifona e si adeguano: «Aiuto, c'è la "madre" che entra in scena: metciamoci a fare i compiti altrimenti sono dolori!»; «Lasciamo in pace "l'avvocato" che deve preparare l'udienza di domani, così appena ha finito sarà disponibile a continuare la battaglia tra pirati di ieri».

Un'altra situazione quotidiana che talvolta genera disagio è legata all'utilizzo non condiviso di registri scherzosi; il capo dice ad esempio a una collaboratrice: «Lei lavora così bene che finirà con rubarmi il posto!». L'idea del capo era quella di fare un complimento attraverso una battuta. La collaboratrice risponde un po' risentita: «Guardi che per me la lealtà è il massimo dei valori, e poi non mi interessa il potere, sto bene dove sono!». Il capo: «Calma... calma... guardi che era solo un modo scherzoso di farle una lode!». La collaboratrice tace pensando tra sé e sé: «Accidenti, mi sento proprio un po' scema per non aver capito che era una battuta! Ma con quell'individuo non si sa mai quando scherza e quando parla sul serio. È l'ennesima volta che mi frega in questo modo!».

È evidente che il problema comunicativo nasce dal malinteso sul significato serio o scherzoso da attribuire a una parte della frase. Malinteso più frequente quando l'aspettativa del ricevente è che l'interlocutore si esprima unicamente attraverso registri austeri e sostenuti.

Negoziiazione

Il concetto di *negoziiazione* si riferisce a tutte le attività che gli individui sviluppano al fine di condividere tra loro i significati di cui sono portatori. Il successo o l'insuccesso dello scambio comunicativo sarà appunto il frutto delle capacità degli interlocutori di cogliere, esplicitare e negoziare con le modalità dovute le divergenze di significati attribuiti alla situazione.

Secondo il punto di vista psicofenomenologico-culturale, i problemi di comunicazione sono generati dalle difficoltà che può avere una determinata persona a transigere sulle proprie visioni e percezioni del mondo. Tali difficoltà possono generare infiniti malintesi, spingere verso atteggiamenti aggressivi e prevaricatori oppure di chiusura al mondo esterno e di ripiegamento sulle proprie logiche interne. Il disadattamento prende quindi la forma di comportamenti di vera e propria autoreclusione nel proprio mondo personale, con l'incapacità di uscirne.

Ritornando ai tre esempi proposti...

Nel caso del docente Bruno e del suo allievo Kevin balza subito agli occhi che i due protagonisti non condividono sostanzialmente la stessa definizione della situazione e dei ruoli rispettivi, malgrado si trovino ad agire in un contesto (quello educativo) che ha come scopo istituzionale predefinito quello di coniugare insegnamento con apprendimento. Nessuna cooperazione sembra invece possibile, poiché con la sua affermazione Kevin nega che l'interazione con il docente sia per lui fonte di valore aggiunto, come dire che nega l'essenza stessa del ruolo di Bruno e si sottrae a una parte delle normali aspettative del contratto didattico. A Bruno non rimane che vedere se sia possibile negoziare tra significati così divergenti attribuiti alla situazione sollecitando un'esplicitazione più approfondita dei rispettivi punti di vista.

Il litigio tra Bianca e suo marito può essere letto come un repentino passaggio da una definizione della situazione a un'altra: in un primo momento lo scambio può essere definito come la trasmissione di un'informazione su qualcosa che si è smarrito (i biglietti del teatro). Immediatamente dopo l'oggetto cambia e la situazione assume il significato di attacco personale, seguito probabilmente da risposte per le rime e da una fatale amplificazione del conflitto. A questo punto entrambi saranno probabilmente d'accordo sul significato da attribuire a ciò che stanno vivendo: un'aggressione verbale da cui è legittimo difendersi!

La definizione della situazione diverge in modo evidente nel caso di Rosa e del capoufficio: Rosa si aspetta che l'interazione con il superiore sia fonte di gratificazioni e apprezzamenti, un'occasione insomma per mostrare ciò che sa fare e ricevere attenzione. Per contro, il suo interlocutore la giudica una «perdita di tempo prezioso», da ridurre al minimo anche alla luce delle molte altre priorità.

L'influenza dei contesti e delle appartenenze socioculturali

Più sopra è già stato evidenziato come la cultura di un gruppo, di una comunità, possa essere concepita sul piano psicologico come un insieme di valori, di credenze e di rappresentazioni che permettono agli individui di attribuire un significato al mondo che li circonda, ispirandone i comportamenti. Valori e credenze che variano in funzione, tra l'altro, delle diverse appartenenze demografiche, etnico-linguistiche, sociali e familiari. Così, si parla di cultura degli adolescenti in contrapposizione a quella degli adulti, di cultura di una data minoranza etnica in contrapposizione a quella egemone, di cultura di questa o quella classe sociale, di micro-culture familiari, ecc. I malintesi nella comunicazione tra attori sociali

appartenenti a culture diverse saranno potenzialmente sempre in agguato, in quanto «non c'è, tra gli interlocutori, la mediazione di un ordine culturale condiviso» (Mantovani, 1995, p. 87).

Vediamo alcuni esempi di come significati culturali divergenti possono manifestarsi nella vita scolastica e sociale e generare malintesi e difficoltà di comunicazione.

Racconta un dirigente scolastico: «Una docente segnalava spesso problemi di disciplina con alcune classi. Credo che più che una questione di disciplina fosse un problema di comunicazione, poiché gli allievi percepivano le osservazioni della docente in modo del tutto diverso dalle intenzioni dell'interessata. Ad esempio, a volte questa insegnante poneva domande sulla loro vita e su aspetti più personali, con l'intento di creare un clima di maggior simpatia in classe e una migliore integrazione di tutti. Gli allievi dal canto loro percepivano tali tentativi come un'intrusione».

In un altro caso la discrepanza di significati era riferita ai frequenti interventi di certi allievi: per il docente costituivano azioni di disturbo che andavano limitate con fermezza; per i giovani si trattava di contribuire a rendere più interessante la lezione.

Ancora due esempi di situazioni che illustrano bene le divergenze culturali di punti di vista e che hanno la particolarità di sfociare in un finale assai buffo. La prima è tratta da mie precedenti ricerche sul successo scolastico dei giovani figli di immigrati italiani in Svizzera (Cesari Lusso, 1997); la seconda mi è capitato di leggerla su un quotidiano della Svizzera romanda.³

Ecco come Franco, giovane di origine siciliana cresciuto in Svizzera, parla dell'incontro tra i suoi due mondi culturali: la famiglia e la scuola.

I miei genitori non partecipavano mai agli incontri organizzati dalla mia maestra. La ragione che sbandieravano era semplice: non sapevano la lingua locale. Ma tale ragione ne nascondeva in effetti un'altra: non capivano proprio perché avrebbero dovuto incontrare la mia maestra visto che io non avevo problemi a scuola. Invece, agli occhi della mia insegnante il rapporto con i genitori era fondamentale. Lei ha insistito molto, malgrado le avessi ripetuto che non serviva a niente. Mio padre e io (in funzione di interprete) andammo dunque alla serata per i genitori.

Mio padre mi fece venire il nervoso già prima di cominciare, poiché arrivammo ben trenta minuti in anticipo. Per lui, l'indicazione della maestra di arrivare alle 20 era da intendersi come approssimativa, visto che non si trattava di timbrare il cartellino. Così arrivammo mentre l'insegnante era nel bel mezzo dei suoi preparativi. Ma fu gentile e trovò il tempo per parlare un po' con noi. Mio padre, esprimendosi in modo quasi incomprensibile nella lingua locale, chiese se ero

³ «L'express», 12 novembre 1997.

un buon allievo. La maestra non soltanto rispose di sì, ma mi lodò. Mio padre aggiunse: «Lo spero, altrimenti...» e accennò il gesto di un ceffone. La maestra scioccata mi guardò con compassione. Io ero molto imbarazzato. Capivo che non sapeva interpretare il gesto di mio padre. Mio padre non era per niente un uomo brutale, al contrario. Non mi avrebbe mai picchiato nemmeno se avessi avuto dei brutti voti. Poi l'insegnante domandò ancora a mio padre se era contento del suo insegnamento. Mio padre non capì e dovette tradurre. Egli rispose: «Come faccio io a saperlo? Io non sono mica maestro! Sono muratore! Dille che io profano non mi permetterei mai di giudicare il suo lavoro!».

Io tradussi: «In generale sì, ma soltanto troppi compiti. In particolare per gli allievi italiani che frequentano anche i corsi di italiano il mercoledì pomeriggio, quando gli altri invece hanno vacanza!».

Racconta un allievo originario del Marocco:

Nel mio Paese si contratta sempre quando si vuole comprare qualcosa. Se si trova che è caro, si cerca di fare abbassare il prezzo. L'altro giorno mia madre mi ha mandato alla posta per spedire un pacchetto. Mi ha dato dieci franchi. Ma il pacchetto era pesante e l'impiegata mi ha detto che il prezzo della spedizione era di 22 franchi. Sono ritornato da mia madre per chiedere i soldi mancanti. Ma lei non era d'accordo ed è venuta con me alla posta. Anche se non parla bene la lingua, si è messa a contrattare il prezzo: «22 franchi è troppo! Fate il minimo!». Di fronte alla risposta negativa dell'impiegata, avrebbe voluto riprendersi il pacco, ma ormai c'era il timbro e ha dovuto pagare. Tre giorni più tardi, abbiamo ricevuto una lettera che ci diceva che l'impiegata si era sbagliata e ci aveva fatto pagare sei franchi di troppo. Mia madre ha detto subito con orgoglio: «Vedi, se non avessi contrattato non avremmo mai recuperato questi sei franchi!».

Che fare per accordarsi sui significati?

Visto che una buona fetta delle turbolenze che agitano la comunicazione interpersonale è generata da una non condivisione di immagini e percezioni del mondo, a prima vista la risposta al problema parrebbe non essere troppo complicata: basta prendersi il tempo per esplicitare e negoziare i diversi significati.

Ma, come spesso accade, ciò che sembra semplice a parole si rivela poi assai arduo nella pratica. Le ragioni sono di ordine intellettuale, sociale e affettivo, fra di loro mescolate in varie dosi.

Sul piano intellettuale, ma anche affettivo e identitario, la prima difficoltà può nascere da tre fattori principali: la convinzione del singolo individuo che esista un solo modo giusto di vedere le cose (spesso il proprio, ma a volte anche quello altrui, se questo altro rappresenta a suoi occhi un oracolo infallibile); l'insufficiente sviluppo di strumenti simbolici (linguaggio, cultura, competenze sociali)

che permettano di identificare ed esplicitare adeguatamente i propri significati; la mancanza di familiarità con i limiti e le potenzialità inerenti alla costruzione delle umane conoscenze.

Sul piano affettivo, lo scoglio maggiore è dato da tutta una serie di emozioni a volte presenti, quali la collera, l'irritazione, lo stress e la paura, che possono dettare comportamenti comunicativi di tipo aggressivo e violento, oppure eccessivamente sottomessi, arrendevoli o servili. Si annulla così lo spazio psichico e sociale che consente di contenere le divergenti visioni del mondo e di negoziarle con razionalità, efficacia e magari un po' di sano umorismo!

C'è poi da tener conto dei fattori di ordine sociale: eventuali conflitti di interessi che trasformano la controparte in un nemico e un rivale da combattere piuttosto che in partner con cui negoziare, la presenza di forti pregiudizi, oppure ancora posizioni asimmetriche occupate dagli interlocutori sul piano del potere e delle gerarchie sociali.

Non stupisce dunque che nel corso degli anni un'abbondante letteratura si sia sviluppata sul tema della comunicazione efficace, dando luogo a proposte che hanno conosciuto una larga diffusione sotto appellativi diversi, quali «comunicazione assertiva», «comunicazione non violenta», «ascolto attivo», «messaggio Io», ecc. Approcci che mirano in sostanza a proporre «circoli virtuosi» onde rendere possibile la costruzione di un'intersoggettività tra i protagonisti degli scambi comunicativi, anche in condizioni complesse.

Un doppio denominatore comune mi sembra legare tali modelli, al di là del modo specifico con cui ciascuno declina concetti e principi e caratterizza i propri itinerari formativi. Il primo è l'idea che la qualità della comunicazione interpersonale poggia su due competenze sostanziali: da un lato, riconoscere ed esprimere in modo socialmente adeguato il proprio punto di vista; dall'altro, la capacità di ascoltare e di negoziare. Il secondo è il carattere eminentemente applicativo e concreto delle modalità comportamentali suggerite.

Vediamo più da vicino tali modelli.

L'approccio *assertivo* comincia a diffondersi in Europa all'inizio degli anni Settanta. L'*assertività* viene definita come «quella competenza relazionale che permette di riconoscere le proprie emozioni e i propri bisogni e di comunicarli agli altri nel rispetto reciproco. Va considerata un modo di essere e il prodotto di un equilibrio che nasce dall'armonia tra le abilità sociali, le competenze emotive e il pensiero razionale» (Mauri e Tinti, 2002, p. 71).

In un interessante testo che tratta dello stress dell'insegnante (Di Pietro e Rampazzo, 1997), gli autori mettono in evidenza le qualità dello stile interpersonale assertivo, in particolare nel confronto con lo stile della persona passiva o aggressiva. Esprimersi in modo assertivo significa che la persona è capace, da un lato,

di esplicitare e difendere il proprio punto di vista in modo autentico, in condizioni di calma e pacatezza che la fanno sentire *emotivamente adeguata*, e dall'altro, di suscitare e recepire l'espressione delle posizioni altrui. Diversamente succede per gli stili aggressivo e passivo: «Lo *stile aggressivo* impone i suoi diritti, ma in modo da violare quelli degli altri e come risultato suscita sentimenti di offesa, umiliazione e imbarazzo. Chi adotta uno *stile passivo* tende invece a non esprimere i propri sentimenti e desideri, a subire tacitamente prevaricazioni e richieste irragionevoli» (Di Pietro e Rampazzo, 1997, p. 142).

Operativamente può essere utile:

- iniziare lo scambio con frasi del tipo «Dal mio punto di vista penso che...», «A partire dal mio ruolo e dalle mie responsabilità, sono convinto che...», «Se guardo le cose alla luce delle mie informazioni attuali...», «Se ho capito bene...». Esaminando le comunicazioni che funzionano, si noterà che gli interlocutori punteggiano spesso i loro interventi con precauzioni di questo genere. Attraverso queste semplici frasi viene trasmesso un sottile e sapiente messaggio implicito del tipo «Sono cosciente che la percezione personale dei fenomeni (in particolare umani) è sempre incompleta e soggettiva e non può mai assurgere a pretesa verità». Come amava ripetere lo scrittore Henry James: «Non esiste mai un'ultima parola su niente»;
- aiutare gli interlocutori (allievi, colleghi, familiari, amici) a esprimere il loro punto di vista e le loro intenzioni. Non farlo al posto loro! Le inferenze sulle intenzioni altrui sono una trappola micidiale per la comunicazione. La domanda chiave è: «Ho notato questo o quel comportamento..., come devo interpretarlo?». Altro elemento chiave è saper aspettare in silenzio la risposta: ascoltare vuol dire non essere presi dalla frenesia di riempire tutti gli spazi con suoni, ma lasciare che l'interlocutore possa beneficiare del silenzio necessario all'organizzazione e allo sviluppo del suo pensiero;
- nel caso di scambi comunicativi fortemente marcati da emozioni negative, quali ad esempio collera, rabbia e rancore, concedersi un salutare stop e riprendere il tutto quando i «bollenti spiriti» si sono calmati: «Sento che la cosa mi innervosisce molto, e temo di perdere la necessaria lucidità e calma. Le spiace se riprendiamo il tutto domani?». Le emozioni negative sono dei veri e propri sabotatori degli scambi comunicativi poiché spingono a iper-reagire, come se la persona che si ha di fronte fosse una sorta di mostro negativo al 100%. Tra l'altro non è neanche poi così vero che dopo uno sfogo ci si senta meglio: le osservazioni cliniche mettono in evidenza che spesso il soggetto che si abbandona alla collera finisce poi con il percepire il proprio comportamento come inadeguato.

In sostanza, si tratta spesso di *metacomunicare* per chiarire malintesi linguistici o chiedere precisazioni semantiche, esplicitare intenzioni, significati

attribuiti alla situazione e presupposti non chiari, esprimere sentimenti e sensazioni, informare sulle rappresentazioni della questione, ecc.

L'approccio denominato *comunicazione non violenta* nasce negli anni Sessanta grazie all'instancabile e lodevole lavoro di uno psicologo americano, Marshall Rosenberg, allievo e assistente di Rogers, creatore di una particolare metodologia ricca di accattivanti metafore e simpatici giochi per insegnare in particolare ai bambini a esprimersi in modo non violento. Rosenberg, cresciuto nei turbolenti sobborghi di Detroit, ha sperimentato sulla propria pelle i misfatti della violenza comunicativa, dell'incapacità e impossibilità di esprimere in modo adeguato le proprie emozioni e le proprie idee, di accogliere quelle altrui, di gestire civilmente e costruttivamente i conflitti. Egli ha fatto dell'educazione alla «comunicazione non violenta» la missione della sua vita attraverso i suoi scritti diffusi nei cinque continenti (in italiano, vedere ad esempio Rosenberg, 2003; 2004), la creazione di centri e la promozione di attività di formazione per docenti e genitori. Attraverso un linguaggio semplice e ricco di simboli, la comunicazione non violenta mira a migliorare le capacità comunicative sostanzialmente a tre livelli: del rispetto nei confronti dei messaggi che si ricevono; della capacità di dire ciò che si desidera senza suscitare ostilità; della comprensione degli schemi che portano alla collera e alla depressione. Per l'autore, formarsi alla comunicazione significa progredire nella strada della libertà, coerenza e lucidità.

L'*ascolto attivo*, tecnica specifica elaborata da Thomas Gordon negli anni Settanta, è oggi una pratica correntemente diffusa in ambito educativo, sanitario e terapeutico. Le pubblicazioni dell'autore su come diventare genitori, insegnanti e leader efficaci (Gordon, 1991; 1994; 1999) hanno conosciuto un successo planetario.

L'idea di base è che saper ascoltare non è generalmente un dono naturale e un bisogno del singolo individuo, ma una tecnica che si apprende nell'intento di aiutare l'interlocutore a esprimere compiutamente le proprie idee e i propri sentimenti e di costruire così relazioni più costruttive. In effetti, se si osservano le normali interazioni quotidiane con familiari, amici e colleghi, in genere l'ascolto è poco praticato: appena Tizio comincia a parlare del suo dolore allo stomaco o delle difficoltà con il suo capo, Caio evoca il suo problema al fegato o il suo ultimo scontro con il superiore; appena Maria accenna alle sue vacanze, Gianna le ruba la scena per raccontare la sua ultima avventura, ecc. Come dire che lo schema normale della comunicazione non è generalmente quello di un attento ascolto reciproco dei rispettivi vissuti e punti di vista, ma quello dell'accavallamento egocentrico di brandelli di testimonianza e di frequenti balletti di contenuto da un argomento all'altro.

Gordon, ispirandosi anche alle tecniche di riformulazione proposte da Rogers (1961), nonché al lavoro di Porter (1950) di sistematizzazione degli atteggiamenti che ostacolano l'ascolto, considera in sintesi che un ascolto attento si basa su almeno quattro tipi di azioni:

1. parole e gesti di *accoglienza* dei messaggi verbali e non verbali («Sto ascoltando», «Ok», cenni del capo, ecc.);
2. interventi di *incoraggiamento* a sviluppare e approfondire quanto viene detto («Mi dica di più», «Mi spieghi cosa è successo secondo Lei», ecc.). In effetti il vissuto del soggetto è portatore dei dati più affidabili per avere accesso ai significati che egli attribuisce alla realtà;
3. *ascolto attivo* attraverso il quale chi ascolta restituisce all'altro con parole in genere diverse ciò che ha compreso («Mi pare di capire», «Come esterno ho recepito le cose seguenti...»);
4. *rinuncia ad atteggiamenti che sabotano la relazione e la comunicazione*, come giudicare, disapprovare, criticare, fare la predica, umiliare, ridicolizzare, minimizzare, cambiare argomento, consolare frettolosamente, fornire soluzioni già pronte.

Nel caso in cui non si tratti unicamente di ascoltare ma ci si trovi in presenza di un conflitto con l'interlocutore, Gordon propone di utilizzare una tecnica nota come «messaggio Io». Essa intende rimediare al frequente fenomeno dell'aggravamento del problema che si verifica nelle situazioni di conflitto a causa di modalità comunicative aggressive. La tecnica del messaggio Io consta di due passaggi chiave:

- la descrizione del comportamento che genera il problema, senza esprimere critiche;
- la descrizione delle reazioni concrete e soggettive che tale comportamento suscita in chi parla.

In sostanza, così facendo si mette in evidenza che è il comportamento specifico a creare problema, non la persona nella sua essenza e totalità e si evita il tono accusatorio implicito nei messaggi basati invece sul *tu*: «Tu non hai rispetto per gli altri...», «Tu sei insopportabile...», «Tu... tu».

Poniamo il caso di allievi che arrivano in ritardo o che disturbano l'andamento della lezione. L'insegnante irritato potrebbe reagire biasimando aspramente con frasi (ovviamente accompagnate da un tono severo e autoritario) del tipo: «È ora di smetterla con questa mancanza di rispetto! Non siete proprio capaci di arrivare puntuali o di stare un po' attenti! Siete maleducati!».

In forme analoghe un capoufficio potrebbe rivolgersi a un'impiegata che non ha rispettato certe consegne, o che ha commesso uno sbaglio.

Questi interventi rischiano non solo di non risolvere il problema, ma di essere addirittura controproducenti.

Un effetto più positivo si ottiene in genere con un messaggio di tipo Io: «Se arrivate in ritardo o se chiacchierate [descrive il comportamento] perdo la concentrazione io e la perdono anche i vostri compagni, e l'andamento della lezione ne soffre. Cosa che mi spiace particolarmente [descrizione degli effetti concreti e soggettivi]».

Prendiamo adesso l'esempio di una delle tante scintille elettriche che possono scoppiare tra coniugi; Lui a Lei con tono alquanto aggressivo: «Tu con nostra figlia sei sempre troppo indulgente!». Lei irritata: «Hai solo da occupartene tu, invece, che sei sempre via!». Lui: «Ah mi pareva... figurati se non tiravi in ballo che sono sempre via! Credi che lo faccia per divertirmi?! Stai diventando suscettibile proprio come tua madre!».

Bene, adesso immaginiamo che Lui e Lei possano tornare indietro alla cassetta due; Lei potrebbe rispondere: «Quando mi parli in questo modo [descrizione del comportamento] mi sento attaccata sul mio essere madre e ciò mi ferisce, e sono tentata di litigare con te invece che ragionare assieme [descrizione delle reazioni concrete e soggettive]».

C'è da scommettere che Lui risponderà in modo più costruttivo.

In sintesi, «emettere il messaggio Io comporta sempre esprimere i propri sentimenti, cambiare il modo di rapportarsi agli altri, prendere coscienza dei propri vissuti. Si tratta di messaggi di *relazione* che vanno oltre il *contenuto* esplicito e che assumono un valore importantissimo nella comunicazione» (Mauri e Tinti, 2002, p. 77).

Ma di questo cruciale rapporto tra *relazione* e *contenuto* parleremo più diffusamente nel prossimo capitolo e, in dettaglio, nel sesto.

Quando un individuo più un altro individuo non fanno due individui...

Approccio relazionale-sistemico

Cos'hanno in comune una cellula, uno Stato e le nuvole che corrono sopra la nostra testa? Forse non molto, ma almeno una cosa sì: tutte e tre queste entità costituiscono dei sistemi. È noto che il termine «sistema» si riferisce a un insieme di elementi concreti in relazione tra loro. Si parla, ad esempio, di sistema solare, di sistema economico, di sistema fiscale, di ecosistema, di sistema alpino, di sistema idrografico, ecc. L'idea di sistema serve a significare e a ricordare che le singole parti che compongono il tutto non sono elementi isolati ma reagiscono ed evolvono in modo interconnesso, sulla base di certe leggi. In altri termini, il risultato di tale interazione è diverso dalla semplice somma dei singoli elementi. Si tratta di una nozione applicata oggi in campi diversi, quali l'economia, la biologia, la meccanica, l'informatica, la sociologia, ecc.

Perché è interessante adottare le nozioni di sistema e di interazione anche nel quadro dei rapporti umani e della comunicazione interpersonale? Perché la maggior parte degli scambi comunicativi avviene proprio all'interno di organizzazioni umane che funzionano come veri e propri sistemi di relazioni. Una famiglia, un istituto scolastico, un'impresa costituiscono insiemi di soggetti in costante interazione. Partendo da tale principio, risulta interessante, se si vogliono studiare le dinamiche comunicative, rivolgere l'attenzione non tanto alle caratteristiche dei singoli individui, quanto piuttosto alla qualità delle loro relazioni. L'idea è che tutti gli elementi del sistema concorrono a tale qualità. Detto altrimenti, ciò che succede al livello della comunicazione è il prodotto dei vari fattori che interagiscono sulla scena.

Tale idea ha un'importante conseguenza operativa nel caso in cui si debbano analizzare eventuali «turbolenze comunicative» tra le persone: non ci si soffermerà sulle caratteristiche dei singoli individui e tanto meno si frugherà nella loro storia passata, ma si cercherà di capire come sono strutturate le interazioni nel presente. Ciò può essere fatto in due modi. Primo, osservando dall'esterno ciò che succede (ovviamente non sempre l'osservatore ha questa possibilità, poiché essa implica la sua presenza nel quotidiano delle persone). Secondo, ricostruendo le interazioni attraverso la testimonianza dei protagonisti. Ciò non vuol dire che si debbano per forza convocare contemporaneamente tutti gli attori coinvolti, secondo l'immagine che molti non addetti ai lavori hanno dell'approccio sistemico. Quel che importa è il punto di vista adottato, che non indugia sulle specificità dei singoli individui, ma tenta di capire le modalità interattive messe in atto. Quindi, anche quando si ha di fronte una sola persona, non la si vedrà come un elemento a sé stante, ma si tenterà di esplorare e cogliere l'interazione che essa ha con il suo ambiente: chi sono gli interlocutori? Che succede quando uno dice una tal cosa? Che effetto ha sui partner? Che risposte e che conseguenze genera? Quali ulteriori reazioni?

Presenterò ora alcuni concetti chiave dell'approccio sistemico che risultano particolarmente utili per cogliere le dinamiche comunicative, e che meritano di far parte dei «ferri del mestiere» delle persone che si interessano alla comunicazione interpersonale.

Totalità: un sistema va considerato non come un insieme di elementi separati, ma come un'entità che presenta dinamiche sue proprie. Ad esempio nei gruppi si ritrovano spesso dinamiche assai simili, indipendentemente dagli individui che vi partecipano o dal tipo di obiettivi perseguiti: che si tratti di una classe o di una riunione di lavoro, emergeranno probabilmente fenomeni di leadership o di rivalità tipici delle situazioni di gruppo, ben messi in evidenza, ad esempio, dalle classiche ricerche di Lewin (1972).

Omeostasi: si parla di omeostasi per indicare l'attitudine degli organismi a mantenere in stato di equilibrio le proprie caratteristiche al variare delle condizioni esterne, avvalendosi a tal fine di *meccanismi correttori*. Lo stato di equilibrio corrisponde al rispetto delle *norme* che regolano il sistema nel presente. Se lo scarto rispetto alla norma è troppo rilevante, il dispositivo correttore si attiverà per riportare il sistema in posizione di equilibrio. Nel mondo dei fenomeni fisici, un esempio classico di dispositivo regolatore è il termostato che interviene per correggere gli eventuali sbalzi di temperatura onde evitare che quest'ultima salga al di sopra o scenda al di sotto di una certa soglia.

Anche i sistemi umani sono organizzati intorno a un certo numero di norme, regole o leggi. In caso di scarto rispetto a tali norme, entreranno in funzione dei

«termostati sociali» — le sanzioni — con il compito di ripristinare l'equilibrio. Il tutto avviene attraverso processi circolari di *feedback* (Wiener, 1947) nei quali la risposta del destinatario diventa a sua volta un nuovo stimolo per l'emittente. Se un figlio adolescente rientra troppo tardi alla sera, si vedrà magari un po' decurtata la sua paghetta per la settimana successiva. Se poi, oltre a rientrare tardi, reagisce con prepotenza, la decurtazione potrebbe anche raddoppiare! Si parla di *feedback negativo* quando l'intervento ha per effetto quello di ridurre lo scarto (non ci saranno più ritardi); di *feedback positivo* quando invece lo scarto si amplifica (addirittura il giovane la prossima volta starà fuori tutta la notte!). Da notare quindi che i termini «negativo» e «positivo» non hanno il significato semantico di «cattivo» e «buono» ma semplicemente indicano il segno della variazione dello scarto: se questo si riduce il segno sarà meno, quindi negativo; se questo aumenta il segno sarà più, quindi positivo.

Prendiamo ora due esempi di interazioni, una in famiglia, l'altra a scuola. Nella famiglia Bianchi, da quando il piccolo Matteo va alla scuola dell'infanzia, c'è un nuovo piccolo problema: Matteo ha imparato a fare la linguaccia e le pernacchie e si diverte a farle in particolare a tavola, cosa che rappresenta un'evidente trasgressione rispetto alle norme familiari. La prima volta che è successo, ai genitori è venuto quasi da sorridere vedendo questo nuovo comportamento da ragazzino impertinente e si sono limitati a fare dei commenti benevoli del tipo: «Ma guarda un po' che ne ha imparata una nuova! Ma Matteo, che fai!?». Commenti che non hanno affatto scoraggiato Matteo, anzi hanno funzionato da *feedback positivo* invogliandolo a ripetere la sua esibizione, probabilmente per continuare a convogliare su lui l'attenzione degli adulti. Lo scarto rispetto alle abituali regole di comportamento familiare ha finito così per ampliarsi. Quando però il piccolo ha cominciato a esagerare, la reazione dei genitori si è fatta più ferma, nelle parole e nell'espressione del volto. Il papà, con piglio severo: «Questo non si fa! Hai mai visto papà e mamma fare dei versi del genere?! Se non la smetti vai in camera tua». La mamma: «Le linguacce si fanno solo per finta quando ad esempio giochi a mandare via il lupo cattivo, non si fanno con le persone, altrimenti poi gli altri non vogliono più stare con te». Matteo non ha smesso subito: doveva prima capire un po' come funziona la storia delle linguacce e che effetti producono in un ambiente o in un altro, poi però ha cominciato ad afferrare la norma e a fare linguacce soltanto quando alla televisione vedeva i personaggi cattivi, o come risposta di «legittima difesa» con certi compagni della scuola materna. I ripetuti *feedback negativi* di mamma e papà hanno così ridotto lo scarto che si era creato nei comportamenti a tavola.

Giuliana, docente di lettere, deve affrontare il solito problema dei ritardi di alcune sue allieve. Finora ha portato pazienza attendendo sempre alcuni minuti

prima di cominciare la sua lezione in modo di dar tempo alle ritardatarie di arrivare. Ma questa sua tolleranza ha funzionato da feedback positivo e lo scarto rispetto alla norma si è ulteriormente ampliato. Resasi conto di tale effetto, sta ora esaminando quali feedback negativi adottare per ripristinare la regola della puntualità: ramanzina? Nota sul diario? Cominciare subito la lezione senza aspettare?

Equifinalità: cause tra loro molto diverse possono portare a forme di sistemi assai simili tra loro e, per converso, uno stesso evento iniziale può dar luogo a strutture sistemiche molto lontane tra loro. Ad esempio, paesi che adottano oggi sistemi democratici assai simili possono aver conosciuto in passato evoluzioni storiche assai differenziate; oppure, al contrario, famiglie che hanno vissuto gli stessi eventi drammatici in passato possono essere caratterizzate oggi da modalità interattive totalmente opposte.

Da ciò discende il seguente principio sistemico: se si vogliono cogliere le caratteristiche di un sistema è più utile approfondire la struttura delle attuali interazioni che lo caratterizzano piuttosto che fare appello alla sua storia passata. Applicato alle interazioni umane, tale principio significa che in caso di conflitti o di tensioni, ad esempio nell'ambito di una famiglia, le diagnosi considerate operativamente più interessanti sono quelle che informano concretamente e dettagliatamente sulle modalità interattive utilizzate nel presente dai protagonisti, piuttosto che sulla loro storia passata, su come erano i genitori, sui conflitti infantili, ecc.

Qualità emergente: è il risultato dell'interazione tra gli elementi del sistema, il frutto che nasce dalla relazione tra le singole parti. Ad esempio, tutti abbiamo studiato a scuola che una molecola d'acqua è formata da due atomi di idrogeno e uno di ossigeno. Ebbene l'acqua può essere considerata come la *qualità emergente* dell'interazione tra idrogeno e ossigeno. È evidente che tale prodotto è ben diverso dai singoli elementi costitutivi: esso ha certe proprietà che tali elementi non hanno, mentre non ne ha altre che i suoi componenti possiedono. È un concetto a cui tra l'altro trovo utile far ricorso anche per pensare allo sviluppo di individui pluriculturali (Cesari Lusso, 1997). Pensiamo ad esempio ai figli di immigrati cresciuti e scolarizzati in Italia. Dal punto di vista culturale essi non possono essere definiti come la semplice somma di un po' di cultura del paese di origine e un po' di quella del paese di accoglienza. In effetti, la qualità emergente dall'interazione tra tali elementi culturali produce qualcosa di originale, diverso dalla semplice somma dei componenti primari.

Tale concetto rappresenta uno degli strumenti chiave per ragionare in modo interattivo-sistemico. In caso di tensioni e conflitti, ad esempio, non ci si domanderà più «Di chi è la colpa?» ma si cercherà di approfondire «Cos'è che fa sì che la qualità emergente di tale rapporto sia una relazione problematica?». In altri

termini ci si porrà la domanda «Quale tipo di struttura interazionale si è stabilita tra i soggetti in causa?». Sarà quindi, come già ribadito, la relazione a essere considerata come problematica e «disturbata», più che il singolo individuo.

Vale la pena di sottolineare altre due implicazioni importanti del concetto di qualità emergente, una sul piano concettuale, l'altra su quello operativo. Concettualmente è l'idea stessa di *sintomo* come espressione delle caratteristiche intrinseche di un soggetto che viene messa in discussione: nell'approccio sistemico il sintomo è visto piuttosto come la risultante di un processo di adattamento. Si pensi ad esempio a quei bambini che compiono qualche marachella, vanno male a scuola o lamentano mal di pancia ogni qual volta percepiscono tensioni tra i genitori. Tale qualità emergente della relazione genitori-figli non è imputabile tanto alle caratteristiche dei bambini, ma a impliciti processi adattativi: attraverso tali comportamenti i figli possono tentare di ripristinare l'equilibrio familiare facendo in modo che i genitori siano «costretti» a comportarsi come alleati e non come parti in conflitto tra loro.

Tale esempio permette di sottolineare come una famiglia non sia una semplice somma di individualità, ma un sistema dinamico nel quale il comportamento di ciascun membro è in rapporto di dipendenza reciproca con quello degli altri. I comportamenti non possono quindi essere compresi appieno se ci limita a considerarli come il frutto isolato del «carattere» della persona in causa.

Sul piano operativo, l'implicazione interessante è data dall'allargamento delle possibilità di intervento: visto che la qualità di una relazione è il prodotto dei vari attori implicati, allora se ne può dedurre che ognuno di questi è in grado di agire e di avere un'influenza su tale qualità. In altri termini, se ciò che si deve «curare» è la relazione e non una singola persona, allora tutti coloro che partecipano alla costruzione di tale relazione hanno potenzialmente la possibilità di apportare dei cambiamenti.

Il modello detto «di Palo Alto»

Tra i modelli che si ispirano all'approccio sistemico mi soffermerò in particolare su quello detto di Palo Alto (Marc e Picard, 2000; Winkin, 1981; Wittezaele e Garcia, 1992; Wittezaele, 2003), dal nome della piccola città californiana nella quale un gruppo di studiosi sviluppò, a partire dal secondo dopoguerra, nuove teorie e nuove modalità di intervento in materia di comunicazione interpersonale, e dove fu fondato il prestigioso Mental Research Institute (MRI) (Watzlawick e Weakland, 1978).

L'apporto di tale «scuola» è duplice: un solido impianto teorico e un approccio metodologico e tecnico finalizzato alla soluzione di una vasta gamma di problemi interpersonali.

Sul piano teorico, la scuola detta di Palo Alto assume come risorse di riferimento, oltre ai principi dell'approccio sistemico di cui si è già parlato, gli studi di Bateson (1984) sulla comunicazione e sulle interazioni paradossali, le teorie cibernetiche sui sistemi di controllo (Wiener, 1947), gli orientamenti della pragmatica e le ricerche sul piano della psicologia clinica di alcune personalità che hanno fatto la storia del Mental Research Institute di Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin e Jackson, 1971; Fish, Weakland e Segal, 1982). Il talento di scrittore e divulgatore di una di tali personalità, Paul Watzlawick (1976; 1987; 1989; 1991), ha fatto sì che i principi basilari di tale orientamento teorico conoscano attualmente una larga diffusione. Anzi, un vasto pubblico identifica oggi spesso l'approccio di Palo Alto con tale autore, il che fa evidentemente un po' di torto al nutrito stuolo di altre personalità che hanno contribuito e contribuiscono allo sviluppo dell'approccio. Tra queste mi preme ricordare alcuni esponenti che possono essere considerati all'origine della diffusione e dell'evoluzione di tale prospettiva in Europa. Da un lato, Jean-Jacques Wittezaele e Teresa Garcia, creatori dell'Istituto Gregory Bateson (IGB) di Liegi, rappresentante ufficiale per l'Europa francofona del MRI. L'IGB svolge un'intensa attività clinica, di ricerca e di formazione. Dall'altro, i lavori clinici e teorici di Mara Selvini Palazzoli, una degli «inventori» della terapia familiare (1975; 1998), nonché l'importante opera di Giorgio Nardone, fondatore e direttore del Centro di terapia strategica di Arezzo e della Scuola di specializzazione in Terapia Breve Strategica. Nardone è autore di numerose opere in italiano, tradotte in molte lingue straniere, alcune in collaborazione con lo stesso Watzlawick (Nardone, 1998; Nardone e Watzlawick, 1999; Nardone, Giannotti e Rocchi, 2001; Nardone, 2004; Nardone e Salvini, 2004; Watzlawick e Nardone, 1997).

Se grazie alla fioritura di attività e di pubblicazioni i concetti ispirati alla scuola di Palo Alto sono oggi ampiamente conosciuti, molto meno note e diffuse sono invece le applicazioni operative del modello al di fuori della cerchia di specialisti che hanno seguito le formazioni ad hoc.

In effetti, storicamente l'approccio ha trovato applicazione soprattutto nel campo delle patologie psicologiche e solo in tempi più recenti si è cominciato a sfruttarne le potenzialità nel campo delle comuni interazioni quotidiane, un aspetto al quale sarà dedicata particolare attenzione in questo libro.

Le principali caratteristiche che rendono tale approccio idoneo alle situazioni di vita quotidiana possono essere così riassunte.

- *L'orientamento di tipo interazionista e sistemico*, che porta a considerare la riuscita o l'insuccesso della comunicazione come un prodotto collettivo cui

concorrono le diverse parti del sistema. Ciò implica focalizzarsi sulla relazione piuttosto che «colpevolizzare» i singoli elementi e offre potenziali spazi di azione a tutti gli elementi del sistema.

- Il *carattere pragmatico*: l'attenzione è incentrata su qualcosa di osservabile e visibile dall'esterno: la comunicazione e i comportamenti linguistici messi in atto nelle situazioni reali di vita. Anche i non specialisti possono quindi effettuare un utile lavoro di osservazione e di raccolta di dati su quel che viene detto e come.
- La *non intrusività*, nel senso che non pretende di «indovinare ciò che succede all'interno del soggetto». Si presta attenzione ai comportamenti comunicativi osservabili e non ci si pone troppe domande su cosa succede nella psiche delle persone.
- La *focalizzazione sul presente*: non si cercano le cause passate del comportamento della persona, ma si punta l'attenzione sulla forma che assumono i problemi qui e ora.
- L'*attribuzione di un «potere di cambiamento» a tutte le parti del sistema*: secondo una lettura sistemica, ogni partner dell'interazione può farsi agente di cambiamento, anche se non è la persona ritenuta all'origine del problema. Quando sussistono problemi di comunicazione, può succedere infatti che il soggetto considerato come problematico non sia motivato a fare qualcosa affinché la situazione cambi. Un adolescente ribelle o un collega difficile sono spesso assai poco disponibili a cambiare atteggiamento. Per contro, può accadere che i loro interlocutori, totalmente insoddisfatti della qualità della relazione, siano disposti a investire energie affinché il tipo di interazione cambi. In altri termini, se una delle parti in causa cambia gioco ciò produce cambiamenti anche per gli altri.
- La *possibilità di ottenere risultati tangibili già in tempi brevi*, aspetto che a sua volta favorisce il lievitare di successivi spazi di miglioramento. Niente è più incoraggiante sul piano degli investimenti di energie in processi di cambiamento che lo sperimentare piccoli e graduali ma stimolanti successi. Essi sono la materia prima con cui sono forgiate le benefiche spirali positive.

Queste caratteristiche lo rendono, a mio avviso, particolarmente adatto alle situazioni di formazione e di analisi delle pratiche comunicative in contesti familiari e professionali.

Due aspetti meritano ancora di essere evidenziati. In primo luogo, le difficoltà che si possono incontrare nell'appropriarsi del modello, difficoltà da non sottovalutare. In effetti, se da un lato la comprensione concettuale non presenta molti ostacoli, poiché le nozioni appaiono relativamente chiare, dall'altro la loro applicazione non è automatica. Essa rischia spesso di rimanere lettera morta a

causa del prevalere di radicati schemi di pensiero e di azione preesistenti che vanno «spontaneamente» nella direzione di analisi e interventi di tipo non sistemico ma individuale (si veda il capitolo 2). Senza la presa di coscienza e l'elaborazione approfondita di tali «dissonanze cognitive», l'integrazione del modello può rimanere assai fragile.

In secondo luogo, è ovvio che i «modelli» non sono schemi da considerare «ricette definitive», ma vanno visti come costruzioni intellettuali in costante evoluzione. È responsabilità dei ricercatori e di coloro che li praticano «monitorare» (come si dice oggi) costantemente i meccanismi che entrano in gioco, i risultati, gli ambiti di applicazione, per contribuire all'analisi critica e all'evoluzione delle conoscenze e delle competenze in materia.

Ritornando ai tre esempi proposti...

Riprendiamo ora i casi di Bruno, Bianca e Rosa e vediamo di analizzarli secondo l'approccio interattivo-sistemico. Data la descrizione succinta che è stata fornita, l'impresa si rivela subito densa di ostacoli. Che elementi abbiamo?

Della relazione tra Bruno (docente di scienze) e Kevin (discente) sappiamo, attraverso il commento del docente, che l'allievo riesce a far innervosire l'insegnante e che Kevin polemizza dicendo che capisce di più quando fa le cose da solo. Mancano molti elementi per una comprensione più globale del caso. Non si conoscono né l'insieme delle interazioni tra i vari attori presenti, né la storia del rapporto in questione. Aggiungiamo quindi alcune informazioni. Kevin è ripetente, ma in fisica se l'è sempre cavata piuttosto bene. Quest'anno ha cambiato classe e si è ritrovato a essere il più alto e il più anziano del gruppo. Dall'inizio del nuovo anno scolastico non perde occasione per far sentire a docenti e compagni che lui non ha bisogno di nessuno, né degli insegnanti che — secondo lui — l'hanno bocciato ingiustamente, né dei compagni che sono più piccoli di lui. In un primo tempo Bruno non vi ha fatto molto caso, poiché in fondo nella sua materia non c'erano mai stati problemi di profitto. Tuttavia, da un po' di tempo Bruno trova che Kevin esageri con la sua aria perennemente annoiata e strafottente, che rende l'atmosfera in classe sempre un po' tesa. Quando Bruno ha deciso, il mattino in questione, di fargli un rimprovero esplicito per la sua disattenzione, ecco che Kevin ha tradotto in parole quello che aveva già comunicato con i suoi comportamenti non verbali, ossia che lui capiva meglio da solo. In fondo quel mattino si è ripetuto, in modo più accentuato, una sorta di schema interattivo che aveva preso corpo da qualche tempo: da un lato, Kevin con i suoi messaggi sull'inutilità del docente, dall'altro il docente che si aspetta la sua attenzione.

Come si vede, l'analisi di tipo interattivo-sistemico richiede una serie di osservazioni fatte in termini di interazioni e un approfondimento del tipo di messaggio che esse veicolano. Le caratteristiche delle singole personalità e gli stati psichici interni non vengono presi in considerazione come parte del problema. Certo, la personalità dei due interlocutori gioca un ruolo nell'orientare i primi scambi, ma ciò che conta dal punto di vista interattivo-sistemico è la forma ripetitiva e prevedibile che a un certo punto l'interazione finisce per assumere, come se i comportamenti dei due interlocutori fossero calamitati da una sorta di gioco che determina la struttura degli scambi.

Anche nel caso di Bianca e suo marito non abbiamo molti dati a disposizione, ma il fatto che Bianca parli di «ennesimo litigio» fa capire che nel loro sistema di scambi si è stabilito una sorta di copione: quando non si trova una cosa, la comunicazione si struttura sotto forma di accuse reciproche.

Nel caso di Rosa non possiamo contare su una descrizione esauriente di come avvengono concretamente le interazioni con il capoufficio: disponiamo solo del commento critico della donna. Esso ci permette però di fare un'ipotesi sulla struttura della comunicazione: una serie di scambi di messaggi impliciti del tipo «Guardi quanto sono brava!» (Rosa); «Non ho tempo» (capoufficio).

Che fare per sbloccare la situazione?

Nei tre casi esposti non siamo di fronte a screzi verbali occasionali tra persone che non si conoscono, come può succedere in una fila d'attesa o tra due automobilisti, ma a interazioni che hanno una certa durata nel tempo e che lasciano trasparire un problema comunicativo cronico.

È proprio in tali casi che il ricorso all'approccio relazionale-sistemico e l'uso di metodologie di intervento ispirate alla scuola di Palo Alto si rivelano particolarmente appropriati e fecondi per superare una serie di difficoltà. Di fronte a problemi di comunicazione interpersonale, infatti, in genere si tratta di modificare non l'*hardware* delle persone in questione ma il *software*, cioè l'interfaccia tra gli individui e il loro ambiente, interfaccia inquinata da circoli viziosi (Wittezaele, 2003, p. 144).

Di seguito presenterò i principi salienti e le modalità di intervento che si rivelano utili nelle situazioni di comunicazione tra persone che fanno parte di un medesimo sistema relazionale caratterizzato da turbative più o meno pronunciate.

Primo principio: è importante capire non tanto chi sono le persone, ma cosa fanno e qual è concretamente il problema in termini di relazione interpersonale. Si

tratta di ottenere informazioni concrete su ciò che succede: chi dice (fa) che cosa a chi? Immaginiamo che Bruno, Bianca e Rosa vengano a consultarci per il loro problema. Non ci si accontenterà di affermazioni generiche quali, ad esempio, «L'allievo è strafottente», «Mio marito è aggressivo», «Il capoufficio ce l'ha con me». Capire come avvengono concretamente le interazioni e disporre di descrizioni dei fatti è una tappa imprescindibile sulla strada che porta a individuare le potenzialità evolutive della situazione. Su questo piano non esistono scorciatoie. In fondo si tratta di fare quello che fanno molti professionisti seri, dal meccanico al medico, dall'informatico al ricercatore: prima di lanciarsi in interpretazioni e spiegazioni del problema raccolgono quanti più dati possibile! Ciò avviene in genere in due fasi.

In un primo momento si tratta di ascoltare in «modo professionale» i nostri interlocutori. Che significa «in modo professionale»? Significa aiutarli a esprimere a fondo il loro punto di vista, senza mescolare la loro storia con la nostra, le loro interpretazioni con le nostre, i loro giudizi con i nostri. Significa dunque incoraggiare la descrizione del vissuto attraverso domande di chiarimento, espressioni verbali e non verbali di attenzione, riformulazioni, evitando di sentenziare, criticare, teorizzare. In sostanza le parti sono ben definite: da un lato un narratore, dall'altra un ascoltatore esperto che incoraggia la descrizione puntuale di sequenze interattive concrete.

La seconda fase dell'ascolto «professionale» consiste nel saper analizzare l'essenza della materia prima che viene fornita: fatti? azioni? giudizi? interpretazioni? In genere la quantità di dati concreti forniti spontaneamente in un primo tempo è esigua. Non stupisce che sia così, per due ragioni fondamentali. In primo luogo, quando le persone hanno dei problemi sono pressate dall'esigenza di trovare in breve tempo risposte e spiegazioni che illuminino in qualche modo ciò che sta succedendo. Secondariamente, come mostrano gli studi in materia di comportamenti verbali in situazioni di intervista di ricerca (Vermersch, 1994), ciò che si esprime spontaneamente allorché si descrive una situazione prende più facilmente la forma di giudizi, commenti e interpretazioni che non quella di una descrizione accurata delle sequenze operative e interattive.

Come capire se una descrizione è soddisfacente e adeguata ai fini della diagnosi del problema? Tre parametri di giudizio possono esserci di aiuto:

1. se contiene l'illustrazione del problema dal punto di vista dell'interlocutore (anche se il «sintomo» è attribuito ad altri);
2. se comprende dati sufficientemente concreti sulle interazioni tra i protagonisti;
3. se tali dati si riferiscono al presente.

Nel caso di Bruno, Bianca e Rosa si chiederà dunque loro, ad esempio, di descrivere in dettaglio cosa è successo l'ultima volta che il problema si è presentato: «Chi ha fatto/detto che cosa? E Lei cosa ha fatto? In che cosa tutto ciò è difficile per Lei?». Sarà altresì molto utile chiedere loro di assumere il ruolo di osservatori cercando di annotare lo svolgimento delle interazioni successive, così da disporre di ulteriori preziosi dati.

Secondo principio: un problema esiste solo se qualcuno lo rileva. Di qui l'importanza di capire chi è la persona che appare più infastidita dal problema. È possibile che gli interlocutori di Bruno (l'allievo), di Bianca (il marito) e di Rosa (il capoufficio) non siano affatto disturbati dal tipo di interazione che si è stabilita con il partner. Non notano più di tanto il problema e per loro le cose potrebbero anche continuare così. In effetti, chi non rileva il problema non è in genere disponibile a darsi da fare affinché le cose cambino. È inutile quindi che i «nostri eroi» sperino che le cose evolvano per iniziativa altrui. Sono loro in fondo ad avere un problema. E ciò fa sì che siano loro i potenziali motori di eventuali cambiamenti. Nel gergo della scuola di Palo Alto, si direbbe che sono loro «clienti», cioè sono loro quelli motivati a fare qualcosa affinché l'interazione cambi.

Terzo principio: le soluzioni che non risolvono il problema non soltanto sono inutili, ma peggiorano il problema stesso. In altri termini, si potrebbe addirittura dire che contribuiscono a «mantenerlo in buona salute»!

A questo punto si tratterà di chiedere a Bruno, Bianca e Rosa qualcosa del genere: «Mi dice che è già un po' di tempo che si trova alle prese con tale problema. Immagino che avrà già provato a fare una serie di cose per risolverlo. Può dirmi tutto ciò che ha già tentato e che secondo Lei non ha prodotto i risultati sperati?». La risposta a tale domanda permette di fare l'inventario dei *tentativi di soluzione*.

Il concetto di *tentativo di soluzione* è centrale nell'approccio relazionale-sistemico e costituisce la chiave di volta per identificare le possibili spinte evolutive. Soffermiamoci un attimo a esaminarlo, attraverso l'illuminante presentazione di Wittezaele (2003, p. 222): «In prima analisi, il concetto appare semplicistico, quasi aneddótico: esso si riferisce semplicemente alla lista degli *sforzi intenzionali messi in atto da un individuo per risolvere una situazione insoddisfacente*. Tuttavia, tale concetto costituisce un riduttore di complessità dalle molteplici qualità e implicazioni. [...] Quando qualcuno è posto di fronte a una difficoltà, cercherà di mettere in atto una serie di mezzi per superarla: tali mezzi sono i tentativi di soluzione. Si tratta di manifestazioni visibili e concretamente identificabili della sua volontà di porre fine al problema». La prova lampante che tali sforzi sono inefficaci si ha quando il problema permane. Tale inefficacia è spesso il frutto di modalità

di pensiero e di comportamento che ignorano l'aspetto sistemico e circolare delle interazioni, e che non tengono conto degli effetti indotti del nostro agire.

A proposito di effetti indotti, Boris Cyrulnik racconta una divertente storiella sulla differenza tra l'interagire con un materiale inanimato e con esseri viventi (1989, pp. 14-15):

Ho dato un calcio a una pietra: conoscendo il peso della pietra, la legge di gravità, la forza e la direzione del mio calcio, ho potuto prevedere la traiettoria della pietra con una precisione balistica di cui sono stato estremamente fiero! Ho dato un calcio dello stesso tipo a un cane, in due situazioni diverse: (1) il cane era sul mio territorio. Ho osservato che il cane si allontanava di quanto era giustificato dalla forza impressa dal mio piede; (2) il cane era sul proprio territorio: con mia grande sorpresa, sono stato io a spostarmi velocemente in senso inverso a quello che lasciava prevedere la direzione del mio calcio. Ho dato lo stesso calcio alla donna che amo e ho osservato tre cose; (1) una reazione verbale: «Ma sei scemo! Che fai!!!»; (2) un'interpretazione: «Mia madre aveva veramente ragione, mi aveva sempre avvertito che un giorno o l'altro avresti fatto una cosa simile!»; (3) uno spostamento molto diverso da quello previsto dalla forza e dalla direzione del mio calcio: «Ritorno da mia madre» (a 800 km dal mio calcio!).

Per tornare alla comunicazione interpersonale, in genere quando le cose non vanno nella direzione sperata, si è portati a ignorare gli aspetti interattivi e ad attribuire la causa a uno dei poli dell'interazione: «È egoista/pigro/squilibrato», oppure: «Sono un buono a nulla!». I tentativi di soluzione consisteranno allora nel cercare di cambiare l'altro oppure nell'aumentare sempre più la pressione posta su se stessi. Secondo gli autori di Palo Alto, «sono i tentativi di soluzione che sono responsabili delle infelicità psicologiche degli individui, poiché essi mantengono e rinforzano le difficoltà incontrate nel corso della vita quotidiana» (Wittezae, 2003, p. 225).

Beninteso: tale concetto non comprende tutti i tentativi di soluzione, ma solo quelli che non funzionano. In effetti nel corso delle interazioni quotidiane incontriamo normalmente una grande varietà di difficoltà. Fortunatamente, in genere — grazie alla riflessione, alle nostre capacità di adattamento, alla nostra creatività, al nostro ascolto, alla nostra comprensione dei diversi significati in presenza, alla nostra assertività, al nostro tatto, ecc. — si trovano nuove risposte che risolvono la questione. Ma ciò non succede sempre. Anzi, può accadere di avere la sensazione di aver esplorato inutilmente tutte le piste possibili. È allora che si parlerà di *tentativi di soluzione*: sforzi che rappresentano solitamente nient'altro che variazioni su uno stesso tema, ed esprimono la relazione del soggetto con la situazione problematica. Tale tema è un indicatore prezioso: esso indica il denominatore comune dei tentativi del soggetto, i quali, anziché risolvere il problema, lo esasperano.

Rosa, ad esempio, trova che il suo capoufficio sia frustrante poiché non la gratifica mai con apprezzamenti e con la dovuta attenzione. Cosa fa dunque Rosa? Cerca in tutti i modi di attirare la sua attenzione: chiede ripetutamente di essere ricevuta per esporgli le sue idee, gli scrive delle mail per spiegare in dettaglio cosa ha fatto, gli lancia frecciate al momento del caffè, ecc. In sostanza, come direbbe Watzlawick, fa *sempre di più della stessa cosa*. E quanto più cerca di attirare l'attenzione del capo, tanto più il problema si acuisce e il capo cerca di evitarla.

Quarto principio: ciò che sembra logico non sempre funziona, ma rimane pur sempre, da un certo punto di vista, logico! Di per sé, il comportamento di Rosa ha una sua razionalità: la donna ritiene che il capo dovrebbe mostrare un po' più di interesse per il suo lavoro, ed è quindi del tutto logico che essa tenti diverse strade per far sentire le sue legittime esigenze. Dunque, non si può dire a Rosa che sta facendo una cosa senza senso, ma le si può dire che nelle relazioni umane quel che a prima vista appare logico certe volte non funziona! E quando succede è meglio prenderne atto e smettere di fare sempre di più della stessa cosa! Meglio fermarsi per un po', non tentare più niente. Non di rado il solo fatto di cessare i tentativi di risoluzione del problema regala un piccolo miglioramento. Supponiamo che Rosa, su nostra indicazione in veste di consulenti, accetti di «mettere il problema in congelatore» per qualche tempo. Ciò potrebbe far sì che il capo non avverta più il bisogno di trattarla in modo sbrigativo. Potrebbe persino darsi che, non sentendosi assillato dalle sue richieste di attenzione dirette o indirette, diventi un po' più disponibile.

Quinto principio: i miglioramenti gradualmente meritano di essere valorizzati. Abbiamo visto che l'arresto dei tentativi di soluzione può già essere fonte di piccoli miglioramenti: Rosa smette per un po' di arrovellarsi il cervello su come inchiodare il capo alle sue responsabilità di «gratificatore»; il capo dal canto suo apprezzerà probabilmente di non ritrovarsi per qualche tempo nella posizione di braccato. Si tratta di una tregua di proporzioni modeste, certo, ma idonea a creare le condizioni e le premesse necessarie per eventuali successive evoluzioni.

Come procedere in seguito? Volendo osare di più, si potrebbe suggerire a Rosa di provare, in un secondo tempo, a adottare una logica opposta a quella rivelatasi inefficace in precedenza; in altre parole, invece di inviare il messaggio «Mi aspetto che presti più attenzione al mio lavoro», dire chiaramente al capo: «Personalmente mi fa molto piacere avere dei riscontri da parte dei miei superiori, ma mi rendo conto che non ha tempo per seguire più da vicino quello che faccio, dunque eviterò di disturbarLa. Mi chiami Lei quando ritiene utile darmi un feedback».

Il suo capo forse non diventerà mai una fonte di continui riconoscimenti, ma è probabile che qualcosa in più Rosa possa ottenerlo. E anche se tale piccola conquista non è l'ideale, può comunque far scaturire una relazione professionale più soddisfacente.

Sboccare la situazione da solo o chiedere aiuto?

Bruno, Bianca e Rosa hanno due strade possibili per affrontare le loro «sofferenze relazionali» secondo l'approccio interattivo-sistemico: dotarsi autonomamente di strumenti di conoscenza (attraverso letture e corsi) oppure fare appello a consulenti esterni.

Tutte e due le strade possono risultare feconde; anzi, va sottolineato che esse sono spesso complementari. Se i nostri protagonisti desiderano affrontare con maggiore lucidità ed efficacia le situazioni comunicative della loro vita quotidiana e professionale, hanno tutto l'interesse a formarsi per allargare il loro personale bagaglio di conoscenze e strumenti in materia. La qualità delle loro interazioni non può che trarne giovamento. Tuttavia, anche quando si è ben attrezzati, nei casi più delicati può essere utile ricorrere a consulenti esterni. In tal modo aumentano le possibilità di leggere le dinamiche in gioco in modo sufficientemente ampio, di allargare le prospettive di intervento e la propria visione del mondo, nonché di riuscire effettivamente a mettere in pratica i nuovi buoni propositi!

Cosa favorisce l'evoluzione positiva del problema?

Riprendiamo il caso particolare di Rosa. Come abbiamo visto, in fondo il consulente ha operato su tre livelli. Primo, ha cercato di raccogliere il massimo di informazioni possibili sul problema. Secondo, ha manifestato sincera comprensione per il punto di vista dell'impiegata, situandolo tuttavia al tempo stesso all'interno di una prospettiva causale più interattiva e meno lineare. A questo scopo egli avrà detto qualcosa del genere: «Capisco le Sue aspettative: Lei cerca di fare del Suo meglio e non trova riscontro. Trovo legittimo che uno si aspetti di essere gratificato dai superiori. Il problema è che con certi superiori certi metodi non funzionano. È disposta a tentare altre strade? Tra l'altro, come succede spesso quando si vuol cambiare strada, è utile fare una pausa, riprendere il fiato, riguardare la cartina, ecc. Le propongo quindi, se per Lei va bene, di evitare nelle prossime settimane — due, tre, mi dica Lei — di sollecitare il Suo capo e di osservare cosa succede». In tal modo si è operata una prima *reinquadratura* del significato della situazione, facendo spazio anche all'idea che «non tutti i metodi vanno bene per tutti gli interlocutori», e contemporaneamente si è proposto a

Rosa di interrompere i suoi *tentativi di soluzione*. Tale tregua ha consentito probabilmente all'impiegata anche di attenuare temporaneamente l'emozione negativa associata all'interazione insoddisfacente.

Terzo, il consulente ha proposto un *comportamento comunicativo alternativo*: «Mi rendo conto che non ha tempo. [...] Mi chiami Lei quando ritiene utile darmi un feedback».

Quali fattori favoriscono i cambiamenti delle abitudini comunicative?

A questo proposito è utile ricordare i risultati di recenti ricerche nel campo della psicologia sociale dei processi di influenza (Joule et Beauvois, 1987; 1998; Monteil, 1989, cap. IV). La domanda di partenza è la seguente: qual è il modo più efficace per innescare un cambiamento nei comportamenti? La persuasione? Oppure la conoscenza delle pulsioni interne che spingono a un dato comportamento? Oppure la prescrizione di un comportamento alternativo? Ebbene, tali lavori dimostrano che la modalità più efficace è la terza: se un soggetto accetta di mettere in atto un primo comportamento alternativo ci saranno ottime probabilità che si impegni successivamente in altri comportamenti di tale tipo. Come dire che la nuova esperienza vissuta e i nuovi feedback ricevuti aprono la strada a future nuove esperienze. Ritornando al nostro esempio, il fatto che Rosa abbia accettato di rivolgersi in modo diverso al suo capo la rende più disponibile in futuro a prendere in considerazione modalità alternative di esprimersi, in particolare se, come probabile, ciò ha avuto qualche conseguenza positiva sull'interazione. Questo approccio sembra infatti più efficace di altri interventi, come i tentativi di persuasione, le raccomandazioni di tipo puramente verbale «Non vale la pena di arrabbiarsi», «La gentilezza paga sempre», ecc. o le opere «archeologiche» di scavo alla ricerca di spiegazioni sull'origine presunta del problema: «Hai sofferto di carenze affettive», «Ritrovi una sorta di genitore autoritario e frustrante», ecc.

Ascolto professionale, reinquadratura, prescrizione di comportamenti comunicativi alternativi rispetto ai tentativi di soluzione, ricalibratura degli obiettivi (nel senso di valorizzazione dei risultati graduali) sono alcune delle principali modalità di intervento a cui l'approccio interattivo-sistemico fa appello per ridare equilibrio, flessibilità e linfa alle modalità comunicative e alle relazioni insoddisfacenti.

In fin dei conti, se ci si vuole impegnare per modificare una relazione insoddisfacente, non esistono possibilità infinite. Una, comunque, è certamente quella di diventare se stessi agenti di cambiamento, come vedremo più in dettaglio nei capitoli che seguono. Certo, si può sempre sperare che sia l'altro a cambiare spontaneamente, ma non è intento di questo libro coltivare la fiducia in tali miracoli!

Erickson

PARTE SECONDA

Sfaccettature della comunicazione quotidiana: croci e delizie

Erickson

Al di qua e al di là delle parole

Che la comunicazione non usi solo il canale della parola, ma anche quello cosiddetto non verbale, è un fatto osservabile e sperimentabile da tutti infinite volte nel quotidiano e ormai ampiamente studiato e divulgato nei suoi vari aspetti. Si potrebbe pensare quindi che non valga neanche la pena di parlarne ancora. E invece penso proprio che così non sia! La miriade di osservazioni che ho effettuato nel corso della mia vita professionale mi spinge ad affrontare l'argomento per tre ragioni fondamentali.

Primo, perché in generale il peso relativo della parte linguistica della comunicazione continua a essere facilmente sopravvalutato a detrimento della parte non verbale. Pensiamo a un oratore: egli potrà facilmente ricordarsi le frasi che ha pronunciato, ma avrà molta più difficoltà a descrivere i gesti e le espressioni del viso che ha adottato. Gli ascoltatori dal canto loro potranno spiegare più agevolmente perché hanno apprezzato questo o quel contenuto del discorso, ma troveranno più ostico commentare l'efficacia dei canali non verbali utilizzati.

Secondo, per sottolineare come la comunicazione non verbale costituisca uno strumento delicato e complesso da maneggiare nelle interazioni tra persone. È un po' come se, per comunicare, si ricorresse a elementi plastici e trasparenti di varie forme e colori, la cui consistenza, peso specifico e visibilità variano fortemente a seconda della luce, dell'atmosfera e delle peculiarità percettive e sensoriali delle singole persone. Il valore semantico di tali elementi risulta quindi al tempo stesso straordinariamente ricco e inesorabilmente ambiguo. Date tali caratteristiche, sul piano della comprensione reciproca tutto diventa possibile:

dalla piena intesa al malinteso più distruttivo; dalla negazione di aver voluto comunicare alla convinzione di essersi espressi in modo completo; dall'idea di contribuire a rafforzare attraverso tali elementi quanto viene detto verbalmente al contrasto più totale tra i significati espressi tramite i due canali. Detto altrimenti, il contratto di comunicazione che regola implicitamente le situazioni di interazione non verbale si presenta come più vago e ambiguo rispetto alle norme e regole tacite che presiedono alla comunicazione verbale.

Terzo, mi sembra utile cercare di rispondere a una domanda basilare sul piano pragmatico: «In che cosa consiste la maestria o l'incompetenza nell'uso quotidiano dei canali non verbali?». In effetti, è evidente che la qualità della comunicazione non verbale incide sulla qualità della comunicazione globale in famiglia, a scuola, nel mondo del lavoro. Si tratta quindi di cercare di evidenziarne potenzialità e limiti.

Con questo capitolo intendo quindi attirare l'attenzione su tutta una serie di situazioni comunicative in cui gli aspetti non verbali giocano un ruolo importante sulla riuscita o sull'insuccesso della comunicazione.

Vediamo tre testimonianze per cominciare.

«Quando giro per le classi» dice un ispettore scolastico «mi colpisce molto il fatto che non pochi insegnanti si comportano come se soffrissero di "miopia verso il non verbale". Voglio dire, agiscono come se non vedessero tutta una serie di segnali che provengono dagli studenti sotto forma, ad esempio, di espressioni del volto distratte e annoiate, fronti corrugate e mimiche interrogative, sghignazzamenti, ecc. Loro proseguono come se niente fosse, come se non si accorgessero che un muro di incomprensione sta sorgendo sotto i loro occhi. In realtà, penso che sia una miopia più simulata che reale: se ne accorgono in qualche modo, ma visto che non sanno cosa fare di tali segnali, preferiscono ignorarli».

«Quello che non mi piace della mia collega» dice un'impiegata «è che la trovo lunatica: un giorno sì e uno no, fa il muso, ha l'aria scocciata e si tiene lontana da tutti senza che si sappia il perché!».

Una coppia in consulenza. Lui: «Con mia moglie è impossibile parlare! Di fronte alla minima contrarietà si mette a piangere». Lei: «Per forza, lui alza subito la voce e diventa aggressivo. Il peggio è che non se ne accorge neanche. Crede di essere gentile, lui!».

Nelle testimonianze citate il problema comunicativo non nasce tanto da parole dette e frasi pronunciate, ma da un certo tipo di sguardo, da certe espressioni del volto, dall'affiorare di stati emotivi che incidono sulla comunicazione. Cerchiamo di capire meglio il problema.

A tale scopo è essenziale, per cominciare, dotarci di una descrizione dei principali canali non verbali generalmente utilizzati.

Quali e quanti canali non verbali?

I canali attraverso i quali è possibile far giungere all'interlocutore messaggi senza ricorrere all'uso delle parole (o ricorrendovi solo in modo del tutto marginale) sono molteplici. Come orientarci per costruire una concisa e operativa mappa mentale in materia? La copiosa letteratura esistente (per un'interessante sintesi si veda ad esempio David, 1998) ci permette di classificare i canali di cui si servono i messaggi non verbali dapprima in due grandi categorie: *paralinguistici* (presenza di un aspetto sonoro diverso dalla parola) ed *extraverbali* (il messaggio si serve di canali non sonori).

Tra i primi meritano di essere ricordati ai fini della nostra sintetica e strumentale rassegna:

- le interiezioni, del tipo «uh», «ehm», «ah», con cui si segnala all'interlocutore il mantenimento dell'attenzione;
- l'intonazione;
- la qualità della voce;
- i suoni di tipo emotivo, come il pianto, i sospiri, il riso.

I secondi comprendono:

- il silenzio;
- le espressioni del volto (sguardo e mimiche facciali);
- i movimenti del corpo e i gesti;
- il comportamento territoriale;
- l'apparenza fisica;
- certi insiemi di azioni.

Molti messaggi fanno appello a più canali contemporaneamente: gli allievi del primo esempio usano le espressioni del volto e le risate. La collega di cui si parla nel secondo esempio si serve in particolare delle espressioni del viso, del silenzio e probabilmente anche di movimenti del corpo. Per quanto concerne la coppia, lei fa ricorso al pianto e lui all'intonazione aggressiva della voce, e — in aggiunta verosimilmente — a gesti, mimiche facciali e altro ancora.

Anche se i canali sono spesso utilizzati congiuntamente, è utile a questo punto dedicare un po' di tempo all'esame delle singole peculiarità.

Canali paralinguistici

Interiezioni

Avete mai provato a registrare una conversazione e a contare il numero di «uhm», «ah», «uh» che la punteggiano? Quando chiedo agli studenti di trascrivere

delle interviste da loro stessi condotte, grande è il loro stupore di fronte al risultato oggettivo di tale contabilità: «Mamma mia quanti “uhm”, dobbiamo trascriverli tutti!?». In genere rispondo che non è necessario trascriverli tutti, ma che è stato probabilmente necessario pronunciarli. Tali piccole e apparentemente insignificanti particelle del discorso in realtà sono indispensabili alla conversazione poiché inviano messaggi impliciti del tipo: «Ti ascolto», «La mia attenzione continua a essere concentrata su quello che dici», «Sono sempre qui» (in particolare se si è al telefono).

L'intonazione

Si tratta della modulazione della voce in altezza e intensità a cui si fa appello con funzioni diverse: conversazionale (per indicare quando si vuol mantenere o cedere la parola), significativa (per esprimere interrogazioni, esclamazioni), espressiva (per dare colorazione emotiva al discorso attraverso toni di tipo ironico, gioioso, severo, irritato, drammatico, impaurito, ecc.). L'intonazione espressiva, in particolare, è in grado di cambiare completamente il significato di un termine: le semplici parole «buona notte» scambiate a letto tra marito e moglie prima di spegnere la luce possono veicolare messaggi opposti. A seconda dell'intonazione potranno infatti sostituire un «ti amo» oppure un «ti detesto». Il saluto «buon giorno» pronunciato da un collega quando entra nell'ufficio che condivide con altri colleghi può suonare come «Sono felice di essere qui. Sono contento di vedervi» oppure «Che rottura! Statemi alla larga!».

Qualità della voce

«Credo di essermi innamorata della sua voce prima ancora che di lui» mi disse un giorno una giovane donna. Caso isolato? Difficile ovviamente calcolare quante volte Cupido colpisca il bersaglio servendosi della melodia della voce dei protagonisti, ma quello che posso dire è di aver rilevato che non poche persone considerano il timbro della voce dell'interlocutore come un elemento che incide sulla qualità della comunicazione.

Osservazioni condotte in Francia in contesti di insegnamento (Cardinale e Durieux, 2004) evidenziano come la voce sia uno strumento di lavoro essenziale per gli insegnanti, al pari — o quasi — di attori e di cantanti e come, inoltre, tale aspetto sia sistematicamente sottovalutato, sul piano dell'impegno fisico e sul piano strumentale.

La voce dei docenti è messa a dura prova: non sono pochi gli insegnanti che soffrono di afonie, raucedini e angine a ripetizione. A livello strumentale, è

attraverso la voce che il docente non solo trasmette le conoscenze previste dal programma, ma incoraggia, sollecita, calma, rassicura, ecc. Se la voce è troppo acuta, stridente e metallica, vi è il rischio che produca nell'interlocutore un effetto di disagio fisico che lo induce a sbarrare il passo al messaggio, percepito come aggressivo. Al contrario, una voce posata, dal timbro piacevole e ricco di sfumature rende le lezioni più vive e accattivanti.

I suoni di tipo emotivo

Vediamo tre esempi.

Yves, sposato, con un figlio piccolo, viene nel mio studio per una consulenza poiché è di fronte a un dilemma capitale: rimanere con la moglie o andare a vivere con un'altra donna di cui si è perduto innamorato? Parla di sé come di una persona molto controllata e padrona delle proprie emozioni, dimostrando inoltre notevoli capacità di analisi razionale e di lettura culturalmente elaborata delle umane vicende. Nel corso della terza seduta a un certo punto mi accorgo che sta parlando in modo un po' troppo frettoloso di alcuni aspetti cruciali del suo attuale vissuto. Gli propongo di prendersi il tempo per esaminarli con la calma e con l'attenzione che sembrano meritare. Tace pensoso. Dopo qualche secondo, gli occhi cominciano a luccicare e si scioglie in un pianto probabilmente liberatorio. Si scusa, non gli succedeva fin dalla più tenera età. Naturalmente lo rassicuro e accolgo nel modo più delicato possibile tale emozione vitale. Lui appare sollevato e dice che in un primo momento avrebbe voluto reprimere l'emozione, ma questa l'ha invaso, con sua grande sorpresa.

«Non era premeditato» racconta un signore di mezza età «ma quando l'ultima volta ho sentito mia madre lamentarsi per la milionesima volta di quanto il mondo fosse ingiusto con lei, mi è scappato un sospiro rassegnato e impaziente che ha tradito penso un mio pensiero nascosto: "Possibile che debba eternamente considerarsi una vittima?". Lei l'ha captato e così ci siamo lasciati un po' freddamente».

Vi ricordate quali sono stati i momenti in cui avete riso con più gusto e in modo irrefrenabile? Ebbene per me, ma anche per altre persone con cui ho avuto l'occasione di parlare, è successo spesso in situazioni nelle quali in fondo era sconveniente ridere! Ad esempio sui banchi di scuola o dell'Università. Succedeva per una battuta di qualche compagno o compagna. Si cominciava con un primo sorriso di complicità, che si trasformava ben presto in riso sommesso. A questo punto si cercava di controllare la reazione, consci del rischio di aumento repentino di decibel. Ma niente da fare: più cercavamo di controllarci, più gli scrosci si facevano udibili. Finiva a volte che il professore di turno ci mandasse a smaltire l'eccesso di buon umore fuori della porta. E funzionava, perché appena fuori, dove in teoria avremmo potuto ridere a crepapelle, l'ilarità si placava.

In tutti e tre i casi sopra esposti la comunicazione è segnata da suoni di tipo emotivo: il pianto, il sospiro, il riso. Parlare di suoni di tipo emotivo significa aprire il grande capitolo delle emozioni. Raramente il rapporto con ciò che diciamo e ascoltiamo è emozionalmente neutro. Il più delle volte si accompagna a colorazioni emotive interne, che possono essere classificate secondo le due grandi dimensioni della piacevolezza/spiacevolezza. Anche il rapporto con le persone è costantemente pervaso da tali colorazioni, dando luogo ad atteggiamenti interpersonali ispirati da più o meno marcati sentimenti di simpatia o di antipatia (accettazione o rifiuto). In fondo l'emozione può essere considerata come la dimensione affettiva delle rappresentazioni che abitano la nostra mente.

Nei tre casi, i protagonisti esprimono una comune difficoltà a controllare l'emozione. In effetti, una delle caratteristiche dell'espressione emotiva è che generalmente ha carattere involontario e implicito. Il corpo reagisce autonomamente senza sottostare ai comandi dell'intelletto. Come succede per gli animali, tutta una serie di elementi biologici e neurofisiologici predispone gli esseri umani a reagire alla percezione di determinati stimoli. A seconda delle emozioni si avranno uno o più cambiamenti a livello fisico, concernenti i muscoli e l'espressione del viso, i battiti cardiaci, la dimensione delle pupille, la voce, la respirazione, la salivazione, la sudorazione, i movimenti del corpo. Tali cambiamenti nella maggior parte dei casi non sfuggiranno all'interlocutore e incideranno sulla comunicazione.

A cosa giova tale predisposizione alla reazione emotiva? I sociobiologi si interrogano da lungo tempo sul perché l'evoluzione abbia attribuito all'emozione un ruolo così fondamentale nella psiche e nell'azione umana. «Essi sostengono che le nostre emozioni ci guidano nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto: si pensi ai momenti di grave pericolo, alla perdita di persone care, alla capacità di perseverare nei propri obiettivi nonostante le frustrazioni, allo stabilirsi del legame di coppia e alla costruzione del nucleo familiare. Ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico; ciascuna di esse ci orienta in una direzione già rivelatasi proficua per superare le sfide ricorrenti della vita umana — situazioni eterne che si ripetono infinite volte nella nostra storia evolutiva» (Goleman, 1996, p. 22).

Quali sono le principali emozioni? Secondo la classificazione ormai classica proposta da Ekman (1982), esistono sei emozioni che possono essere considerate fondamentali e universalmente riconoscibili: collera, paura, felicità, tristezza, sorpresa, disgusto. Ogni emozione produce nel corpo una particolare eccitazione fisiologica rendendolo meglio atto a determinate risposte (Goleman, 1996, pp. 25-26) e, in situazione di interazione, produce un certo numero di effetti sulla comunicazione interpersonale.

La *collera* fa aumentare l'afflusso di sangue alle mani («Mi prudono le mani» si usa dire quando qualcuno ci fa arrabbiare e avremmo voglia di menarlo), accelera la frequenza cardiaca e produce una raffica di ormoni. Tutto ciò predispone a un'energica azione di attacco e difesa e a una comunicazione di stile aggressivo.

La *paura* «fa gelare il sangue», nel senso che produce una serie di cambiamenti fisiologici (allarme ormonale, meno irrorazione sanguigna al volto e più alle gambe, alterazioni della voce) che danno la sensazione di avere il corpo raggelato e in stato di allerta. Ciò permette di fissare l'attenzione sulla minaccia che incombe per valutare quale sia la reazione migliore. La paura può avere effetti paralizzanti sulla comunicazione o spingere a comportamenti di attacco.

La configurazione biologica della *felicità* sembra consistere essenzialmente nella maggiore attività cerebrale inibitrice di sentimenti negativi: ciò genera nell'organismo serenità e un flusso di energie orientate positivamente che lo rendono disponibile e ottimista nei confronti della vita e dei rapporti umani.

La *tristezza* comporta una caduta di energie, un rallentamento del metabolismo e una chiusura in se stessi. Essa permette di elaborare i lutti legati alla morte di persone care o a importanti delusioni e frustrazioni. I legami fra tristezza e comportamenti comunicativi sono molteplici. È ben noto che l'emozione della tristezza spinge a ridurre i contatti sociali e a rifugiarsi nel silenzio, ma è altrettanto noto che è attraverso l'espressione della sofferenza che la tristezza stessa può essere elaborata. I mezzi possono essere i più vari: psicoterapia, colloqui con persone amiche, scrittura, pittura. Tutto ciò che aiuta a comunicare la sofferenza e la tristezza interiori aiuta anche a renderle più sopportabili.

Nella *sorpresa* i cambiamenti fisiologici più evidenti si hanno a livello della zona oculare: sopracciglia che si sollevano e occhi sgranati. Ciò aumenta l'angolo visuale e fa arrivare più luce alla retina, permettendo così di raccogliere maggiori informazioni sul tipo di sorpresa e di preparare l'organismo alla risposta.

Quando si prova *disgusto* il labbro superiore si solleva e le narici tendono ad arricciarsi come a proteggersi dalle sostanze ripugnanti. Le stesse smorfie possono apparire sul volto quando si ha che fare con individui che suscitano in noi sensazioni di ribrezzo, certamente poco propizie a una serena comunicazione interpersonale.

In altre classificazioni, a queste emozioni di base se ne aggiungono altre quali l'amore, l'accettazione, il rimorso, la delusione, la vergogna, la colpa, il disprezzo, ecc. Si discute a tale proposito se si tratti di emozioni primarie oppure di strutture emotive che comprendono due o più elementi di base. Ad esempio, la felicità e l'accettazione produrrebbero l'amore; la collera e il disgusto darebbero luogo al disprezzo.

In ogni interazione sono presenti segnali emozionali che influenzano la comunicazione. Di quali persone cerchiamo volentieri la compagnia? Di solito, delle persone che ci fanno star bene e che sono comunemente qualificate come simpatiche, affascinanti, amabili, affabili. Le persone insomma i cui segnali emozionali hanno carattere positivo. Al contrario, nel limite del possibile, si evita di solito la compagnia di individui il cui comportamento comunicativo lascia trasparire nervosismo, irritazione, tristezza cronica, collera. Se si continua a frequentarli è in genere per obbligo o nella speranza che tornino a regalare qualcuno dei rari momenti di amabilità che hanno magari offerto in passato.

In che modo l'umore di un interlocutore influenza quello dell'altro? Succede un po' ciò che accade per i vasi comunicanti: un travaso automatico da uno all'altro. È il fenomeno ben conosciuto del contagio emotivo: il turbamento di fronte al pianto, la contaminazione da allegria altrui, l'assorbimento dello stress del partner, ecc. Esso nutre la propensione alla ricerca delle compagnie gradevoli e all'elusione di quelle stressanti e deprimenti. Di norma il travaso ha luogo dalla persona che sta vivendo emozioni più forti verso quella con stati d'animo più neutri, colorando così di tinte solari o cupe l'insieme dello scambio. Da notare che una parte importante della formazione degli psicoterapeuti consiste proprio nello sviluppare competenze che permettono di ridurre il rischio di contagio emotivo.

Canali extraverbali

Il silenzio

Abbiamo visto che nel comunicare tra loro le persone si avvalgono, al di là delle parole, di diverse modalità sonore che vanno dall'intonazione alla qualità della voce, dalle interiezioni al pianto, dai sospiri al riso. Passiamo ora in rassegna altri canali, quelli che abbiamo indicato come extraverbali e che non implicano l'uso di suoni per comunicare.

Pare che Paul Valéry amasse dire che ogni attimo di silenzio regala la possibilità di un frutto maturo. Niente male come elogio, particolarmente opportuno per fare da contrappunto al chiasso che sembra caratterizzare molti contesti attuali. Ma il silenzio regala veramente sempre i frutti maturi di cui parla il poeta francese? Non tutti i silenzi hanno tale potenzialità. In effetti si possono distinguere due grandi categorie: i *silenzi-risorsa* e i *silenzi-arma*.

Tra i silenzi-risorsa meritano di essere ricordati quelli in funzione riflessiva e quelli in funzione difensiva.

L'etimologia del verbo «riflettere» rinvia all'idea di «raccogliersi su se stesso», «volgersi indietro», attività che richiedono la momentanea sospensione dell'intera-

zione con l'esterno per focalizzarsi su processi cognitivi interiori, di ricerca, ritrovamento ed elaborazione di dati, di rilevamento delle proprie opinioni personali, ecc. Prendiamo due esempi. Capita spesso di constatare che dopo brillanti lezioni o conferenze nessuno dei partecipanti accoglie l'invito dell'oratore a formulare domande o commenti. Certo, a determinare tale effetto concorrono sicuramente il timore di fare brutta figura, l'esitazione a «rompere il ghiaccio» e l'asimmetria nella conoscenza dell'argomento, ma c'è anche un altro fattore: gli ascoltatori non hanno potuto usufruire di uno spazio adeguato di silenzio per ripercorrere quanto udito, raccogliere le proprie idee e prendere atto delle proprie posizioni. In effetti, l'interazione con il pubblico è di solito più ricca se l'oratore o il docente propone alle persone presenti di prendersi cinque minuti per raccogliere le idee. In tal modo si creano due condizioni che favoriscono la successiva espressione verbale: il vuoto sonoro che segue è socialmente meno imbarazzante, poiché viene implicitamente definito come necessario; si creano spazi propizi all'attività cognitiva di riflessione.

Altro esempio, nel mondo del lavoro: capita spesso di sentire i collaboratori lamentarsi di quello che potrebbe essere definito il «complesso di Napoleone» di certi superiori. In cosa consiste? Nella tendenza di certi capi a voler a tutti i costi mostrare che sanno prendere le decisioni con la rapidità del fulmine. Lo scenario è di solito più o meno il seguente: il collaboratore prospetta un problema ed eventualmente una serie di opzioni; il capo prende la decisione senza neanche lasciar finire di parlare l'interlocutore; il collaboratore si arma di pazienza e perseveranza e cerca di rilanciare; il capo ribadisce che ha già deciso; il collaboratore, tutt'altro che convinto sulla bontà della decisione, torna nel suo ufficio dove passerà le ore che seguono ad arrovellarsi su come affrontare l'ardua impresa di indurre il superiore a concedersi un po' di silenzio-risorsa per ascoltare i suoi argomenti fino in fondo e per riflettere.

Tra i silenzi-risorsa in funzione difensiva possono essere menzionate le situazioni in cui opportunamente si tace per non aggravare il problema interpersonale e riprendere la discussione in momenti più favorevoli.

Nella categoria opposta dei silenzi-arma rientrano tutti quelli che hanno come bersaglio figure percepite, momentaneamente o abitualmente, come «avversari»: fare il muso per indurre l'interlocutore a sentirsi in colpa e/o a cambiare atteggiamento; non rivolgere la parola per marcare l'indegnità e l'inferiorità dell'interlocutore; praticare la ritenzione dell'informazione per aumentare il proprio potere. Fare il muso, ad esempio, è un comportamento molto comune nell'infanzia, ma anche nell'età adulta. Si tratta di una modalità comunicativa spesso generatrice, in particolare tra gli adulti, di malessere a livello comunicativo. Normalmente succede che l'interlocutore, rilevando l'espressione imbronciata, a un certo punto ponga la domanda

classica: «C'è qualcosa che non va?». Altrettanto normalmente, la persona che fa il broncio si difende da tale sollecitazione esterna continuando a fare il broncio o al massimo pronunciando a denti stretti frasi del tipo: «Niente, niente... lasciami in pace». Frasi il cui significato letterale suona in stridente contrasto con segnali non verbali ben visibili. Sono soprattutto questi ultimi in effetti che vengono presi in considerazione dal partner, che in genere interpreta: «Ce l'ho con te... Con te non vale la pena di parlare... Nessuno è in grado di comprendermi...». Il muro dell'incomunicabilità diventa così sempre più alto.

Espressioni del volto: sguardi e mimiche facciali

Sguardi complici evocatori di comuni ricordi, sguardi minacciosi presagio di futuri castighi, sguardi dominanti che ingiungono sottomissione, sguardi seducenti che esplorano potenziali territori di conquista, sguardi innamorati che paiono fondersi uno nell'altro, sguardi attenti che captano avidamente ogni segnale, sguardi indiscreti che suscitano imbarazzo, sguardi attoniti che sprigionano stupore, sguardi... sguardi...

Gli sguardi e le espressioni del volto hanno un ruolo centrale nella comunicazione, fin dai primi giorni di vita. Essi, insieme al contatto fisico, costituiscono una fonte fondamentale di stimoli per il neonato (Spitz, 1958). Gli studi sull'evoluzione dei comportamenti comunicativi permettono di ipotizzare che i continui e intensi scambi di sguardi tra madre e figlio nei primi mesi di vita siano una sorta di iniziazione ai futuri scambi verbali. In sostanza, tali esperienze permetterebbero al piccolo di intuire le potenzialità della comunicazione interpersonale.

Lo sguardo è la risultante di un insieme di molte componenti: la dilatazione delle pupille e il battito delle palpebre, i movimenti e le espressioni degli occhi. Esso contribuisce largamente alle diverse espressioni del viso, alle quali concorrono altresì, a seconda dei casi, la fronte, la bocca, il naso e le decine di muscoli facciali. Il volto costituisce così uno strumento straordinariamente espressivo di comunicazione non verbale. Senz'altro il più eloquente e incisivo.

Nella comunicazione quotidiana tra adulti un numero impressionante di scambi comunicativi avviene per mezzo di semplici (si fa per dire!) sguardi ed espressioni del viso. Il cinema e le fiction televisive giocano molto su tale fattore. Un esempio di sequenza tipo a questo livello può essere: si parte da un'immagine dove lui e lei si abbracciano, in apparenza teneramente. Poi si passa a un primo piano del volto di uno dei due (visibile dunque allo spettatore e non al partner). Lo sguardo e l'espressione del viso *ci dicono* che tale persona non è affatto assorbita dall'abbraccio, ma sta pensando ad altro: a un tradimento passato o futuro, oppure a una colpa da confessare, oppure al fatto che non si sente affatto innamorata. E noi spettatori staremo così incollati alla nostra poltrona aspettando di sapere come e quando l'altro se ne accorgerà.

In un libro dedicato alla psicologia dello sguardo (Brossard, 1992), l'autore mette in luce un certo numero di funzioni che esso svolge a livello comunicativo. Eccone alcune a titolo illustrativo: indizio di attenzione convergente (ad esempio, quando si guarda assieme una foto, un oggetto, quando in un'aula tutti guardano in direzione di un lucido proiettato, ecc.); ricerca di approvazione e di incoraggiamento (nel corso di riunioni capita non di rado di vedere un collaboratore che mentre si esprime rivolge lo sguardo al superiore per captare il suo assenso); strumento di regolazione dei turni di parola; mezzo di raccolta di informazioni (osservazioni condotte su gruppi di lavoro hanno messo in evidenza che i soggetti che si guardavano più frequentemente erano quelli che non si conoscevano ancora); canale privilegiato di espressione di un certo numero di stati affettivi interni, quali la paura, l'ansietà, la disapprovazione, l'amore; indicatore del tipo di attività sensoriale e mentale sottostante. Gli autori della Programmazione Neuro-Linguistica (Dilts, Grinder, Bandler e DeLozier, 1980) hanno attirato l'attenzione sulla significativa corrispondenza esistente tra il movimento degli occhi e il canale sensoriale attivato dalla persona: ad esempio, uno sguardo rivolto verso l'alto corrisponde all'evocazione di immagini mentali, mentre uno sguardo verso il basso è associato a una focalizzazione verso i propri stati mentali e affettivi interni.

I movimenti del corpo e i gesti

Dicendo «movimenti del corpo» ci riferiamo a quelli che interessano il corpo nel suo insieme, oppure le gambe e i piedi in particolare. Indichiamo invece con il termine «gesti» i movimenti delle mani, delle braccia e del capo. Questi movimenti hanno una forte valenza espressiva in quanto segnalano pensieri e sentimenti che trascendono non di rado la volontà del parlante. Il mercato offre oggi una grande abbondanza di testi che parlano del linguaggio del corpo e dei gesti. L'argomento è in effetti affascinante: in molti casi, i gesti e i movimenti del corpo sono i fedeli e coerenti accompagnatori delle nostre parole; in altri forniscono sottili indizi che invitano a diffidare della sincerità delle espressioni verbali o tradiscono dimensioni emotive che si vorrebbero celare; in altri ancora addirittura rimpiazzano totalmente ed egregiamente i vocaboli. Ad ogni modo, essi esercitano un'influenza considerevole sulla qualità della comunicazione.

Come classificarli? Due riferimenti divenuti classici continuano a essere utili per suddividere i vari tipi di gesti dal punto di vista delle loro funzioni espressive: la catalogazione proposta da Ekman e Freisen (1969) e i lavori di Desmond Morris (1977). Essi ci permettono di distinguere le seguenti categorie.

- *Emblematici o simbolici*, quando rimpiazzano il linguaggio verbale: il braccio teso in avanti per attraversare la strada (sperando che l'automobilista si fermi!),

il dito sulla bocca per chiedere il silenzio, l'indice teso in segno di minaccia, la mano e l'avambraccio agitati in segno di arrivederci, le dita incrociate per augurare buona fortuna... I gesti simbolici formano insomma un lessico i cui segnali sono i segni stessi. Essi si basano sul presupposto che il loro significato sia condiviso nell'ambito di una determinata comunità culturale.

- *Codificati*, quando fanno parte di un sistema formale di segnali, nel quale le varie unità sono in relazione tra loro, costituendo un linguaggio vero e proprio. L'esempio più importante è la lingua dei segni utilizzata dai non udenti.
- *Di accompagnamento*, utilizzati, in modo più o meno automatico e consapevole, come complemento della parola, per chiarire, enfatizzare, sottolineare, accentuare. Il loro ruolo essenziale è far risaltare i punti essenziali del discorso, dare forza alle parole, comunicare determinazione o disponibilità, ecc. È da notare, come mostrano interessanti e acute osservazioni in materia (Faingold, 2002), che alcuni gesti che accompagnano solitamente un discorso o una narrazione possono non essere semplicemente illustratori delle parole pronunciate, ma apportare veri e propri complementi di informazione, sempre che l'ascoltatore li sappia cogliere e sappia sollecitare il soggetto a esplicitarne il significato. Ad esempio, nelle sedute di analisi della pratica professionale, l'accompagnatore può notare che la persona descrive con le mani un determinato gesto senza accompagnarlo con le parole corrispondenti. Una domanda del tipo: «E se lei dovesse tradurre in parole questo gesto, cosa direbbe?» offre spesso un'interessante descrizione di azioni divenute automatiche che sfuggono alla verbalizzazione spontanea.
- *Regolatori*: servono in particolare per coordinare i turni di parola, manifestare distacco oppure interesse e attenzione. Si tratta di cenni del capo, movimenti del corpo (spostarsi in avanti quando si sta per intervenire, abbassare il capo quando non si vuole essere interpellati), della mano, ecc.
- *Emotivi*: dall'ansietà al nervosismo, dalla gioia alla frustrazione, nessuno stato emotivo sfugge alla traduzione in una qualche forma di comportamento mimico: espressioni del viso, certo, ma anche movimenti del corpo, delle gambe, delle mani. Tra questi possono essere ricordati anche i gesti di autocontatto rivolti verso il proprio corpo e non finalizzati a trasmettere un particolare messaggio, ad esempio toccarsi i capelli, appoggiare una guancia alla mano, toccarsi la bocca, autoabbracciarsi. Il più delle volte si tratta di azioni fatte inconsciamente, ma non per questo prive di significato. Si ipotizza che esse costituiscano gesti di autoconforto, attraverso i quali usiamo il nostro corpo come se una persona esterna ci stesse assicurando e incoraggiando. Nell'infanzia i genitori hanno svolto tale funzione, ma quando siamo adulti le loro braccia non sono più così disponibili, e allora usiamo le nostre.

- *Rituali*, utilizzati in occasione di cerimonie o in situazioni specifiche. Particolarmente interessanti sono i riti di saluto, sia in occasioni di incontri e separazioni, sia per marcare, ad esempio, i cambiamenti di ruolo, come succede nelle abbuffate di baci e abbracci alla sposa e allo sposo.

Il comportamento territoriale

Questo concetto ci invita a prestare attenzione a tutti quei comportamenti comunicativi che gli individui mettono in atto per difendere il proprio territorio personale. Si tratta di una serie di segnali spesso non verbali che hanno lo scopo di tenere gli altri alla «giusta distanza» o di informarli che stanno violando uno spazio fisico (ma anche psichico) che viene considerato «proprietà privata». Si possono distinguere tre tipi di territori umani: geografico, familiare e personale. La storia e la cronaca quotidiana forniscono un'illustrazione permanente dei feroci e barbari conflitti umani scatenati dalle competizioni per il possesso di un determinato territorio, mostrando altresì la varietà di barriere fisiche e simboliche che vengono erette a protezione di questo o quello spazio. Nella società esistono molte entità (club, partiti, imprese, quartieri) in cui vigono regole territoriali, spesso inesprese, e che funzionano per certi aspetti come nazioni in miniatura, con posti di frontiera, vessilli, barriere, ecc.

Il territorio familiare funziona parimenti come un piccolo regno: ogni persona esterna alla «famiglia reale» non potrà comportarsi come se fosse nel proprio territorio, anche quando i padroni di casa dicono la frase di rito «Faccia come se fosse a casa sua». Guai a prenderla sul serio! La troppa disinvoltura in genere crea fastidio. L'ospite che si presenta senza preavviso, che sbarcato nel vostro soggiorno cambia posto ai soprammobili, che va in cucina senza esservi esplicitamente invitato, che apre il frigo se ha fame, rischia di vedersi cancellato dalla lista delle persone gradite.

Il territorio personale di un individuo è considerato da molti psicologi come una delle proiezioni più significative dell'Io. Le persone avranno la tendenza a marcarlo con segni visibili, che si tratti di spazi privati o di porzioni di spazio pubblico attribuite (o autoattribuite) al singolo (le foto sulla propria scrivania in un ufficio, la borsa che occupa anche il sedile accanto in treno, gli asciugamani in spiaggia). Nelle nostre società è in genere facile prevedere dove una persona che sale sull'autobus o in una sala d'aspetto andrà a sedersi: solitamente assai lontano dai posti già occupati. Tale modello di comportamento viene considerato il riflesso del fatto che ognuno ha bisogno di una specie di «involucro personale», che funge da barriera protettiva e presiede alla sottile e variabile gestione del fattore vicinanza/distanza nei contatti sociali: «Se i nostri simili invadono questo

spazio, ci sentiamo minacciati. Se ne restano troppo lontani, ci sentiamo respinti. Il risultato è una sottile serie di adattamenti spaziali, di solito effettuati del tutto inconsciamente, che portano a un compromesso ideale tra l'invasione e la distanza eccessiva, quando questo è possibile. Se invece ci troviamo in un luogo affollato, adattiamo le nostre relazioni alla situazione e lasciamo che il nostro spazio personale venga ristretto» (Morris, 1971, p. 130). Ma anche quando siamo costretti a rinunciare a parte del nostro territorio personale, ad esempio in ascensori affollati, ricorriamo ad altre tecniche per proteggere il nostro personale involucro: guardiamo il soffitto, allarghiamo i gomiti, evitiamo di parlare.

Il rispetto reciproco dei territori personali costituisce quindi una delle basi necessarie per la buona qualità della comunicazione interpersonale: né troppo vicini, né troppo lontani; né troppo invadenti, né troppo distanti. Sfortunatamente la percezione di questo «troppo» varia molto da persona a persona, da un'età all'altra, da una regione all'altra, da un paese all'altro. In effetti, la gestione dell'involucro personale costituisce un indice assai significativo di atteggiamenti e stati emotivi individuali, di norme e condizionamenti familiari e sociali. Ci sono persone che non sopportano di avere ospiti a casa propria e altre che considerano la presenza di amici e parenti sul proprio territorio come uno dei massimi piaceri della vita. Ci sono età in cui si ama vivere in gruppo e altre in cui si ha maggiore bisogno di spazi del tutto personali. Ci sono culture in cui si valorizza il contatto sociale, la convivialità improvvisata, i segnali di prossimità, e altre in cui c'è una vera e propria avversione per tutto ciò. Ciò che pratichiamo e osserviamo è la sintesi di tutte le citate diversità, sintesi che può anche variare da una situazione all'altra, da un interlocutore all'altro, da un'epoca all'altra. A tutti sarà capitato di vedere foto di Berlusconi e Bush che si danno pacche sulle spalle. Se ne ricava l'idea di un'esibita familiarità tra potenti (ben sapendo che la potenza non è equivalente!) e di sfoggio di uno stile comunicativo disteso e informale. È come se ci dicessero: ecco qual è il tipo di comunicazione che valorizziamo, siamo abbastanza simili da poterci permettere tale comportamento di prossimità. Ma credo non sia mai capitato di vedere il *premier* italiano che dà una pacca sulle spalle a Chirac o alla Regina Elisabetta. Sono altri i comportamenti considerati adeguati o graditi nell'interazione con tali personaggi.

Passando ora ad esempi riguardanti i comuni mortali, mi viene in mente una differenza di costumi tra quando ero bambina e ora. Erano gli anni Cinquanta, vivevamo a Torino, e con la mia famiglia capitava spesso di andare a trovare alla domenica i parenti che vivevano in campagna. Le visite avvenivano sempre senza preavviso. Ciò non solo non costituiva un problema, ma era considerato assolutamente normale: si sarebbero stupiti se avessimo cercato di telefonare o se avessimo scritto per annunciare il nostro arrivo. Dopo tutto eravamo parenti e

non l'esattore delle tasse o il presidente della repubblica! Eravamo sempre accolti con gioia, e c'erano sempre qualche fetta di pane e salame e un buon bicchiere di vino per fare un po' di festa assieme. Oggigiorno nella mia cerchia di parenti tutti si comportano diversamente: si aspetta l'invito, si concorda la data, si annuncia l'orario e la durata della visita, ecc. È vero però che nei tempi che furono non c'era il rischio di impedire all'ospite con il nostro arrivo di guardarsi la partita alla televisione o che i parenti in questione fossero assenti per il week-end!

Per quanto concerne le differenze intercontinentali, ecco una testimonianza di un partecipante originario dell'Africa centrale, raccolta durante un corso sul tema della comunicazione interculturale che ho animato a Losanna: «Una delle cose che mi pesa di più in Svizzera è la difficoltà a stabilire contatti sociali. Da noi, quando uno sale su un autobus, va a sedersi di solito vicino a qualcuno e comincia a chiacchierare del più e del meno. Qui se rivolgi la parola a uno sconosciuto sei guardato con gelida diffidenza e come un importuno».

L'apparenza fisica e l'abbigliamento

Quando siete in una città o in un quartiere che non conoscete, a chi chiedereste un'informazione su dove si trova una determinata via? Tempo fa ho condotto una piccola inchiesta in proposito che ha confermato la mia ipotesi: ognuno sceglie figure a lui apparentemente simili, come età e come look. I giovani dall'aria alternativa scelgono altri giovani dalla stessa apparenza, i signori e le signore di mezza età si indirizzano a figure simili, ecc. L'aspetto esteriore e gli abiti comunicano importanti dati rispetto agli individui. In particolare gli abiti trasmettono messaggi sull'appartenenza a questo o a quel gruppo sociale, rappresentano indizi su stati d'animo (difficile scegliere un pullover dai colori sgargianti quando si è tristi e depressi), su gusti e tendenze personali (praticità, oppure moda del momento, o originalità), sul grado di conformismo sociale, sulla capacità di adattamento a determinate circostanze (presentarsi a un colloquio di assunzione con abiti trasandati abbassa in genere le probabilità di successo).

Certi insieme di azioni

Tra le forme di messaggio non verbale vanno citati anche i comportamenti, intesi come insieme di azioni e segnali più o meno impliciti. In situazione di interazione ogni comportamento è comunicazione, insegnano i teorici della scuola di Palo Alto. Ciò che facciamo assume valore di messaggio e trasmette determinate informazioni, al pari e forse anche più di un discorso, suscitando, di conseguenza, interpretazioni, inferenze, comportamenti di ritorno più o meno

appropriati. Ma rispetto ai discorsi, come abbiamo già visto, aumentano ancora i margini di possibili ambiguità ed evasività, e di un loro utilizzo strumentale.

Mara insegna in una classe di apprendisti di commercio, ed è particolarmente disturbata dal comportamento di Sandro, 18 anni. L'allievo arriva sempre in ritardo. La sua giustificazione è che fa fatica a svegliarsi. Ma non solo arriva in ritardo: dopo essersi seduto, di solito appoggia la testa sul banco ostentando una totale non partecipazione, oppure si mette a far cose che chiaramente non hanno nulla a che vedere con la lezione.

Dice Ada, giovane mamma: «Quando arrivo con il mio bambino a casa dei genitori di mio marito, mio suocera si precipita ad abbracciare il piccolo e a me non rivolge neanche un saluto».

Le azioni di Sandro e della suocera di Ada non utilizzano discorsi verbali, ma comunicano ugualmente qualcosa. Se tali persone fossero sole, non sorgerebbero problemi relazionali. Ma così non è: Sandro è in presenza dell'insegnante e dei compagni, la nonna è in presenza della nuora oltre che del nipotino. Ciò implica che tutte le persone presenti rilevano il comportamento e gli attribuiscono un significato. In entrambi i casi l'interpretazione più probabile che viene fatta del comportamento è una sorta di rifiuto: della docente, della materia o della scuola nel caso di Sandro; della nuora nel secondo caso.

I rischi dei canali non verbali

Problemi di interpretazione

Gli esseri umani articolano continuamente tra loro due vettori fondamentali per comunicare: verbale, da un lato; paraverbale ed extraverbale, dall'altro. Il vettore verbale corrisponde all'insieme delle parole, delle frasi, delle regole, dei segni strutturati, ecc. che costituiscono il codice linguistico. Esso rappresenta una conquista culturale e sociale di portata immensa. Attraverso la sua grande complessità e ricchezza consente di esprimere processi mentali altamente sofisticati (concetti astratti, teorie, ragionamenti, analisi), permette a poeti e a letterati di cantare la vita, dà linfa ai rapporti sociali, ecc. I canali paraverbali ed extraverbali, dal canto loro, sono di grande efficacia per esprimere emozioni, per trasmettere messaggi che toccano la natura della relazione che si intende stabilire con l'altro (di amore, di ostilità, di lotta, di potere, ecc.). Il modello di Palo Alto propone a questo proposito la distinzione tra comunicazione *numerica* e *analogica*: «Il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il lin-

guaggio analogico ha la semantica ma non ha una sintassi adeguata per definire in modo non ambiguo la natura delle relazioni» (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971, p. 57).

La frase che capita di pronunciare qualche volta nella vita «Non ho parole per esprimere ciò che sento» mostra che non è facile tradurre in linguaggio numerico il linguaggio analogico. Ogni traduzione può apparire piatta e riduttiva. Ciò nonostante, una parte degli esseri umani si aspetta tale traduzione: «Si vede bene che il mio direttore [*mutatis mutandis* mio padre, mia moglie, mio marito] apprezza quello che faccio. Mi propone nuove responsabilità, non si arrabbia con me come fa con altri colleghi. Ma vorrei tanto che almeno una volta me lo dicesse!».

Da ricordare poi che l'ambiguità e le difficoltà di interpretazione costituiscono due fenomeni centrali nella comunicazione non verbale. Il comportamento della suocera che abbraccia il nipotino senza salutare la nuora è da interpretare effettivamente come un rifiuto nei confronti della moglie del figlio, oppure si tratta semplicemente di una piccola incompetenza sociale? Il collega che vi saluta seccamente vuole dirvi che è arrabbiato con voi? Che ha litigato con la moglie? Che ha mal di testa? Il giovane che sembra dormire in classe non ha interesse per la materia? Lavora la sera per guadagnarsi da vivere? Fa uso di sostanze nocive alla salute?

Quanto sopra dovrebbe renderci attenti a due elementi: l'utilità di tenere presente che i nostri comportamenti «parlano una lingua ambigua» suscettibile di molteplici interpretazioni, non tutte funzionali alla qualità della comunicazione e delle relazioni interpersonali; l'importanza di verificare, prima di attribuire un'interpretazione al comportamento, se abbiamo «capito» bene.

Comunicazione che sfugge al controllo

Dal punto di vista dell'intenzionalità dell'emittente, i canali non verbali possono essere classificati in *volontari*, *semivolontari* e *involontari*. Sono volontari quando il soggetto ha scelto consapevolmente di inviare un messaggio sotto tale forma: un saluto con la mano, uno sguardo di rimprovero, una strizzatina d'occhi, ecc. Sono semivolontari quando la persona, pur facendo appello consapevolmente a determinati canali non verbali, non è in grado di percepirne le modalità e l'intensità: ad esempio, sappiamo e accettiamo di far uso di gesti di accompagnamento mentre parliamo, ma ci risulterebbe difficile dire quanti e quali sono. Sono invece involontari quando sfuggono al controllo dell'individuo e si attivano contro la sua volontà: come accade per i gesti emotivi, per certe alterazioni della voce, per alcuni movimenti del corpo, ecc. Parti del nostro corpo

«parlano» dunque contro la nostra volontà. Nessun problema se si attivano quando siamo soli. Peccato però che abbiano la tendenza a farsi sentire con maggiore frequenza quando siamo in presenza di altre persone, magari molto importanti per noi, e nei confronti delle quali vorremmo invece poter nascondere i nostri turbamenti emotivi, i nostri stati d'animo e l'umore del momento. Rispondere balbettando nel corso di un esame o di un colloquio di assunzione dà informazioni non solo in merito alla materia e alle nostre esperienze, ma anche su aspetti del nostro modo di essere.

Nonostante i possibili tentativi di occultamento delle emozioni, gli studiosi sono concordi nell'affermare che i segnali non verbali possiedono una maggior efficacia comunicativa e maggiore veridicità, fornendo un maggior numero di informazioni sulle emozioni. Insomma, a differenza del linguaggio verbale, quello non verbale non permetterebbe di mentire! Il controllo che abbiamo su di esso è infatti modesto.

Indizio della personalità?

A questo punto sorge la domanda a cui molti manuali della comunicazione non verbale dedicano ampio spazio, e che concerne il significato psicologico dei segnali utilizzati. È possibile stabilire una corrispondenza tra alcuni comportamenti non verbali abituali e aspetti della personalità delle persone? Cosa vuol dire se una persona usa abitualmente un tono aggressivo o infantile? Se adotta un certo look? Oppure se incrocia le gambe in un certo modo? Oppure se tiene spesso le braccia conserte? Che in molti casi vi sia un nesso con lo stato d'animo del momento, nonché con talune sfaccettature della personalità, è difficile negarlo. Anche nelle pubblicazioni più serie e accurate tale legame viene messo in evidenza.

Una certa cautela va tuttavia adottata nei confronti di approcci che pretendono di costruire una sorta di dizionario dei «gesti-verità» (Vermersch, 2005, p. 145) capace di fornire la chiave del significato di una miriade di comportamenti gestuali in funzione di questa o quella caratteristica della personalità. I testi che hanno queste pretese sono non soltanto superficiali e supponenti, ma anche socialmente indiscreti. Vi immaginate come diventerebbero i rapporti sociali se le persone, forti di letture di tale tipo, cominciassero ad esempio a dire agli interlocutori: «Di lei non mi fido, visto che gratta sempre il lato sinistro del naso», «Lei non è adatta a questo lavoro, visto come tiene le braccia in grembo», «Lei mente: l'ho capito da come si copre la bocca».

Per contro, un uso discreto di un certo numero di conoscenze sugli aspetti psicologici della comunicazione non verbale può rivelarsi utile a due livelli: per autocorreggere eventuali modalità comunicative che incidono negativamente sulla propria immagine pubblica e per migliorare la propria efficacia comunicativa; per

meglio interagire con il mondo esterno, in particolare quando le responsabilità professionali richiedono competenze relazionali.

Prendiamo ad esempio le braccia conserte. L'interpretazione condivisa e plausibile è che esse rappresentino un segnale di chiusura. Si tratta di un comportamento in genere appreso nei primi anni di scuola: esso fa pensare al buon allievo diligente che si comporta esattamente come il maestro si aspetta. Il gesto può assumere un carattere difensivo ed essere messo in atto per esprimere forme di rigetto. Ricerche condotte a questo proposito hanno dato risultati interessanti. «A un gruppo di studenti è stato chiesto di frequentare una serie di lezioni badando di non accavallare le gambe, di non incrociare le braccia e di stare seduti in maniera naturale e rilassata. Alla fine del ciclo di lezioni, ogni studente è stato interrogato per stabilire quanto aveva assimilato e imparato sull'argomento trattato e si è preso nota del suo atteggiamento nei confronti del professore. Lo stesso è stato fatto per un secondo gruppo di studenti ai quali però è stato detto di tenere le braccia ben incrociate sul petto durante le lezioni. Dallo studio è emerso che il gruppo con le braccia conserte aveva imparato e assimilato il 38% in meno rispetto all'altro. Questo stesso gruppo, inoltre, aveva un'opinione molto più critica riguardo alle lezioni e ai professori» (Pease, 1993, pp. 84-85).

Cosa fare dunque? Se ricorriamo troppo spesso alle braccia conserte, esercitiamoci a adottare posture più aperte. Se notiamo che il nostro interlocutore incrocia le braccia ascoltandoci, mostrando un atteggiamento di non accoglienza nei confronti del nostro apporto, incoraggiamolo discretamente a sciogliere la posizione delle braccia con qualche espediente: magari porgendo un oggetto, oppure avvicinandoci per chiedere il suo punto di vista.

Il comportamento del destinatario

Una caratteristica importante dei messaggi non verbali è la maggiore facilità che ha il ricevente di fingere di ignorarli! Sì, è vero che sono udibili e/o visibili, ma se non siamo stati interpellati direttamente a parole, è sempre possibile comportarsi come se niente fosse. Se una collega di ufficio ci dice: «Sono triste», ci sentiremo obbligati a reagire con un qualche commento. Se invece piange discretamente possiamo ignorare il tutto, anche perché magari siamo assillati dal dubbio: vuole o no che le dica qualcosa?

Quando ignorare e quando intervenire? E, se si interviene, come agire? Si tratta probabilmente di valutare caso per caso con equilibrio i vantaggi e gli inconvenienti. Procediamo per esempi.

All'inizio del capitolo abbiamo presentato il caso in cui un ispettore rileva come i docenti paiano non accorgersi delle espressioni distratte e annoiate dei

loro allievi. Per un docente, per un oratore, per un partecipante a una riunione è importante non essere troppo *miope* nel rilevare tali fenomeni: ne va dell'efficacia del suo apporto. Fronti corrugate e mimiche interrogative richiedono presumibilmente chiarimenti, semplificazioni, esemplificazioni, riformulazioni. Tutte azioni di sincronizzazione con gli ascoltatori che fanno parte dei ferri del mestiere. A volte può essere utile sincronizzarsi senza interrompere l'esposizione, altre volte invece è preferibile fermarsi per permettere agli interlocutori di precisare la natura delle difficoltà. L'importante è che la persona sia in grado di prendere la decisione giudicata più adeguata, senza ricorrere alla miopia per la sola ragione che non si sente in grado di gestire la situazione.

Differenze interculturali

Come abbiamo già ricordato, i gesti e i movimenti del corpo fanno parte dei canali non verbali che variano maggiormente da una cultura all'altra, creando non pochi ostacoli alla comunicazione interculturale. A questo proposito ecco un episodio capitato a una giovane coppia di cooperanti svizzeri in Cina. La coppia entra in una bottega per acquistare due saponette. Per prima cosa cercano di vedere se ce ne sono sugli scaffali. Nessuna traccia. Allora chiedono la merce in inglese. Il commerciante sparisce nel retrobottega e ricompare dopo un po' con sei saponette.

La donna cerca di fargli capire con il gesto della mano (pollice e indice verso l'alto) che ne vogliono solamente due. Il commerciante non capisce. La donna insiste. Il commerciante non capisce.

La coppia si guarda incredula: come è possibile che non capisca?! La donna irritata decide di non comprare niente, pensando che il commerciante abbia voluto far finta di non capire per rifilare loro mezza dozzina di saponette invece di due.

Escono dal negozio. Poco dopo hanno occasione di parlare dell'episodio con dei locali, e scoprono che nessuno di loro è in grado di capire che mostrare il pollice e l'indice di una mano vuol dire due.

Sappiamo tutti che le lingue cambiano da una regione all'altra, ma a volte dimentichiamo che anche certi segnali non verbali, quali in particolare i gesti e i comportamenti territoriali e posturali, variano da un punto all'altro del globo. Se un cinese, un francese e un argentino si ritrovassero assieme su un'isola deserta, molto probabilmente riuscirebbero a comunicare cose essenziali attraverso i gesti. Ma non mancherebbero i malintesi, o perché lo stesso gesto assume significati diversi, o perché si ricorre a codici gestuali totalmente incompatibili. Potrebbe però essere l'occasione per cominciare a colmare una lacuna: redigere un atlante dei più frequenti gesti mondiali.

Quando verbale e non verbale inviano messaggi antagonisti

L'ambiguità, abbiamo visto, è una caratteristica intrinseca di molti segnali non verbali. Sapendolo si diventa più cauti nello sfornare interpretazioni a raffica e il problema si riduce notevolmente. Ciò che invece risulta socialmente più difficile da ridurre è un altro tipo di dinamica, quella dell'eventuale *incongruenza* tra verbale e non verbale. Si ha incongruenza quando ciò che viene espresso a parole contrasta con il significato attribuibile ai segnali non verbali. È vero che questi ultimi possono porre problemi di interpretazione, ma in non pochi casi si può ragionevolmente pensare, grazie a una serie di indizi, di avere una corretta percezione.

Le situazioni di incongruenza possono avere carattere del tutto fisiologico oppure sfociare in vere e proprie patologie relazionali.

Possono essere considerate fisiologiche tutte le situazioni della vita quotidiana nelle quali l'incongruenza è praticata senza influenzare negativamente l'equilibrio delle persone, e senza far rientrare forzatamente nella categoria dei bugiardi e manipolatori le persone che la praticano. Come primo esempio si può prendere una situazione che probabilmente abbiamo tutti osservato in un momento o l'altro della nostra vita: l'interazione tra papà e mamma e il loro piccolo intorno ai due anni, l'età in cui si apprende il significato del «no!», in cui inizia l'apprendimento dei limiti, ma in cui inizia anche la lotta per l'autonomia. Immaginiamo che il bimbo sia seduto sul seggiolone e stia mangiando il suo piatto di maccheroncini. Mangiare per lui non significa solo nutrirsi, ma è anche un momento in cui impara a usare le posate invece delle mani, oltre che un divertente gioco che lo porta ad alternare il movimento in direzione della bocca con il movimento di lasciar cadere gli oggetti in terra. Per lui portare alla bocca, gettare, toccare con le mani sono in fondo interessanti attività di esplorazione. Ma ovviamente, e giustamente, l'adulto ritiene (per motivi educativi, per proteggere il bambino, se stesso o i mobili della cucina) che non tutto debba e possa essere toccato con le mani e gettato. Allora interviene il «no!».

Ma sono talmente buffi a tale età che il «no» verbale non sempre è espresso in tono convinto, e con aria adeguatamente seria. A volte è accompagnato da un'espressione divertita. E allora... allora il bambino capisce che il no non è poi così perentorio. In effetti, gli esseri umani sono molto precoci nel riconoscere il significato delle espressioni e nel rilevare la presenza di un *doppio messaggio*: uno che si serve della parola, «no», e uno che usa l'espressione del viso. Un messaggio contraddice l'altro e quello a cui spontaneamente si accorda più valore è quello non verbale. E gli adulti si stupiscono poi che il bambino a volte non li prenda sul serio!

Se il figlio o la figlia, il marito o la moglie, rincasando la sera rispondono alla vostra domanda affettuosa «Come è andata oggi?» con uno sbrigativo e freddo «Bene... benissimo» e vanno a chiudersi in bagno, voi capite subito che la loro giornata non è stata entusiasmante, che non hanno voglia di parlarvene.

Voi ci provate, quando escono dal bagno, a chiedere: «Tesoro, qualcosa non va?», ma se vi rispondono scorbuticamente: «Niente, niente!», non vi sentite certo rassicurati dal significato letterale delle parole dette, poiché in qualche modo il «vero» significato appare dall'intonazione brusca, dall'espressione buia del volto.

Ma «vero» va messo tra virgolette, perché in realtà è difficile sapere in cosa consiste questo «vero». Si capisce che qualcosa non va, ma quali sono le cause? Normalmente a questo punto cominciano le congetture sulle ragioni di tale malumore. A seconda delle predisposizioni individuali e del contesto, le congetture possono indirizzarsi in quattro direzioni:

- esterna: «Qualcuno gli ha fatto qualcosa!»;
- autocolpevolizzante: «Cosa gli ho fatto?»;
- critica: «È sempre il solito orso!»;
- generosa: «Fa uno sforzo per risparmiarmi delle preoccupazioni!».

Altro esempio: prendiamo il caso dei regali. Può succedere che il nostro partner ci faccia un regalo senza accompagnarlo, a nostro giudizio, con un numero sufficiente di parole affettuose. I messaggi inviati attraverso i due canali (il comportamento «regalo» e le «poche parole») possono sembrare ambigui e incongruenti, per cui possiamo ritrovarci a chiederci: «Vuol dimostrarmi il suo amore o vuol farsi perdonare qualcosa?».

Può invece accadere che la persona che fa il regalo avverta un certo disagio di fronte al contrasto che le sembra di percepire tra le gentili parole di ringraziamento e l'espressione non proprio entusiasta dipinta sul volto del destinatario del dono nel momento in cui apre il pacchetto. Difficile dire se, ad esempio, il genero che ha ricevuto in dono un pullover fatto a mano dalla suocera sia effettivamente contento come sembrano dire le sue parole oppure no. In ogni caso, anche se non lo fosse, non merita per questo di essere considerato una persona falsa poiché ha ringraziato con il massimo della gentilezza. In effetti è possibile essere al tempo stesso molto contenti dell'attenzione ricevuta (e grati per questo), cercando di esprimerlo con parole adeguate, e pensare che probabilmente il pullover rimarrà costantemente piegato nell'armadio, tranne indossarlo una volta o due per cortesia quando si va a pranzo dai suoceri. Sul piano comunicativo è vero che il genero avrà il problema di mostrare apprezzamento per il gesto senza troppo commentare l'oggetto: per questo enfatizzerà la gioia per il lavoro che la suocera ha fatto per lui, ed eviterà di qualificare di meraviglioso il regalo ricevuto.

Ci sono poi situazioni nelle quali il doppio messaggio è fonte di grave disagio, corrispondente in genere alla sensazione penosa di essere in trappola. Si tratta solitamente di messaggi che provengono da persone che contano ai nostri occhi, le quali ci mettono di fronte a dilemmi che sembra impossibile risolvere in modo soddisfacente.

È il caso del signor Zeta. È un anno e mezzo che non prende ferie a causa del gran lavoro che c'è nel suo settore, del fatto che lui quando c'è da rimboccarsi le mani non si tira indietro, e dell'atteggiamento del proprietario dell'azienda, che diventa sempre un po' aggressivo quando un collaboratore gli annuncia l'intenzione di prendere delle vacanze. Adesso comunque ha deciso che sua moglie ha ragione quando gli dice: «Se continui a rinunciare alle ferie ne soffrono la tua salute e la tua famiglia!». Ciò che lo frena un po' è che sa di essere in predicato per una prossima promozione. Comunque decide di andare dal capo per chiedergli due settimane di congedo. La risposta che ottiene è la seguente, accompagnata da un tono sarcastico e da gesti di evidente irritazione: «Vada... vada pure... so bene che i collaboratori non sono i proprietari».

Letteralmente le parole esprimono assenso, mentre il corredo di segnali non verbali induce a pensare che il proprietario è decisamente contrario. Il problema è che la parte non verbale può essere negata. Immaginiamo che il signor Zeta risponda: «Bene: vedo che Lei è contrario, non voglio scontentarLa e rinuncio». Il capo può sempre rispondere: «Guardi che io mi sono limitato a dirLe "Vada... vada pure!" Cosa vuole di più? Che mi metta a fare i salti di gioia perché Lei va in ferie? Ho ben altro a cui pensare!».

Il dilemma per il collaboratore è evidente: «Se a questo punto vado in ferie, mi gioco probabilmente la promozione e al mio ritorno sarò trattato in modo brusco. Se non vado in ferie, scontento me stesso poiché mi sottometto sempre e la mia famiglia perché passa sempre in second'ordine». Insomma, qualsiasi decisione appare sbagliata e foriera di conseguenze penose!

Un classico doppio messaggio si riscontra in certe relazioni problematiche genitori-figli, quando ad esempio viene subdolamente negata ai giovani, attraverso i cosiddetti ricatti affettivi, la possibilità di costruirsi una vita autonoma: «Sì, sì, vai pure a vivere da solo... come dici che fanno i tuoi amici. Tanto la vita delle madri, si sa, è quella di starsene da sole, senza nessuno, e di piangere in silenzio».

Essere continuamente esposti a doppi messaggi contraddittori può rendere complicata la vita delle persone e contribuire a renderle insicure, indecise. E non perché questo sia nella loro natura, ma perché hanno dovuto adattarsi a modi di comunicazione che le ponevano nella condizione in cui qualsiasi cosa dicessero o scegliessero di fare sarebbe comunque stata sbagliata. Situazioni in cui si sentivano in trappola senza capire bene il perché!

Per riassumere, operativamente è utile tenere presente che...

- I segnali non verbali di cui si serve la comunicazione interpersonale meritano grande attenzione, poiché influenzano in modo rilevante la qualità della comunicazione stessa e della relazione. Ben più di quanto solitamente si pensi.
- Le categorie più comuni da tenere presenti sono: le interiezioni, l'intonazione, la qualità della voce, i suoni di tipo emotivo, il silenzio, le espressioni del volto, i movimenti del corpo e i gesti, il comportamento territoriale, l'apparenza fisica e l'abbigliamento, determinati comportamenti a valenza comunicativa. Ricordarle non solo serve a nutrire la memoria, ma ci rende più capaci di osservare le molteplici dinamiche collegate a tali canali espressivi. Presupposto questo indispensabile per agire in modo più consapevole. Ciò richiede tuttavia un minimo di esercizio. Di che tipo? Inutile pensare di fare tutto in un colpo solo. Nel corso della nostra normale vita quotidiana, risulta troppo difficile mantenere il buon proposito di osservare più cose allo stesso tempo. Ciò che è possibile, invece, è formulare il proponimento in questo modo: «Questa settimana, dedico più attenzione ai silenzi, la prossima al comportamento territoriale», e così via. Tanto un anno è fatto di ben 52 settimane!
- I canali paraverbali ed extraverbali sono di grande efficacia per esprimere emozioni, per trasmettere messaggi che toccano la natura della relazione che si intende stabilire con l'altro, per accentuare il significato delle parole. Essi hanno però il loro corredo di «croci»: significato spesso ambiguo, difficoltà d'interpretazione, difficoltà di traduzione in linguaggio verbale.
- Ogni persona ha interesse a conoscere meglio il proprio grado di efficacia nella comunicazione non verbale. Come misurarlo? I termometri più affidabili sono i giudizi delle persone in cui abbiamo fiducia.
- Per il destinatario la questione che spesso si pone è quanto e come utilizzare i segnali non verbali nella gestione dell'interazione e della relazione. Esiste sempre il rischio di essere o troppo miopi o troppo indiscreti. Vi sono compiti professionali, come insegnare, parlare in pubblico, presiedere riunioni, che richiedono la capacità di leggere feedback non verbali e un costante lavoro di sincronizzazione sui medesimi: ad esempio, ripetere il concetto appena enunciato se si notano molte fronti corrugate; parlare a voce più alta, più distintamente o lentamente se i presenti mostrano, attraverso le loro mimiche, di aver difficoltà a seguire; continuare come se niente fosse se l'espressione distratta di un ascoltatore è invece del tutto fugace. Nella vita quotidiana, un modo per risolvere il dilemma tra il timore di passare per miopi o quello di risultare indiscreti (in particolare nel caso di segnali che rinviano a stati d'animo cupi) può consistere nell'esprimere autenticamente i propri dubbi all'interlocutore: «Ho

l'impressione che qualcosa non vada e mi dispiace, ma non so se chiedere di più, perché forse mi sbaglio, o forse sono indiscreto».

- I segnali non verbali, in particolare quelli prodotti involontariamente, forniscono un maggior numero di informazioni sulle emozioni e sono considerati, rispetto alle parole, più veritieri in quanto difficili da contraffare. Se una persona afferma di non essere arrabbiata urlando e battendo i pugni sul tavolo, avrà poche probabilità di essere creduta.
- Le mimiche facciali stanno alla qualità della comunicazione come il tempo atmosferico al successo di una gita all'aperto: il sole dipinto sul volto rende il tutto molto più gradevole e facile; il broncio e le pieghe amare rischiano di farvi scappare subito o di mandarvi per traverso il tutto! A meno che non sappiate come scacciare con qualche battuta rasserenante tali nuvole o che siate dotati di personali ombrelli molto resistenti e capaci.
- Tutti possiedono un certo grado di competenza nella lettura spontanea dei messaggi non verbali (anche i più piccini!). Tutti sono in grado di distinguere le espressioni felici da quelle tristi, la serenità dall'irritazione. Ed è utile fare uso di tale capacità. Tuttavia, se vi capita tra le mani un testo che promette di spiegarvi come scoprire tutte le pieghe della personalità del vostro prossimo attraverso i minuti gesti e gli svariati movimenti che compie quando è in vostra presenza, non lasciatevi tentare. Meglio usare quei soldi per andare al cinema.
- Mentre le forme di espressione delle emozioni hanno un carattere assai universale, il significato di altri segnali non verbali ha una grande variabilità interculturale: mai dare per scontato che un gesto significhi la stessa cosa in due regioni diverse.
- In caso di incongruenza tra linguaggio verbale e non verbale, prendere per buono piuttosto il secondo: se gli amici presso i quali avete bevuto un aperitivo vi dicono di fermarvi a cena, porgendovi al tempo stesso il cappotto e dirigendosi con voi verso la porta, declinate gentilmente l'invito! Se lavorate in un'impresa che predica a parole la trasparenza e l'informalità dei rapporti, ma poi mette continuamente i dipendenti di fronte a decisioni già prese, evitate di rodervi il fegato facendo rilevare l'uso di doppi messaggi. Se potete cambiate clima, poiché quello contiene i virus della comunicazione patologica.

Erickson

Lei non sa chi sono io!

Nella comunicazione la posta in gioco non è solo il contenuto esplicito di ciò di cui apparentemente si parla, ma l'identità stessa delle persone! In altre parole, le cose che si dicono spesso servono non solo per trasmettere informazioni «neutre» ed esterne alle persone, ma anche per far sapere chi siamo e come vogliamo essere considerati, nonché per far capire all'interlocutore come noi lo consideriamo.

Partiamo da un esempio che si richiama al titolo di questo capitolo. Il dottor Caio, affermato consulente industriale, deve sottoporsi ad alcune radiografie. La segretaria ha preso i dovuti appuntamenti presso una vicina clinica. Il dottor Caio, nel giorno e all'ora stabilita, si reca dunque al *rendez-vous*. Arriva, si annuncia. Allo sportello di accettazione prendono nota dei suoi dati e lo fanno accomodare in sala d'aspetto, dove c'è già una mezza dozzina di persone. La cosa non lo preoccupa più di tanto, sicuro com'è che la segretaria avrà certamente segnalato che lui non è un paziente qualsiasi e che, date le sue responsabilità professionali, non può permettersi di passare il tempo in una sala d'aspetto, dove per di più vige il divieto di servirsi del telefonino. In un primo tempo si dice: «Bene, ne approfitto per seguire i consigli della mia fisioterapista e rilassarmi cinque minuti». Dopo qualche minuto si affaccia l'infermiera e chiama un nome: non è il suo! «Bah» pensa «sarò sicuramente il prossimo!». Passano altri minuti, l'infermiera torna ad affacciarsi, lui fa per alzarsi, prende la sua valigetta e poi si ferma di colpo: il cognome che risuona è ancora quello di un altro! Stupito si rivolge all'infermiera pregandola di controllare se non tocchi a lui, o se non

abbia sbagliato sala d'aspetto, in quanto gli avevano assicurato che lo avrebbero chiamato a breve. L'infermiera risponde con tono tra lo stupito e l'inalberato: «Non so chi Le ha detto questo, qui trattiamo tutti in modo uguale, il servizio sanitario è organizzato democraticamente e non abbiamo sale di aspetto differenti, di prima o di seconda classe!».

Il dottor Caio sente l'irritazione salire: «Chi si crede di essere quel tappo di infermiera per rispondermi così!» gli viene da commentare tra sé e sé, e subito dopo gli scappa la fatidica frase: «Lei non sa chi sono io!». Poi aggiunge, cercando di controllarsi: «Sono il primo a rispettare i principi democratici quando necessario, ma qui non è questione di democrazia, bensì di organizzazione: ogni minuto che sto qui faccio perdere centinaia di euro alla mia società! E se non esco di qui entro venti minuti al massimo, rischio di mancare a una videoconferenza in cui si prendono decisioni che riguardano decine e decine di posti lavoro!».

Cosa è successo sul piano delle dinamiche comunicative e relazionali?

Nella prima parte i protagonisti accettano di conformarsi ai ruoli complementari che solitamente funzionano bene in un tale contesto: i pazienti aspettano il proprio turno; l'infermiera chiama le persone e le accompagna a destinazione.

A un certo punto uno dei pazienti fa sapere che si aspettava di passare subito. Con tale richiesta comunica implicitamente di considerarsi un paziente un po' speciale, nonché la sua aspettativa di essere considerato come tale. Il messaggio viene colto dall'infermiera, che però reagisce negando legittimità a tale aspettativa, cosicché la comunicazione si sposta dal piano del contenuto a quello della relazione. Inoltre, non sono più unicamente un'infermiera e un paziente anonimo a essere in interazione, ma cominciano a emergere anche altri ruoli: da un lato c'è una donna che oltre a fare l'infermiera dà anche piccole lezioni di comportamento civico, dall'altro il dottor Caio che di fronte a un primo rifiuto della controparte di considerarlo un paziente non comune sfodera altri aspetti della propria identità sociale (consulente aziendale, persona che gestisce responsabilità importanti, individuo che rifiuta di farsi fare la ramanzina in tema di comportamento). La schermaglia delle più o meno sottili rivendicazioni identitarie è lanciata!

Passiamo a un altro esempio: si tratta di un'interazione osservata in un contesto commerciale, precisamente un negozio di articoli per bambini; gli interlocutori sono la venditrice (proprietaria forse?) e una cliente.

«Vorrei delle scarpette numero 22» dice la cliente

La venditrice mostra alcune scarpette.

La cliente, constatando che le scarpette hanno tutte i lacci, precisa:

«Guardi, preferirei delle scarpe con chiusura di velcro».

E la venditrice: «No, non le abbiamo, noi abbiamo solo scarpe di qualità!».

La cliente, visibilmente perplessa e irritata, saluta, esce e probabilmente non metterà più piede in quel negozio!

Cosa è successo?

Ebbene, la venditrice non si è limitata a dare un'informazione per così dire neutra, ma ha suggerito implicitamente, e molto impropriamente, come considera l'interlocutrice: «Qualcuno che vuole comprare cose *non* di qualità!», e indirettamente come considera se stessa: «Non mi considero un commerciante poco fornito, ma una venditrice che offre solo prodotti di qualità!» In altre parole ha trasformato una banale interazione concernente un prodotto in un attacco alla persona della cliente, e in una specie conflitto per affermare una presunta «superiorità».

Quanto illustrato rinvia alla distinzione fondamentale proposta nel quadro del modello di Palo Alto tra il *contenuto* letterale del messaggio da un lato, e la *relazione* tra i comunicanti, dall'altro: «Così ad esempio i messaggi: “È importante togliere la frizione gradatamente e dolcemente” e “Togli di colpo la frizione, e rovinerai la trasmissione in un momento” recano più o meno lo stesso contenuto di informazione (aspetto di “notizia”), ma è evidente che definiscono relazioni molto diverse» (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971, p. 44).

Nel presente lavoro la nozione di *identità* sostituisce o accompagna in molti casi il concetto di *relazione*.

L'idea di identità consente a mio avviso di allargare proficuamente la problematica delle implicazioni psicologiche. L'aspetto del contenuto concerne dunque l'informazione e dice qual è l'oggetto formale e «tecnico» dello scambio. La relazione designa gli aspetti *identitari*, in altri termini suggerisce indirettamente uno o più dei seguenti messaggi impliciti che si vogliono far passare:

- ecco come mi considero e come desidero essere considerato;
- ecco come tu mi consideri;
- ecco come tu ti consideri;
- ecco come io ti considero.

Tali messaggi hanno nella grande maggioranza dei casi un carattere implicito e le persone, pur usandoli frequentemente, e si potrebbe dire intenzionalmente, hanno scarsa consapevolezza delle dinamiche che suscitano e del loro impatto sull'interlocutore. Un po' come un motociclista che passando su una strada piena di pozzanghere spruzza i passanti sul marciapiede e si stupisce delle reazioni di disappunto che suscita nei medesimi. Rimane il fatto che un equilibrio, adeguato alle circostanze, tra la dimensione relazionale e quella di contenuto è da considerarsi come uno dei fattori caratterizzanti di una comunicazione interpersonale efficace. Per Lacombe (2002) un tale risultato si ha quando la gestione della relazione permette, da un lato, di stabilire un legame positivo tra gli interlocutori basato sul rispetto della persona, nonché dei limiti, codici e valori di riferimento; dall'altro, di perseguire gli scopi inerenti allo scambio comunicativo.

Come mi considero? Come mi consideri?

Torniamo agli esempi di cui sopra: che cosa spinge i protagonisti a spendere così tante energie per rivendicare un certo tipo di immagine? In fondo l'infermiera avrebbe potuto limitarsi a rispondere: «Mi spiace signore, deve esserci stato un malinteso, non siamo purtroppo in grado di garantire a singoli pazienti che non ci saranno tempi di attesa. Per oggi sono previsti X minuti». Il dottor Caio poteva semplicemente replicare: «Prendo atto. Mi spiace per il tempo che ho già investito, ma oggi gli impegni di lavoro non mi permettono di aspettare. Vedrò come trovare un'altra soluzione».

La commessa del negozio avrebbe potuto semplicemente informare la cliente che non aveva scarpette del tipo richiesto, proponendo magari alla signora di vedere altri articoli.

Invece tutti i protagonisti vanno al di là dello scambio di informazioni strettamente necessario alla gestione del contenuto referenziale dell'interazione aggiungendovi azioni e reazioni di colorazione emotiva che hanno a che fare con il sentimento di identità. Perché? Tra i molti elementi di risposta che possono essere suggeriti mi preme metterne in luce uno: attraverso la comunicazione interpersonale si cerca la soddisfazione non soltanto di bisogni di tipo materiale, ma anche di fondamentali bisogni psicologici, e tra questi in prima fila vi è il bisogno di conferma della propria «esistenza» e del proprio valore.

Perché un bisogno di conferma della propria «esistenza»? Da un certo punto di vista dovrebbe essere scontato che si esiste: Cartesio amava ripetere che la sola certezza sulla quale è possibile basarsi è quella della propria esistenza. Il problema nasce dal fatto che, per sentirsi esistere, sul piano psicologico non basta in genere la sensazione di essere in vita e neppure è sufficiente un riconoscimento di tipo autarchico. Si ha bisogno che gli altri mostrino di vederci e di tener conto della nostra presenza. In uno dei numerosi film di successo del regista Ettore Scola, *La famiglia*, si vede una scena in cui Vittorio Gassman nelle vesti del protagonista scherza con un bambino facendo finta di non vederlo: «Dove sei? Dove sei?» gli grida. Il piccolo ben visibile risponde: «Sono qui! Sono qui!». Ma Gassman continua a chiamarlo fingendo di non sentire e non vedere. Nei primissimi momenti il bambino sembra divertito anche lui, ma quando il gioco si prolunga il piccolo viene invaso da una straziante angoscia, si mette a piangere e a urlare in modo disperato e inconsolabile.

In altre situazioni dell'esistenza, quando l'individuo vive sensazioni di anonimato perché confuso all'interno di piccoli o grandi gruppi, o perché persone che per lui contano mostrano praticamente di non accorgersi di lui, l'angoscia della «non esistenza» e dell'«invisibilità» può emergere in modo prepotente. Al punto

che la persona può ritenere preferibile adottare comportamenti stolti e balordi per farsi notare, piuttosto che rischiare di passare inosservata.

Lasciando da parte tali situazioni estreme e ritornando a considerazioni più generali, va sottolineato che molti studi nel campo della psicologia mettono in luce il bisogno che hanno le persone di coltivare un'immagine positiva di sé. Tale bisogno, come mostrano autori come Winnicott (1987) ed Erikson (1967), trova un primo fondamentale supporto nella relazione madre-bambino, ossia nella ricchissima gamma di scambi di suoni, sorrisi, sguardi e manifestazioni di attaccamento che danno linfa a tale relazione. Tali autori fanno dei sentimenti di esistenza e di identità uno dei criteri fondamentali per valutare la salute psichica degli individui. Lungo tutto il corso della vita l'immagine di sé si nutre del confronto con gli altri, attraverso un complesso gioco di ricerca di similitudini e di differenze. Peraltro i due processi possono andare di pari passo. Gli studi di Codol (1975) hanno infatti mostrato che per essere al tempo stesso conformi e differenti gli individui ricorrono a comportamenti in cui cercano di primeggiare nella conformità: essere sì conformi alle norme come tutti i membri di un dato gruppo, ma cercando di eccellere attraverso un'iperconformità.

La comunicazione come negoziazione del significato di sé

Nel capitolo terzo abbiamo affrontato il tema della comunicazione dal punto di vista dei molteplici significati che i soggetti possono attribuire a una stessa situazione. Abbiamo visto altresì come la qualità della comunicazione sia tributaria della capacità degli interlocutori di negoziare tra loro i diversi significati attribuiti alle cose di cui si parla, alle circostanze, ai contesti.

In questo capitolo si tratta ancora di negoziazioni di significati, ma questa volta riferiti al valore stesso della persona: la negoziazione ha come posta in gioco una vera e propria lotta — più o meno sottile, più o meno implicita, più o meno visibile — per stabilire di chi è la supremazia, chi è dominante, chi ha più potere, chi è il migliore. Si può affermare che ogni essere umano ha al tempo stesso un'aspirazione e un potere: l'aspirazione che gli altri lo riconoscano e lo apprezzino per quello che è o vorrebbe essere; il potere di offrire o negare conferme ai suoi simili e di agire per influenzare l'atteggiamento esterno nei suoi confronti.

Alcuni autori (Tap, 1988; Camilleri, Kastersztein, Lipiansky, Melwska-Peyre, Taboada-Leonetti e Vasquez, 1990; Zittoun e Cesari Lusso, 1998) parlano a tale proposito di *strategie identitarie*. Il termine «strategia», di ispirazione chiaramente militare, evoca il margine di azione che gli individui hanno nell'aderire o meno alle etichette e ingiunzioni identitarie loro imposte dall'universo familiare e sociale:

diventare un campione o una miss, riparare i torti subiti dalla famiglia, diventare un martire, superare il padre, ecc. Molti autori contemporanei di grande fama, quali Sartre, Mead, Goffman, hanno insistito sul ruolo fondamentale che gli altri e le esperienze sociali svolgono nello sviluppo della coscienza di sé. Tuttavia, ciò non annulla la possibilità che l'individuo disponga di un margine di manovra. Gli studi sulle strategie identitarie mostrano tra l'altro come attraverso particolari comportamenti comunicativi gli individui cerchino di produrre un effetto di rivalorizzazione della propria identità agli occhi degli interlocutori. Si tratta, ad esempio, di usare il linguaggio per proporre nuovi significati contrastanti rispetto ai comuni pregiudizi — come succede nel caso di slogan del tipo «nero è bello», «grasso è bello» — oppure di adottare il pregiudizio ricorrente al punto da vantarsene con civetteria, come nel caso della signora che si compiace di essere una frana in fatto di cose tecniche o del signore che fieramente rivendica di non saper cucinare neanche un uovo al tegamino, oppure ancora di cercare di far meglio conoscere le peculiarità culturali positive del proprio gruppo per controbilanciare l'eventuale deficit di immagine sociale.

Le preoccupazioni di tipo identitario ispirano quindi, direttamente o indirettamente, non pochi comportamenti comunicativi, tanto nelle espressioni più formali quanto in quelle più banali della vita quotidiana. I disturbi della comunicazione trovano spesso origine proprio nella confusione tra contenuto e rivendicazioni identitarie o, in altri termini, tra aspetto referenziale e aspetto affettivo-relazionale. È a questo secondo livello che il problema si complica, poiché è in gioco la definizione che le persone offrono di sé e dell'altro. Definizione che può essere più o meno sottilmente negata e rifiutata, dando origine a un'*escalation* relazionale: io rifiuto, tu rifiuti, io accentuo il mio rifiuto, tu accentui il tuo rifiuto, ecc.

Vediamo attraverso altri esempi di illustrare tale complesso gioco interattivo, utilizzando come griglia di analisi i quattro messaggi impliciti di natura identitaria sopra evidenziati:

- ecco come mi considero e come desidero essere considerato;
- ecco come tu mi consideri;
- ecco come tu ti consideri;
- ecco come io ti considero.

A scuola: due tipi opposti di relazione

Estratto di un colloquio al termine della lezione tra la docente di italiano e Jessica, allieva sedicenne

Docente: Sono molto stupita della tua differenza di rendimento tra l'anno scorso e quest'anno. E non solo di rendimento, ma anche di compor-

tamento in classe. Quest'anno sei spesso distratta e chiacchieri in continuazione con le tue vicine.

Jessica: Anche le altre chiacchierano.

Docente: Non mi pare che sia una buona risposta. È un po' come se un ladro minimizzasse il suo furto dicendo che anche gli altri rubano.

Jessica: Lei ce l'ha sempre con me!

Docente: Non mi pare proprio! Cerco solo di farti capire che purtroppo le tue chiacchiere e la tua distrazione stanno avendo delle ripercussioni negative sui tuoi risultati. Vedi anche tu i brutti voti che hai avuto negli ultimi mesi.

Jessica: Tanto io in italiano non riesco e poi non mi piace.

Docente: Ti faccio notare che l'anno scorso avevi la sufficienza.

Jessica: Ma quando Lei spiega io non sono d'accordo e poi facciamo sempre le stesse cose.

Applichiamo ora la griglia dei messaggi identitari impliciti dal punto di vista del docente.

- Ecco come mi considero e come desidero essere considerata: un'insegnante le cui spiegazioni meritano attenzione e che si preoccupa dei cattivi risultati degli allievi.
- Ecco come tu mi consideri: non degna di attenzione, qualcuno che perseguita a torto gli allievi.
- Ecco come tu ti consideri: accusata a torto, criticata, non interessata all'italiano.
- Ecco come ti considero: un'allieva problematica e deludente.

Estratto di uno scambio tra la stessa docente e Paolo, allievo sedicenne, alla fine di un dibattito svolto in classe

Docente: Complimenti, ancora una volta ho molto apprezzato la qualità delle tue argomentazioni e il modo appropriato con cui ti esprimi.

Paolo: Beh... l'italiano è la mia materia preferita e poi trovo le Sue spiegazioni e i Suoi consigli molto stimolanti.

Docente: In effetti ho l'impressione che cadano su un terreno fecondo.

Paolo: Sto già pensando di iscrivermi a lettere.

- Ecco come mi considero e come desidero essere considerata: una buona insegnante che sa stimolare gli allievi.
- Ecco come tu mi consideri: idem.
- Ecco come tu ti consideri: una persona capace, interessata all'italiano, che risponde appieno alle aspettative dell'insegnante.
- Ecco come io ti considero: un allievo ideale, fonte di soddisfazioni per l'insegnante.

Analizzando i probabili messaggi impliciti risulta evidente come il tipo relazione affettiva e identitaria tra la docente e i due allievi sia diametralmente opposta. Nel

primo caso si può parlare di una relazione caratterizzata dalla frustrazione reciproca sul piano affettivo e su quello della definizione di sé. Nel secondo caso invece la relazione regala a entrambi i protagonisti una buona dose di gratificazioni.

È evidente che nella relazione con Jessica l'insegnante sarà chiamata, se vuole impedire che il rapporto si deteriori in modo irreparabile, a dar prova di grande disponibilità e professionalità relazionale e comunicativa. Diverse tappe possono in effetti rendersi necessarie: la presa di coscienza e l'accettazione dei propri sentimenti di irritazione, la presa di distanza rispetto ai medesimi, un incontro successivo con Jessica per meglio conoscere il suo attuale atteggiamento verso l'italiano e per concordare eventuali obiettivi minimi di miglioramento, un follow-up accurato dei successivi comportamenti dell'allieva.

Conflitto tra colleghi

Piero, giovane insegnante di storia in una scuola media superiore, lamenta la mancanza di spirito di collaborazione tra colleghi:

Trovo che ci sia una forte riluttanza nel condividere il materiale. Molti sembrano custodire gelosamente le proprie schede, come se avessero paura che si rubi loro qualcosa di intimo. Le risposte che ricevo quando chiedo consigli o propongo di progettare assieme del materiale sono sempre piuttosto secche ed evasive del tipo: «Se vai su Internet trovi tutto», «In biblioteca c'è molto materiale...».

Procedendo all'analisi dei «messaggi relazionali impliciti» presenti nell'interazione tra Piero e i colleghi risulta quanto segue.

- Ecco come io mi considero e come vorrei essere considerato: qualcuno che apprezza la collaborazione tra colleghi nella preparazione del materiale e vorrebbe essere tuo partner.
- Ecco come tu mi consideri: un «non-partner», un «non-interlocutore» nella preparazione dei materiali di storia.
- Ecco come tu ti consideri: qualcuno che sa a quali fonti accedere per preparare il materiale.
- Ecco come io ti considero: un collega che non sa collaborare ed è per me una fonte di frustrazione.

Scambi occasionali della vita di tutti i giorni...

La vita quotidiana pullula di contatti fugaci che generano un certo malessere sul piano delle implicazioni identitarie. È interessante soffermarvisi un attimo, poiché proprio la loro banalità rende più interessante la «scoperta» delle dinami-

che e delle implicazioni identitarie che si celano dietro certe fuggevoli interazioni sociali. Ecco alcuni esempi.

Lui e lei appena rientrati a casa

Lui: Che caldo!

Lei: Ma no che non fa caldo!

Lui: Tu pur di contraddirmi negheresti anche che il sole esiste!

(Da notare che la diversa percezione di temperatura era dovuta anche al fatto che lui era rientrato a casa in un autobus affollatissimo e lei con la macchina con l'aria condizionata!)

All'ufficio postale

Due impiegate sono dietro a uno stesso sportello e stanno guardando alcune carte e parlando tra loro.

Una signora in attesa si tiene discretamente un po' a distanza e poi chiede garbatamente: «Posso venire allo sportello?».

Risposta di una delle due impiegate con tono secco: «Mi sembra evidente! Sennò cosa ci staremmo a fare qui?».

In taxi

La cliente sale e dice il nome della via, aggiungendo una breve spiegazione.

Il tassista in tono brusco: «Non ho bisogno che mi insegni il mio mestiere!».

Nel ristorante self-service di un grande magazzino

Una signora di mezza età con un bambino bevono un paio di bibite a un tavolo; poi fanno per andarsene senza riporre il vassoio con i bicchieri vuoti negli appositi scaffali per le stoviglie sporche.

L'inserviente con tono bellicoso: «Signora, metta il vassoio al suo posto!».

La signora di mezza età: «Mi scusi, non avevo visto».

L'inserviente: «Uno vede solo quello che vuol vedere!».

Scambio tra una docente e il segretario di una scuola

Docente, con tono normale: «Ha già mandato l'orario degli esami agli studenti?».

Segretario, con un tono teso: «No, non è mica la sola cosa che ho da fare. Qui si corre dal mattino alla sera».

Docente: «Non volevo affatto sollecitarla. Anzi, è meglio così, dato che c'è un piccolo cambiamento da apportare».

Al telefono con l'innamorato

Lei, con tono suadente e strascicato: «Ciaooo... sono io».

Lui, frettolosamente: «Scusa, ti richiamo più tardi».

Lei: OK. (Tra sé: «Ma... non mi ama più, che mi risponde così sbrigativamente?».)

Rapporto contenuto-identità nelle interazioni: normalità e derive

I lavori, teorici e applicativi, della scuola di Palo Alto attirano l'attenzione sulle possibili derive che possono esistere a livello di rapporto tra l'aspetto contenuto e l'aspetto relazione: «In realtà, sembra che quanto più una relazione è spontanea e "sana", tanto più l'aspetto relazionale della comunicazione recede sullo sfondo. Viceversa, le relazioni "malate" sono caratterizzate da una lotta costante per definire la natura della relazione, mentre l'aspetto contenuto della comunicazione diventa sempre meno importante» (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971, p. 44).

Ma nei contesti di vita quotidiana è sempre vero che nelle interazioni ben funzionanti l'aspetto relazione passa in secondo piano? A mio avviso no. Le innumerevoli osservazioni che ho condotto mi portano a dire che esistono situazioni senz'altro fisiologiche nelle quali è del tutto appropriato insistere sull'aspetto relazione e identità, e contesti in cui la comunicazione efficace ha bisogno invece di concentrarsi sui puri contenuti. In altri termini, in certi ambienti e in certe situazioni può essere utile e appropriato privilegiare l'obiettivo di far sapere «chi sono e come vorrei essere considerato», in altri casi invece è totalmente improduttivo. In effetti la miscela adeguata di contenuto e relazione è strettamente collegata a fattori oggettivi e soggettivi. Tra i primi c'è da ricordare il tipo di contesto sociale e culturale, di situazione, e di compito; tra i secondi i bisogni, più o meno contingenti o strutturali, di tipo affettivo, identitario e relazionale dei soggetti.

Nella tabella 6.1 si propone una casistica di situazioni classificate a seconda del tipo di rapporto contenuto-identità: nella casella 1, «Dosi consistenti», appaiono situazioni in cui è del tutto normale e funzionale una consistente presenza di entrambe le dimensioni; nella casella 2, «Contenuto trionfante», sono menzionate interazioni in cui i soggetti centrano i propri scambi quasi esclusivamente sul contenuto; nella casella 3, «Relazione dilagante», si fa riferimento a casi di comunicazione pervasa da bisogni identitari e relazionali; infine nella casella 4, «Dosi minime», vengono citati esempi di comunicazione che richiedono normalmente piccole dosi di entrambi gli aspetti. Per ogni casella vengono poi indicati i bisogni (di natura affettiva, razionale e sociale) che presumibilmente ispirano i vari comportamenti comunicativi.

TABELLA 6.1
Contenuto-identità e relazione: quale equilibrio?

		IDENTITÀ	
		tanto	poco
CONTENUTO	tanto	1. Dosi consistenti Situazioni di anonimato di fatto o di «ritorno» Bisogni • affettivi: esistere • relazionali: scambiare le informazioni necessarie • sociali: favorire un buon clima di lavoro, la costruzione di uno spirito di gruppo	2. Contenuto trionfante Scambi comunicativi centrati sul compito Bisogni • affettivi: autorealizzazione attraverso il compito • relazionali: contribuire al perseguimento di obiettivi comuni • sociali: partecipare ad attività complesse e collettive
		3. Identità dilagante	4. Dosi minime
	poco	Situazioni di interdipendenza positiva o negativa Bisogni • affettivi: rassicurarsi, fusione, controllo, potere • relazionali: affermare le proprie convinzioni • sociali: nessuno	Scambi brevi e «neutri» Bisogni • affettivi: nessuno • relazionali: nessuno • sociali: rispettare le normali regole di cortesia

Dosi consistenti

Il primo riquadro corrisponde a situazioni in cui la comunicazione efficace richiede dosi consistenti di tutte e due le dimensioni: da un lato è necessario inviare messaggi per far sapere chi siamo, come vogliamo essere considerati, ecc.; dall'altro, vi è l'esigenza di alimentare l'aspetto contenuto.

In genere si tratta di situazioni in cui le persone si incontrano per partecipare a un'attività comune di una certa durata, senza poter contare alla partenza su una sufficiente conoscenza reciproca. È ciò che accade ad esempio nelle riunioni di lavoro tra nuovi colleghi, all'inizio di un'attività di formazione, quando si partecipa a una cena con commensali mai visti prima, quando si ritrova qualcuno dopo tanto tempo, ecc. Tutti casi in cui esiste un bisogno del tutto «fisiologico»

di centrare la comunicazione, in un primo tempo, su chi siamo, in modo da uscire dalla scomoda posizione di individui anonimi (o ridiventati anonimi) per poter trattare, parallelamente o successivamente, con maggiore agio gli aspetti di contenuto.

Nelle riunioni di lavoro esistono molti rituali a cui comunemente si fa appello per permettere ai partecipanti di dare un minimo di consistenza alla propria identità: giri di autopresentazione, cartelli con il nome ed eventualmente il titolo, presentazione da parte della persona che presiede, distribuzione di una lista dei partecipanti. In genere, il rituale iniziale si rivela necessario ma non sufficiente, per cui vi è da aspettarsi che anche gli interventi successivi rispecchino la duplice esigenza di fornire informazioni complementari sull'identità del parlante e di contribuire alla discussione sul contenuto.

Nelle attività di formazione degli adulti si dedica in genere particolare attenzione e un certo spazio nella fase iniziale per favorire la conoscenza tra i partecipanti, al fine di permettere alle singole persone di sentirsi a loro agio e sviluppare una coesione di gruppo. Le attività che possono essere proposte sono molteplici (Mauri e Tinti, 2002; Gruère e Stern, 2002), qui mi limito a illustrarne tre a titolo di esempio.

Attività 1. Distribuire a ogni partecipante tre foglietti di carta di colori diversi con la consegna di scrivere su ciascun foglio una frase su uno dei seguenti punti: le mie aspettative e speranze rispetto a questo corso; i miei timori; le cose che penso di poter apportare (6-8 minuti di tempo).

I fogli vengono successivamente riuniti per colore e appesi su un supporto, attorno al quale si riuniscono i partecipanti.

L'animatore (che avrà a sua volta partecipato all'attività) legge uno a uno i foglietti e invita gli autori a commentare le proprie risposte, nonché tutti i presenti a porre eventuali domande.

Attività 2. I partecipanti vengono invitati a formare coppie di persone che non si conoscono (a questo scopo, ad esempio, ogni persona riceve una mezza cartolina e cercherà il partner che possiede l'altra metà).

Nei quindici minuti che seguono ogni coppia approfondisce la conoscenza reciproca, dal punto di vista professionale, ma anche degli hobby o di particolari interessi culturali.

Si passa poi a un giro di tavola collettivo in cui ogni membro della coppia viene presentato dal partner.

Attività 3, particolarmente indicata quando la maggior parte dei presenti ha già partecipato ad attività formative comuni e occorre evitare il ripetersi di un ennesimo noioso giro di tavola. Le persone vengono invitate a scrivere su un cartoncino in modo anonimo un paio di frasi (magari umoristiche) a proposito di cosa viene loro in mente pensando al corso che devono seguire.

I cartoncini vengono poi mischiati e ridistribuiti. Ogni partecipante ne legge uno, e gli altri devono cercare di indovinare chi è l'autore.

Di solito tali attività risultano molto gradite, poiché permettono ai singoli partecipanti di rompere lo scomodo anonimato iniziale, di occupare un primo importante spazio simbolico all'interno del gruppo e di creare le basi per un produttivo clima di lavoro. Ma non bisogna esagerare! Voglio dire che la quantità delle animazioni volte a sviluppare gli aspetti relazionali non deve invadere eccessivamente lo spazio consacrato ai contenuti disciplinari del corso, per evitare proteste del tipo: «D'accordo, quello che abbiamo fatto durante questa giornata era importante per conoscerci, ma torno a casa alquanto frustrato perché avrei voluto avere di più sul piano dei contenuti!».

Passando ad altre situazioni sociali, cosa succede ad esempio quando partecipiamo a pranzi nei quali i posti a tavola sono rigidamente assegnati? Per prima cosa speriamo che i padroni di casa ci mettano vicino a persone che già conosciamo, così da evitare la fatica di scervellarci su come rompere il ghiaccio con gli illustri sconosciuti. Se così non è, ecco che fatalmente dovremo spremerci le meningi, tra un boccone e l'altro e tra una sorsata e l'altra, su come dire qualcosa di sensato su di noi, scoprire qualcosa sull'interlocutore e lasciare che l'interlocutore scopra qualche brandello della nostra identità, per passare poi a scambiare qualche idea su questo o quel contenuto. Sempre che non succeda una cosa che mi è capitata a uno dei rari pranzi formali a cui ho partecipato, in cui il commensale di destra, un medico, ha parlato (si potrebbe quasi dire «urlato») tutto il tempo con gli altri due medici del tavolo, e quello di sinistra si è limitato a chiedermi cosa fa mio marito!

Un'ulteriore illustrazione di situazioni in cui le dimensioni contenuto e identità sono entrambe «fisiologicamente» consistenti è quella che nella tabella ho definito «anonimato di ritorno». Ad esempio, quando due amici (amiche) si ritrovano dopo tanto tempo, oppure ci si incontra dopo venti o trent'anni per una cena tra vecchi compagni di classe. Cosa succede in questi casi? Di solito emergono due esigenze sul piano della conversazione: da un lato, sviluppare in tutte le sue variazioni il tema dei ricordi comuni; dall'altro, far sapere chi siamo ora, cosa è cambiato rispetto all'ultima volta che ci siamo visti, quali sono le nostre idee e i nostri progetti attuali, ecc.

Contenuto trionfante

La casella 2 si riferisce a situazioni in cui i bisogni identitari sono messi completamente in secondo piano per concentrare la comunicazione interpersonale sul

compito. È il caso di quando si lavora in équipe ben strutturate, dove le persone si conoscono e i ruoli sono ben definiti, dove non è più necessario avviare esplicite o implicite negoziazioni per far sapere come vogliamo essere considerati, come consideriamo gli altri, ecc. In contesti scolastici e formativi ciò consente una proficua focalizzazione delle energie sui processi di insegnamento e apprendimento. In contesti lavorativi i comportamenti saranno canalizzati verso il raggiungimento di obiettivi produttivi. Se si è in famiglia, ciò corrisponderà a fasi o momenti in cui vige l'accordo sulle reciproche definizioni di sé.

Un altro contesto che mi sembra illustrare la fattispecie «contenuto trionfante» è quello delle organizzazioni strutturate in chiare gerarchie, come l'esercito, la polizia, i carabinieri. Un generale non avrà bisogno di ricordare ogni volta chi è per trasmettere un ordine e per ricevere un trattamento confacente al suo ruolo: l'uniforme, i gradi, la sua notorietà permettono di dare per scontato che tutti i subalterni sappiano con chi hanno a che fare e come devono comportarsi di conseguenza. Diversamente vanno le cose se il nostro generale si ritrova nel mese di agosto su una spiaggia in costume da bagno e vuole fare la corte all'affascinante signora dell'ombrellone vicino. In questo caso avrà il problema di molti comuni mortali: come far saper in modo adeguato chi è, e non essere semplicemente definito come un maturo signore qualunque? C'è da sperare per lui che abbia almeno il suo berretto con greca a portata di mano.

Identità dilagante

L'identità può essere definita dilagante quando l'interazione è totalmente centrata su aspetti concernenti la definizione della relazione, a scapito del contenuto, che si riduce praticamente a un pretesto. Schematicamente tali interazioni rispecchiano in genere due tipi di polarità affettive: bisogno di antagonismo ed esercizio di potere reale o simbolico, da un lato; bisogno di fusione amorosa e sublimazione della relazione, dall'altro.

Gli esempi di situazioni in cui la comunicazione di un determinato contenuto maschera, in modo più o meno velato, un acceso antagonismo di tipo relazionale e identitario sono molteplici: si pensi all'allievo o al partecipante che non perde occasione per rilevare le minime imperfezioni del docente, all'insegnante o al genitore che accompagnano le loro osservazioni e i loro interventi correttivi con critiche umilianti, alle infiammate accuse reciproche che si scambiano i rivali in politica, ai conflitti con i figli adolescenti, ai violenti litigi tra coniugi per motivi apparentemente futili. Spesso in tali coppie — scrive a questo proposito Willy Pasini (1995, p. 32) — «a scatenare l'eroticismo è il potere, l'amore è sostituito dal controllo, l'intimità si crea con continue maldicenze: l'importante è non darla

vinta all'altro. Spesso a farla da padrone è la paranoia, e visto che un nemico deve comunque esistere meglio tenerlo sotto controllo. Cioè a casa».

L'altra polarità è costituita da tutti quei messaggi che hanno lo scopo di alimentare l'idea (l'illusione?) che i membri di una coppia o un gruppo possano fondersi in una sola entità e identità. Si parla dei propri gusti, dei propri interessi, delle proprie idee e dei propri progetti soprattutto per assicurarsi di essere in totale sintonia, per compiacersi dell'unità di intenti, per confermarsi a vicenda di essere gli eletti, i migliori, ecc. È quanto succede quando ci si innamora e i protagonisti «hanno l'impressione che esista tra loro una affinità profonda, addirittura una essenza comune» (Alberoni, 1996, p. 54). Gli innamorati non si stancano di ripetersi delle cose per rafforzare tale impressione, per cantare l'ebbrezza della fusione e per esaltare l'eterna vicinanza, al pari di Giulietta quando dice al suo Romeo: «Io vorrei che tu fossi già partito. Ma senza allontanarti più dell'augellino, che una monella lascia saltellare per poco fuori della sua mano, povero prigioniero avvinto nelle sue ritorte catene, e tosto per mezzo di un filo di seta lo riconduce a sé con una stratta, amante troppo gelosa della sua libertà» (*Romeo e Giulietta*, atto II, scena II).

Dai singoli individui ai clan e ai gruppi, cosa cambia? Anche molti clan e gruppi si comportano talvolta come innamorati in cerca di conferme reciproche. Attraverso rituali, discorsi, giornali di parte si trasmettono non solo contenuti ma soprattutto rassicuranti messaggi che affermano la bontà delle comuni scelte, idee, credenze e appartenenze.

Tutte e due le polarità corrispondono quindi a situazioni di stretta interdipendenza affettiva tra le parti. Ciò che varia è il segno: di tipo negativo e antagonista in un caso, di «collusione» affettiva nell'altro.

Dosi minime

Cosa c'è di apparentemente più semplice dal punto di vista comunicativo che scambiarsi un buongiorno o un buonasera? La quarta casella si riferisce a messaggi, quali appunto i saluti, che apparentemente hanno poche implicazioni sul piano del contenuto e della relazione. «Poche» non vuol dire «nessuna». I supertimidi ne sanno qualcosa. Se osservato più da vicino, anche un semplice saluto può rivelarsi significativo su entrambi i piani.

A cosa serve infatti dirsi «buongiorno»? Semplicemente a ripetere una formula vuota ormai di senso? A rispettare un freddo codice di cortesia? Dire «buongiorno» ha molto più senso di quanto comunemente si ritenga. Pensate infatti alle diverse sensazioni che si provano quando, incontrando una persona, nessun «buongiorno» esce dalla sua bocca, oppure viene pronunciato a denti

stretti o al contrario viene espresso in modo caldo e magari accompagnato da un luminoso sorriso. Il primo comportamento viene percepito come un rifiuto a entrare in relazione, al pari di una porta sbattuta in faccia. Il secondo caso induce a chiedersi se c'è qualcosa che non va: cosa gli è andato di traverso? Cosa gli ho fatto? Il terzo infine viene sentito come una sorta di amabile riconoscimento del piacere che suscita la nostra presenza.

«Buongiorno» non è solo una parola ma un insieme di segnali (mimiche, posture, intonazioni) capaci di esprimere a seconda dei casi grande disponibilità ovvero chiusura totale.

Leo è capo di un grande reparto in una fabbrica il cui personale è all'80% femminile, dedica al lavoro tutte le sue energie e svolge al meglio un'ampia serie di compiti a carattere organizzativo. Per tale efficienza è apprezzato dalla direzione, ma risulta alquanto malvisto dal personale del suo reparto. Un'analisi fatta da una società di consulenza conferma le sue doti organizzative, ma mette altresì in luce le sue carenze comunicative. In particolare, ad esempio, al mattino quando attraversa il reparto per andare nel suo ufficio non saluta nessuno e nel corso della giornata spende unicamente le parole strettamente necessarie per le comunicazioni di carattere tecnico. Per i consulenti è una tipica situazione di deficit relazionale. Ne parlano con Leo, che ammette senza difficoltà questo suo aspetto un po' scorbutico e si dichiara disponibile a tentare di cambiare il suo comportamento relazionale. Poco a poco comincia quindi a salutare. Prima più timidamente, poi con più slancio, fino a dedicare un po' di tempo a scambiare ogni tanto con il personale commenti sulle vacanze oppure a chiedere notizie dei figli. Insomma impara a entrare in relazione e, sei mesi dopo, il suo indice di gradimento presso il personale è decisamente migliorato!

La qualità del «buongiorno» è altresì importante quando entriamo in un negozio o ci troviamo allo sportello di un ufficio postale, dell'anagrafe, ecc. Il saluto dell'interlocutore può suonare infatti come una sorta di benvenuto che lascia presagire attenzione e disponibilità e ci fa sentire persone gradite, oppure al contrario può alzare una barriera di disagio e generare onde di irritazione e rifiuto.

Metacomunicare. Sì, ma come?

«Metacomunicare» è una delle nozioni che ricorre frequentemente nei moderni testi sulla comunicazione. Vediamo di approfondirne il significato.

Il prefisso «meta» appare in molte parole composte per indicare trasformazione o trasposizione (metamorfosi, metafora), oppure per designare un tipo

di scienza che trascende la realtà naturale delle cose (metafisica)¹ o che ha per oggetto lo studio dei principi su cui si basa un'altra scienza (metamatematica). Nel campo della comunicazione interpersonale il termine «meta» è frequentemente utilizzato in riferimento a due attività: da un lato, lo studio teorico dei principi generali che presiedono alle interazioni comunicative al di là delle singole e concrete manifestazioni; dall'altro, determinati comportamenti cognitivi in cui il parlante non si limita a partecipare reattivamente al flusso primario della conversazione, ma simultaneamente compie un'altra attività mentale finalizzata all'osservazione e all'analisi degli atti e dinamiche in corso e dei loro effetti sugli interlocutori. In tale caso vi è metacomunicazione quando uno dei soggetti prende una certa distanza dal contenuto primario di cui si parla per informare l'altro sui processi interattivi e relazionali da lui osservati.

Metacomunicare è una capacità che si rivela molto spesso utile per porre rimedio a disagi comunicativi attinenti in particolare alla gestione della relazione. Vediamo in cosa consiste con tre esempi che hanno come protagonista Maria.

Seduta a tavola, Maria sta parlando. A un certo punto le due persone che la stavano ascoltando dirigono la loro attenzione verso un altro commensale che stava raccontando una barzelletta al proprio vicino. L'ultima frase di Maria cade mestamente nel vuoto. La cosa più penosa non è tanto che non ha potuto di finire il suo racconto, ma il fatto che si sente squalificata come interlocutrice. Come reagire? Maria ha un dubbio: far finta di niente o metacomunicare? Sceglie di metacomunicare e dice con tono leggermente scherzoso: «Aiuto, la mia ultima frase è rimasta senza ascoltatori, adesso che la barzelletta è finita posso finire anch'io?». Metacomunicare in questo caso consiste nell'assumere come oggetto dello scambio il fatto di non essere stata ascoltata fino in fondo e nel sollecitare nuova attenzione.

Il giorno dopo, deve incontrare il suo padrone di casa che vuole aumentarle l'affitto. Si è preparata bene con tutta una serie di argomenti che espone pacatamente. È soddisfatta di sé. Contrariamente ad altre occasioni non si è lasciata trascinare dalle reazioni emotive. Anzi, è il suo padrone di casa che a un certo punto alza il tono e mostra segni di evidente nervosismo. Maria lo nota e decide di metacomunicare: «Ho l'impressione di averla un po' irritata con i miei argomenti; non era mia intenzione, volevo solo esporre il mio punto di vista in modo da trovare un compromesso accettabile per tutti e due. Vuole che ci riflettiamo sopra e che riprendiamo a parlarne in un altro momento?». Metacomunicare in questo caso significa adottare come oggetto del discorso le emozioni che accompagnano le parole e le intenzioni implicite del parlante.

¹ Da notare che tale significato di metafisica, ormai entrato nell'uso generale, in realtà è dovuto a un errore di interpretazione. Il significato originario era infatti quello di trattazioni che vengono dopo quelle relative alla natura delle cose.

Lo stesso giorno Maria apre la sua posta elettronica e legge un messaggio di una sua collega di Ginevra che la invita per una cena «canadese». «Boh, si vede che vorrà farci assaggiare dei piatti nord-americani», pensa in un primo momento. Poi decide comunque di porre la domanda: «In cosa consiste una cena “canadese”?». «Come, non lo sai?» risponde l'amica «Non si dice in Italia? Vuol dire che ciascuno porta un piatto preparato!». «Meno male che ho deciso di metacomunicare e ho chiesto il significato del termine» pensa Maria «altrimenti avrei rischiato una figuraccia». Metacomunicare in questo caso si traduce nel centrare lo scambio sul significato di un termine per chiarirne il valore semantico.

La capacità di metacomunicare è spesso di grande aiuto, in particolare in situazioni di interdipendenza negativa. Essa permette di segnalare che si è in grado di rilevare le dinamiche in corso e di rinegoziare significati e modalità così da evitare derive relazionali a scapito del contenuto dell'interazione. Saper segnalare in modo tempestivo l'instaurarsi di elementi capaci di inquinare e disturbare la comunicazione aiuta a prevenire l'instaurarsi di spirali conflittuali di cui si parlerà più in dettaglio nel prossimo capitolo e nelle quali i protagonisti rischiano di risultare tutti perdenti.

Per riassumere, operativamente è utile tenere presente che...

- Le situazioni comunicative hanno in genere due poste in gioco: un contenuto, corrispondente all'oggetto di cui si parla; una negoziazione, di solito più implicita, inerente alla definizione di sé e alla relazione reciproca. Se pensiamo alla musica, il contenuto è un po' come la partitura, mentre l'aspetto relazionale concerne tutte modalità interpretative, come coloritura, dinamica, intensità espressiva, ecc.
- Tali due dimensioni sono presenti non solo nelle interazioni comunicative di una certa durata, ma anche negli scambi occasionali della vita di tutti i giorni. Se, ad esempio, entrando in un negozio, avvertiamo un certo disagio per il modo con cui la venditrice ci ha accolto, è assai probabile che siamo vivendo un «piccolo attacco alla nostra identità».
- Le negoziazioni implicite sull'identità degli interlocutori possono sfociare in vere e proprie *escalation* relazionali nel tentativo (spesso vano) di indurre la controparte a adottare il proprio punto di vista su come si vuole essere considerati e su come si considera l'altro.
- Esistono situazioni nelle quali è del tutto appropriato fare spazio alle due dimensioni (contenuto e relazione) e altre invece in cui la comunicazione sana si concentra sul solo contenuto. A seconda del tipo di rapporto tra la dimensione

contenuto e la dimensione identità, si possono avere quattro situazioni tipo: *Dosi consistenti, Contenuto trionfante, Identità dilagante, Dosi minime.*

- Dirsi «buongiorno» con un minimo di cordialità non è solo una vuota forma di cortesia, un inutile rituale, ma crea un'atmosfera favorevole alla relazione e a una più costruttiva entrata in materia sul contenuto. A seconda della sua presenza o meno, o del modo con cui viene formulato, il barometro relazionale sarà più o meno orientato verso un clima sereno o tempestoso. È utile quindi dirsi «buongiorno» quando si entra in contatto con i vari interlocutori a casa, a scuola, in ufficio. Salutare prima di dare un ordine o di chiedere un'informazione permette all'interlocutore di sentirsi preso in considerazione come persona prima che come esecutore di un servizio. È altrettanto utile non tralasciare il saluto iniziale anche in situazioni dove lo scopo dell'incontro è formulare una critica. Cominciare di brutto con i rimproveri, ad esempio appena i figli varcano la soglia di casa oppure appena si incrocia un allievo o un dipendente, rischia di far passare messaggi di solito controproducenti, del tipo: il tuo sbaglio cancella in questo momento ai miei occhi tutti gli altri aspetti della nostra relazione, ho bisogno di aggredirti. In sostanza, la scelta tra dire «buongiorno» o non dirlo non è solo questione di rispetto o non rispetto di una regola sociale, ma è la scelta del tipo di relazione che si intende instaurare.
- Metacomunicare consiste nel prendere una certa distanza dal contenuto primario di cui si parla, per informare l'altro sui processi interattivi e relazionali in corso, quali la presenza o meno di un ascolto attento, le emozioni che sorgono, le intenzioni che si perseguono, i significati che si attribuiscono a questo o quel termine. La capacità di metacomunicare è spesso di grande aiuto per sbloccare le situazioni di interdipendenza negativa.

Erickson

Tanto ho già capito che tipo impossibile è Lei!

Cominciamo con una storiella inventata (o quasi...),¹ che probabilmente non trova pieno riscontro in alcuna realtà, ma che può funzionare da lente di ingrandimento per rendere meglio visibili taluni processi che contribuiscono ad alimentare i problemi di comunicazione.

Il signor Tizio, giovane insegnante di geografia, ha ottenuto il trasferimento in una nuova scuola. Dopo tre anni di esperienza nel campo dell'insegnamento si è ormai fatto un'idea precisa di come dovrebbe essere la collaborazione ideale tra colleghi: fatta di cordialità, di utili scambi di informazioni e, soprattutto, di disponibilità a condividere materiali didattici. A dire il vero, tale sua aspirazione è rimasta finora un mero ideale. Anzi, sfortuna ha voluto che la realtà fosse ben altra! In effetti nella scuola precedente il signor Tizio si è imbattuto in colleghi poco incoraggianti e ha collezionato una serie di delusioni in proposito. «Bene» si dice «adesso si volta pagina: scuola nuova, colleghi nuovi, nuovo modo di lavorare. Soprattutto per quanto riguarda lo scambio di materiali. Trovo così improduttivo che ciascuno prepari le lezioni nel suo angolino, quando prestandosi i lucidi, le diapositive, le idee, le immagini, gli appunti si potrebbe non solo risparmiare tempo, ma anche arricchire le lezioni di ciascuno. Adesso sarà diverso. Tra l'altro, il mio nuovo preside mi ha presentato in occasione della riunione preliminare un collega che insegna da 12 anni nella scuola dicendomi che ha "un sacco di materiali"».

¹ In effetti, nello scrivere tale storiella mi sono ispirata a due fonti: un aneddoto intitolato «La storia del martello» raccontato da Paul Watzlawick (1989, p. 29) e le testimonianze «vere» di un paio di docenti.

A questo punto però il signor Tizio avverte una strana sensazione di disagio che lo disturba un po'. Gli sembra di rivedere il volto del collega su cui è stampata una certa aria di freddezza. Scaccia il pensiero e si prepara a farsi una bella corsa nel bosco per essere in forma l'indomani: il suo primo giorno nella nuova scuola. Ma procedendo nel bosco un dubbio lo assilla impedendogli di godere del paesaggio e dell'esercizio fisico: «E se non fosse per niente disposto a scambiare i materiali con me? In fondo non si è dimostrato molto caloroso e interessato alla mia persona durante i due minuti che ci siamo incontrati. Forse aveva altri pensieri per la testa, ma forse invece appartiene anche lui alla razza degli egoisti e gelosi che non vogliono condividere niente con nessuno. Magari ce l'ha già con me e vuole emarginarmi, perché ha intuito che io invece sono per l'apertura e la solidarietà tra colleghi. Io, infatti, se qualcuno mi chiedesse il favore di prestargli gli appunti, glieli darei subito. Ma è vero, devo ammettere che il mondo è fatto di egoisti e per gli egoisti! Per giunta la gente così crede che uno sia gentile con loro solo per rubargli le idee. Sta a vedere che si ripete la situazione della scuola precedente, con una totale assenza di relazioni decenti tra colleghi! Bisogna che io metta le cose bene in chiaro da subito e non mi faccia trattare come una pezza da piedi!».

La notte passa turbolenta, segnata da un incubo in cui Tizio si vede attaccato da una muta di cani rabbiosi. Al mattino si prepara con cura e va a scuola; entra in sala professori; il suo collega è già là e sta per aprire la bocca per dirgli, probabilmente, «buongiorno»; Tizio però lo blocca dicendogli con tono inviperito: «Si tenga pure il suo buongiorno, e anche i suoi appunti e i suoi materiali, tanto ho già capito che tipo di egoista ed egocentrico è Lei!».

Vi lascio immaginare la reazione del collega, e vi lascio anche immaginare i successivi pensieri di Tizio che nella reazione del collega vedrà nient'altro che la conferma delle sue ruminazioni.

La storia serve a illustrare un meccanismo che i ricercatori di Palo Alto chiamano «profezia che si autorealizza». La mitologia pullula di miti che evocano tale meccanismo. La terribile profezia che Edipo avrebbe ucciso il padre e sposato la madre si avvera proprio perché egli conosceva tale predizione e la fuggiva. Ciò che fece per sfuggirla generò gli avvenimenti che produssero il suo avverarsi.

Lasciando i grandi miti e tornando alla più banale storia del signor Tizio, cosa succede? Si possono individuare quattro tipi di dinamiche.

Primo, la *ruminazione*. È, masticando, rimasticando e rigurgitando i suoi pensieri che il nostro protagonista costruisce uno scenario fittizio a partire da pochissimi indizi. È così che il collega diventa il soggetto di una lunga e inconsapevole catena immaginaria. A partire da elementi veramente infimi (l'impressione avuta durante un breve scambio), Tizio costruisce un castello di congetture. Si tratta di un meccanismo più comune di quanto non si creda: la percezione di

un input iniziale esterno accende la miccia di un dialogo interiore che dà luogo a una proliferazione di idee catastrofiche. Eventuali ulteriori indizi vengono poi tutti interpretati e selezionati in funzione delle rappresentazioni iniziali. A questo proposito, gli studi in psicologia sociale sui processi di categorizzazione (Tajfel, 1985) mostrano bene come l'essere umano abbia una spiccata tendenza a selezionare i dati della realtà circostante privilegiando quelli che confermano la sua visione delle cose, e trascurando quelli che la contraddicono.

La ruminazione è quasi una costante del comportamento umano in caso di problemi interpersonali. Difficile trovare qualcuno senza macchia a questo proposito! Un proverbio dice che «la lingua batte dove il dente duole». Quel che non dice, ma che nella realtà si verifica spesso, è che, battendo continuamente, la lingua rischia di peggiorare il male. Cosa si fa infatti quando ci si trova di fronte a una tensione interpersonale? Ci si pensa, ma in che termini? In termini che portano generalmente ad accentuare il nostro ruolo di vittima, e quello di carnefice dell'interlocutore.

Secondo, la *sensazione di verità*. Lo scenario immaginato poco a poco comincia a essere sentito come vero. Tale impressione di «verità» è data, da un lato, dalla presumibile coerenza dei pensieri attuali di Tizio con dati desunti da passate esperienze, dall'altro dalla potenza delle emozioni presenti: la collera, il disappunto, la delusione, le anticipazioni negative, lo stress, ecc. Le emozioni sono vere, poiché Tizio le vive realmente! Quindi, se le emozioni sono vere, per Tizio sono anche vere le elucubrazioni che le accompagnano. Pensieri ed emozioni si alimentano reciprocamente, dunque.

Terzo, il *legame con i comportamenti*. Pensieri, emozioni e incubi spingono Tizio a un certo comportamento: l'aggressione verbale nei confronti del collega. Comportamento totalmente inadeguato se visto dall'esterno, ma «logico» se messo in relazione con l'aumentare della pressione all'interno del protagonista.

Quarto, la *reazione del collega assume valore di conferma*. Come reagisce il collega? Come si reagisce normalmente di fronte alle aggressioni verbali: in modo indignato, con stile a sua volta difensivo-aggressivo. Agli occhi di Tizio ciò costituirà la riprova che i suoi timori erano giustificati. La profezia si è dunque avverata.

Tizio sarà così incoraggiato a ricominciare daccapo la prossima volta con altre profezie e comportamenti del genere!

La storiella è forse un po' caricata e può sembrare esagerata, ma permette di attirare l'attenzione sulle trappole insidiose che l'essere umano si costruisce e nelle quali, più spesso di quanto si pensi, rimane poi prigioniero. I problemi psicologici non di rado sono il frutto più dei significati che vengono attribuiti soggettivamente a questa o quella realtà che non della realtà stessa!

Le trappole delle spirali perverse: inerzie e ridondanze deleterie

Abbiamo visto che a partire da un solo breve incontro si può cadere nella trappola di creare scenari immaginari che generano spirali perverse, rendendo la relazione sempre più tesa e conflittuale. Quando la spirale si installa, l'interazione e la comunicazione diventano prigionieri di inerzie negative che ne impediscono l'evoluzione e ne pregiudicano la qualità.

Una prima inerzia è costituita dalle spiegazioni che vengono, implicitamente o esplicitamente, date sull'origine del problema. Come abbiamo visto nel primo capitolo, le spiegazioni più comunemente adottate dai soggetti che vivono tensioni relazionali sono quelle che si richiamano alle caratteristiche negative dell'interlocutore. In genere tale comportamento è speculare: ogni interlocutore vede nell'altro la causa del problema. I teorici di Palo Alto chiamano tale tipo di attribuzione causale la «punteggiatura» della relazione. Il termine «punteggiatura» (traduzione letterale dell'inglese *punctuation*) è qui impiegato in un'accezione particolare e sta a indicare su cosa viene messo l'accento. E l'accento è posto di solito su considerazioni del tipo «È l'altro che comincia, che provoca; io non faccio altro che reagire come è logico reagire!».

Un'altra inerzia cruciale è data dalla *ridondanza pragmatica*, ovvero dalla ripetizione di uno stesso schema comunicativo contenente — sotto forme solo apparentemente diverse — uno stesso tipo di messaggio implicito a livello della relazione. Che vi sia ridondanza nelle relazioni abituali è cosa del tutto normale: man mano che ci si frequenta e ci si conosce, si ha la tendenza a selezionare i comportamenti comunicativi che risultano accettati e a riprodurli a scapito di quelli che creano problemi. È come se ci fosse un semaforo permanente che segnala agli interlocutori quando questo o quel contenuto, tema o modo di fare può passare o non passare. È così che si impara cosa fa scattare il rosso con il proprio coniuge, di cosa si può parlare o non parlare con determinati colleghi, cosa rende immancabilmente nervoso il proprio capo. La ridondanza diventa invece un problema quando assume due forme: quella di scambi pietosamente poveri poiché il semaforo è quasi costantemente rosso (ad esempio, il solo argomento di cui si riesce a parlare senza litigare è il tempo che fa); quella di *ridondanza negativa* al servizio dell'amplificazione dei conflitti e dell'alimentazione perpetua delle tensioni. Si tratta di casi in cui si fa *sempre più della stessa cosa*, secondo un'efficace espressione in uso nella terminologia sistemico-relazionale, nel paradossale e vano tentativo di porre rimedio al problema. Purtroppo però le cose che si fanno non solo non attenuano il problema, ma contribuiscono a cronicizzarlo. Altri autori parlano in questi casi di *giochi relazionali* (Berne, 1975), non in senso ludico ovviamente, ma come insieme di comportamenti ripetitivi

attraverso i quali una persona, sotto la spinta di motivazioni inconscie, si attribuisce un certo ruolo, e cerca di fare in modo che gli altri partecipino al suo «gioco» con comportamenti complementari, salvo poi lamentarsi dei loro comportamenti. Ad esempio, i ruoli di «debole» versus «forte», «sovraimpegnato» versus «incapace di assumersi responsabilità», «vittima» versus «persecutore», «spendaccione» versus «econo-», ecc.

Il concetto di ridondanza costituisce uno strumento concettuale assai efficace per compiere una prima analisi degli schemi interattivi che alimentano le spirali perverse. Operativamente esso permette di centrare l'attenzione sul tipo di interazioni concrete che si svolgono all'interno di un determinato sistema comunicativo, e di porsi la domanda chiave: «Quale messaggio implicito è contenuto nelle frasi scambiate?» al fine di mettere in luce le inerzie relazionali.

Vediamo concretamente come applicarlo per l'analisi di alcuni esempi di comunicazioni problematiche in famiglia, a scuola, in ufficio.

Spirali perverse in famiglia

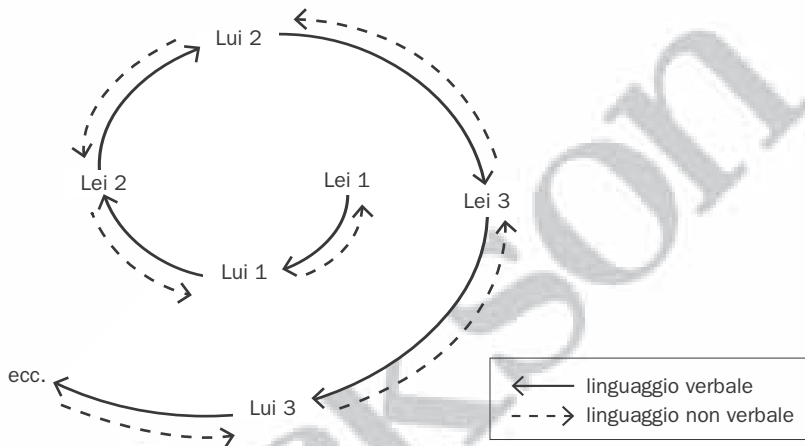
Condividere lo stesso territorio è impresa ardua e complessa. Vivere in famiglia significa condividere spazi e bisogni di tipo affettivo, psicologico, materiale. Le potenziali ragioni di tensione possono essere infinite a tutti i livelli: nella coppia; fra genitori e figli; fra generi, nuore e suoceri; fra figliastri, matrigne e patrigni; fra nonni e nipoti, ecc. Spesso le tensioni sono passeggere, a volte invece uno stesso problema si ripete con impressionante regolarità. È in questo caso che un'analisi delle ridondanze interattive si rivela particolarmente utile. Mi limiterò a un paio di esempi poiché ciò che rileva in questa sede è l'illustrazione del meccanismo sottostante alle interazioni comunicative problematiche piuttosto che le singole manifestazioni dei diversi problemi.

Tutte le domeniche. «Tutte le domeniche» dice Diana «io e mio marito litighiamo. L'elettricità nell'aria comincia a sentirsi quando pongo la fatidica domanda: "Cosa facciamo oggi?". Io appena mi alzo ho una voglia folle di muovermi, organizzare qualcosa, invitare degli amici, andare al ristorante. In fondo passo la settimana seduta in ufficio davanti al computer. Mio marito non lo capisce proprio. Certo, lui ha la fortuna di viaggiare per il suo lavoro, di frequentare begli alberghi e bei ristoranti. E quando è a casa diventa pantofolaio. Ma in fondo dovrebbe anche avere un po' di comprensione per le mie esigenze. Confesso che comincio a detestare i fine settimana».

Dal canto suo, Tino, il marito, protesta: «È vero che alla domenica ho meno voglia di muovermi di Diana. Forse potrei anche fare delle cose per farla contenta, ma quello che non sopporto è che lei fin dalle prime ore del mattino cominci a darmi del pigrone, a brontolare, a fare il muso, a sbattere le porte, ecc.».

Quale ridondanza?

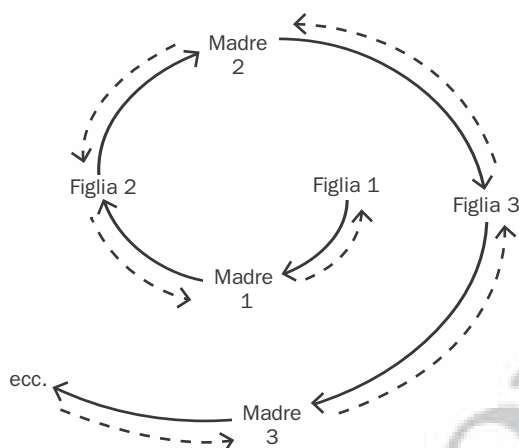
Lei 1: chiedo cosa facciamo, ma tanto so già come va a finire...
 Lui 1: mi chiede cosa facciamo, ma tanto so già come va a finire...
 Lei 2: tanto le mie esigenze non trovano spazio
 Lui 2: tanto con te è impossibile parlare, mi aggredisci subito
 Lei 3: tanto le mie esigenze non trovano mai e poi mai spazio
 Lui 3: tanto tu passi subito all'attacco su tutti i fronti
 Ecc.



Fammi delle coccole. Sara è madre di due figlie adolescenti con le quali ha sempre avuto in generale un'ottima relazione. Da più di un anno c'è un problema che la preoccupa nel rapporto con la figlia minore ormai tredicenne: le sue continue richieste di coccole. Dice Sara: «Certo che mi fa piacere coccolare in certi momenti le mie figlie, ma trovo che le richieste della piccola siano veramente esagerate. Cento volte al giorno mi viene vicino per chiedermi carezze, abbracci e baci. Da un lato, per carità, mi andrebbe anche bene accontentarla, ma dall'altro mi dico che devo fare uno sforzo per non incoraggiare questa sua bulimia da coccole materne. Cerco perciò di spiegarle in tutti i modi (con le parole e con i gesti) che non è un comportamento adatto alla sua età. Ma niente da fare».

La ridondanza riscontrabile in tale interazione è la seguente:

Figlia 1: chiedo continue coccole
 Madre 1: non è un comportamento adatto alla tua età
 Figlia 2: ri-chiedo coccole
 Madre 2: ri-spiego che non è un comportamento adatto alla tua età
 Figlia 3: ri-ri-chiedo coccole
 Madre 3: ri-ri-spiego che non è un comportamento adatto alla tua età
 Ecc.



Spirali perversi in campo educativo e formativo

In campo educativo e formativo le spirali perversi più frequenti riguardano essenzialmente quattro tipi di relazioni: fra docente e discenti; fra colleghi; fra docenti e servizi amministrativi; fra dirigenti scolastici e altri attori sociali.

Ugo e la sua classe. Ugo ha problemi di disciplina con la sua classe. Per Ugo si tratta di allievi talmente demotivati e fannulloni per cui non vale la pena di spendere montagne di energie per farli lavorare seriamente: «Quando entro in quella classe mi sembra di essere come in una stazione: c'è chi entra, chi esce, chi mangia, chi beve, ecc. Io le ho già provate tutte e niente serve! Per quanto mi riguarda ho deciso che mi dedico solo a quei due o tre che hanno voglia di imparare e gli altri si arrangino».

Dal canto loro gli allievi parlano di Ugo in termini poco elogiativi: «Non sa farsi rispettare. Dedica la sua attenzione solo ai due o tre seccioni in prima fila; gli altri è come se non esistessero. Meglio così, perché le sue lezioni fanno soltanto dormire!».

Nel caso di Ugo e dei suoi allievi abbiamo la seguente ridondanza:

Docente 1: non sono motivati, non vale la pena di impegnarsi

Allievi 1: non sa farsi rispettare e non è interessante

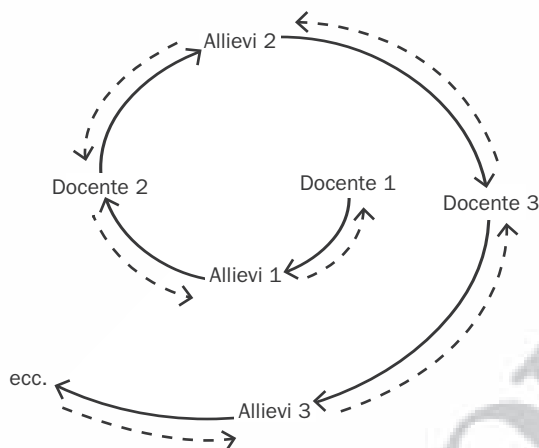
Docente 2: non sono motivati, non vale proprio la pena di impegnarsi

Allievi 2: è totalmente incapace di farsi rispettare; non si fa niente di interessante

Docente 3: è una classe assolutamente impossibile

Allievi 3: è un docente che non vale niente

Ecc.

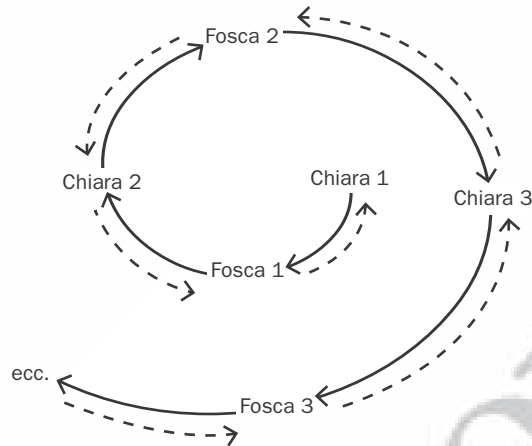


Tra colleghe. Chiara e Fosca sono due animatrici che intervengono contemporaneamente nell'ambito di una formazione aziendale. Da qualche tempo vi sono tra loro non poche frizioni. Chiara rimprovera a Fosca di prendersi troppo spazio: «Vuole sempre essere la *vedette* del corso. Anche quando tocca a me intervenire è sempre lei che vuole avere l'ultima parola. Le sue spiegazioni sono interminabili. E poi anche quando presenta cose preparate assieme parla sempre in prima persona. Trovo tutto ciò demotivante e mi toglie la voglia di lavorare. Ho già cercato in mille modi di farle vedere che sono frustrata, ma non serve a niente!».

Dal canto suo Fosca si lamenta spesso con altri colleghi perché Chiara «si direbbe che non abbia voglia di fare la sua parte. Mi sembra che si impegni sempre meno, e tutto il carico di lavoro ricade praticamente su di me. Spero sempre che un giorno o l'altro si svegli e si dia un po' da fare vedendomi piena di lavoro, ma tutto è inutile».

La ridondanza nella relazione tra Chiara e Fosca può essere così schematizzata:

Chiara 1: non mi lascia spazio
 Fosca 1: devo fare tutto io
 Chiara 2: non mi lascia mai spazio
 Fosca 2: devo sempre fare tutto io
 Chiara 3: vuole sempre essere la prima donna
 Fosca 3: mi tocca sempre assumermi tutti i ruoli
 Ecc.

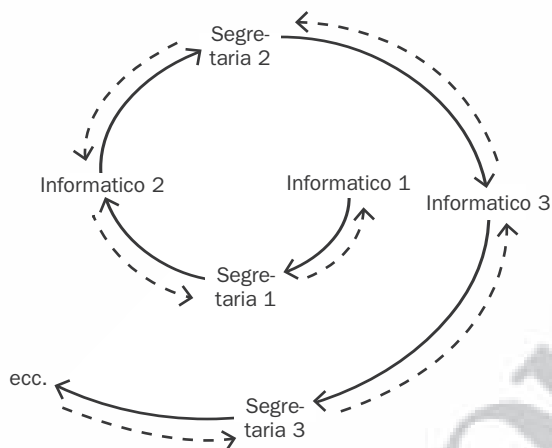


Spirali perverse in ufficio

L'informatico e la segretaria. «Nel mio ruolo di tecnico informatico in una struttura dell'amministrazione pubblica» dice Alfredo «la cosa più difficile è la relazione con le persone che devono convertirsi all'uso delle nuove tecnologie. Ad esempio in uno dei comuni del consorzio per cui lavoro ho proposto recentemente alla segretaria di mettere *on-line* certi formulari in modo che i residenti potessero fare delle richieste di documenti senza spostarsi. La risposta che ho avuto è stata: "Non mi sembra una buona idea. Io sono sola qui e non ho tempo di correre dietro a tutte le richieste". Ho provato a spiegarle in vari modi i vantaggi, ma niente da fare, ho ottenuto sempre la stessa risposta: "È solo un lavoro in più. Già non ho abbastanza tempo per le cose che devo sbrigare". Ho insistito ma ho cozzato contro un vero e proprio muro di rifiuti».

Vediamo di evidenziare la ridondanza:

Informatico 1: cambiare e passare ai formulari on-line è vantaggioso
 Segretaria 1: è solo un lavoro in più
 Informatico 2: non capisce proprio i vantaggi
 Segretaria 2: mi richiede un tempo che non ho
 Informatico 3: è piena di resistenze insormontabili
 Segretaria 3: non capisce che non ho assolutamente tempo
 Ecc.



Cosa fare? Smettere di fare sempre di più della stessa cosa

Ciò che accomuna le varie situazioni, anche se molto diverse tra loro dal punto di vista dei protagonisti, del contesto e delle problematiche, è il fatto che si tratta di problemi perduranti nel tempo: questi si sono in un certo senso cronicizzati e permangono nonostante i pretesi ripetuti tentativi di soluzione da parte dei protagonisti.

Come spezzare tali spirali perverse?

Di seguito presenterò due casi per illustrare concretamente come si è operato per disinnescare tali spirali, e proporrò altresì una serie di commenti sulle nuove dinamiche suscitate. Entrambi i casi si riferiscono a situazioni reali che ho seguito. I protagonisti ne hanno autorizzato la diffusione.

Un «capo» per discendente

Sonia è una formatrice in informatica, che ama il proprio lavoro, da cui ha sempre ricavato soddisfazioni e apprezzamenti. Insegna attualmente in un corso settimanale su mandato di un'istituzione che desidera aggiornare i propri dipendenti in campo informatico.

Tra i partecipanti vi è anche il responsabile dell'ufficio risorse umane che l'ha chiamata per il corso e al quale compete la selezione dei dipendenti che lo possono frequentare e le future decisioni per lo sviluppo della formazione.

Sonia dice di provare una sorta di malessere per la presenza di questa persona, anche se «non posso onestamente dire che la causa del mio disagio siano

i suoi atteggiamenti o comportamenti. Finora si è mostrato sempre gentile. Ma sento comunque molta apprensione».

Nel caso di Sonia, esistono tutti i presupposti per divenire vittima di scenari immaginati capaci di alimentare successive spirali perverse. Infatti:

- i suoi timori potrebbero destabilizzarla, rendendola meno efficace;
- tale minore efficacia potrebbe attirare su di lei qualche critica, in particolare da parte del responsabile delle risorse umane;
- ciò confermerebbe fatalmente che aveva ragione ad avere timore e farebbe crescere la sua ansia;
- l'ansia la renderebbe probabilmente ancor meno efficace;
- e così via...

Il nostro colloquio serve a mettere in luce i suoi timori e lo scenario nel quale rischia di rinchiudersi, ma anche e soprattutto a costruire uno scenario alternativo. Vediamo i vari passaggi (S = Sonia; C = Consulente).

S: Mi sembra insomma di vivere ultimamente una costante sensazione di timore e insicurezza. Ogni settimana alla vigilia del corso il disagio rinasce. Ho paura di non soddisfare le sue attese, mi sento come impacciata, ma al tempo stesso lo ritengo responsabile di un certo numero di piccole carenze organizzative che constatato in questa formazione.

C: Se ho capito bene, ma ti prego di correggermi se non corrisponde alla tua realtà, è un po' come se tu inviassi a te stessa costantemente un messaggio del tipo «Non dovrei avere timori nei confronti di tale persona».

S: Sì... poiché in effetti.. mi suscita un certo timore. È così. Ho provato a convincermi che non devo aver timore. Sì, mi dico continuamente: «Non devi aver timore. In fondo insegni da tanti anni e tutto è sempre andato bene».

C: Cosa succedrebbe per te, o meglio, cosa immagini succederebbe se tu gli dicessi direttamente, in un modo o in un altro secondo il tuo stile: «Ma sa che avere in classe il responsabile della formazione mi suscita una certa apprensione»?

S: (*silenzio di riflessione*)

C: Prenditi pure il tempo per pensarci.

S: Ma... penso che potrei dire una cosa del genere. Ma penso che la direi su un tono umoristico.

C: Capisco. Perfetto. La diresti come?

S: Beh... non so... bisognerebbe che ci fosse un legame. Non mi vedo arrivare in classe e dire: «Ah! Lei mi intimorisce». Sei d'accordo? Direi piuttosto: «Eh, bisogna veramente che faccia le cose per bene perché non vorrei fare brutta figura di fronte al direttore che mi incute una certa soggezione». Sì... una cosa così potrei dirla!

C: Benissimo. È probabile che tu troverai un momento adatto per piazzare una tale frase.

S: Certamente! In effetti, già all'inizio della lezione potrei dire, non so: «Oggi mi sono detta che devo stare particolarmente attenta perché avere sempre il direttore tra i propri allievi non è cosa facile». Sì, questo potrei dirlo...

C: Sei d'accordo di rifletterci nei prossimi giorni?

S: Sì, penso che mi andrebbe bene dire cose del genere.

Sonia è dunque ben decisa a porre in atto la sua strategia al prossimo corso. Possiamo fare l'ipotesi che dal momento in cui Sonia ha accettato in modo convinto l'idea di un nuovo scenario, ha già cominciato a dar vita a pensieri ben diversi rispetto a prima. Non si tratta più di rimuginare le sue difficoltà e di autoconvincersi che non deve aver timore, ma di lavorare creativamente per inventare una nuova soluzione, più in armonia con ciò che sente e più efficace sul piano interattivo: «Allora... cosa potrei dire ad esempio concretamente la prossima volta? Come dirlo?». Ecco infatti cosa si può leggere nelle annotazioni da lei redatte dopo la lezione successiva!

Devo dire che ho messo una cura tutta particolare nel preparare la lezione. Mi sentivo meno disarmata di fronte alla situazione. Ero già più sicura quando sono uscita per andare a far lezione.

Ho cominciato con la presentazione del programma e mi sentivo a mio agio.

Non sapevo ancora quando avrei potuto piazzare la frase preparata, ma il momento propizio si è presentato spontaneamente quando ho dovuto rispondere a una domanda del responsabile: «Ah, devo proprio cercare di rispondere bene poiché la domanda mi viene dal grande capo».

Tutti hanno riso, compreso l'interessato. Io ho continuato la mia lezione. E tutto si è svolto senza problemi.

Ho avuto l'impressione di una sorta di nuova complicità tra me e i partecipanti. Il clima era disteso.

Mi sentivo molto sollevata di aver portato a termine il mio approccio.

Alla fine della mattinata, ho avvicinato il responsabile per domandargli un colloquio.

Tale colloquio — precisa successivamente Sonia — è stato un successo totale e ha dato come frutto nuove e interessanti prospettive di collaborazione.

In sintesi, anche l'esempio di Sonia ci mette in guardia contro gli effetti perversi delle immagini affrettate, delle prevenzioni gratuite e delle emozioni negative che possono avvelenare la relazione con determinati interlocutori. Esse possono costituire una sorta di «filtro» deformante generatore di circoli viziosi. Se quando incontriamo persone nuove vogliamo che tutto sia «perfetto fin dall'inizio» e non ci lasciamo il tempo per «entrare in sintonia», è probabile che non si sappia

sfruttare al meglio le possibilità comunicative. Subire l'influenza di «filtri» cognitivi ed emotivi è un fenomeno normale dell'umana condizione. Nondimeno, se si impara a conoscerli un po' meglio, elaborando la capacità di identificarli come tali, è possibile sviluppare forme di comunicazione e di azione meno reattive e più riflessive e costruttive.

Soprattutto è possibile stare «un po' più attenti» a non prefigurare scenari che poi si rivelano vere e proprie trappole, facendoci immaginare conflitti e avversità di fatto poco consistenti. Prevedere scenari può anche essere utile, ma a condizione che si abbia cura di non scambiare quel che si è costruito mentalmente per una realtà oggettiva!

Nel caso di Sonia va però sottolineato che siamo in presenza di una sorta di doppio conflitto. Uno, più immaginato che reale, concerne una figura esterna (il direttore); la protagonista dice infatti che fino a quel momento il direttore si era sempre mostrato gentile. Eppure anche tale situazione si è prestata comunque per un certo tempo a spirali perversive. Figuriamoci allora cosa succede nei molteplici casi che la vita offre di conflitti reali: concorrenza, conflitto di interessi, rivalità, antipatie, antagonismi, ecc.! Il secondo conflitto è invece di tipo interiore: tra una parte di sé afflitta da un certo timore e un'altra parte in posizione di critica severa nei confronti della prima. Il lavoro fatto con la consulente ha in sostanza permesso a Sonia di stipulare un «trattato di pace» tra le due parti. Si può dire che su questo punto Sonia ha riabilitato e ascoltato con indulgenza il «suo sintomo» (Marti, 2000), cosa che le ha permesso di attribuirgli un significato più accettabile e di integrarlo in forme comunicative congruenti e socialmente adeguate.

Il meccanismo della profezia che si autorealizza mette in luce come la qualità della comunicazione risulti fortemente condizionata da percezioni, atteggiamenti e aspettative favorevoli o sfavorevoli dei soggetti. All'incontro con l'altro non ci si presenta mentalmente e affettivamente vergini ma sempre coperti da una pesante armatura di idee, preconconcetti e sentimenti. Ciò che accadrà, tutto quello che l'interlocutore dirà o farà verrà filtrato dall'armatura, armatura che, sebbene materialmente invisibile, sarà comunque intuita dal partner dell'interazione, in particolare attraverso le mille sfumature della comunicazione paraverbale ed extraverbale. Se i segnali saranno interpretati come simpatia e accettazione vi saranno molte possibilità che la comunicazione si sviluppi secondo spirali virtuose. L'espressione più eclatante e sensazionale di tali spirali è costituita dal fenomeno dell'innamoramento, dove il sentimento amoroso produce dosi massicce di immagini idealizzate dell'altro. Al contrario, vi è da aspettarsi sviluppi relazionali progressivamente più problematici nel caso di interazioni filtrate da armature ostili.

Le tensioni tra Katia e suo figlio Emilio

Il problema per Katia è che suo figlio Emilio (7 anni) rifiuta sempre di dire il perché quando si arrabbia: egli si esprime solo attraverso grida, urli, calci, pianti. La famiglia è composta, oltre che da Katia ed Emilio, anche dal papà e da una sorella minore.

Come si vede il «disturbo» per il quale Katia chiede una consulenza non la concerne in prima persona, come nel caso di Sonia. La persona che presenta il «disturbo-sintomo» è il figlio. In molti casi, però, adottando un approccio relazionale-sistemico non è necessario occuparsi direttamente del membro della famiglia che presenta il sintomo. Il principio che tutti gli elementi del sistema sono tra loro collegati e che il cambiamento di un elemento avrà ripercussioni sull'interazione complessiva permette di fare leva sul componente più disponibile, più motivato e quindi capace di influenzare positivamente la qualità della relazione.

Spesso l'elemento più motivato non è «il creatore del problema» ma la «persona che lo subisce»: Katia è più motivata di Emilio; l'insegnante è più motivato dell'allievo (o della classe) difficile; la persona che considera insoddisfacente una determinata relazione è più motivata del partner, per il quale magari le cose vanno bene così come stanno. Queste persone « motivate » possono diventare veri motori di cambiamento, su cui può far leva lo specialista chiamato a contribuire alla risoluzione del problema.

Un colloquio sulle difficoltà di comunicazione inizia sempre con una raccolta di dati e di esempi concreti sulle situazioni in cui il disturbo si manifesta e, parallelamente o successivamente, con domande che mirano a procurare le informazioni necessarie sui tentativi di soluzione infruttuosi già messi in atto.

Ecco l'estratto del colloquio a partire da questo punto (K = Katia; C = Consulente).

C: Tu e tuo marito avete certamente già tentato diverse soluzioni...

K: Sì: cerco di chiedergli, prima che si metta a prendere a calci le porte, che mi parli, che mi dica cosa è successo, che dica cosa vuole. Gli spiego che per capire cosa gli sta succedendo ho bisogno che me lo dica.

C: Altre cose? Prenditi pure il tempo per pensarci.

K: Mi arrabbio anch'io... so che non è una soluzione... ma mi scappa!

C: E quando ti arrabbi cosa succede?

K: Lo mando in camera sua. Gli dico: «Adesso ti calmi! E quando ti sarai calmato se ne parlerà di nuovo!». Ma non funziona, perché è capace di tali esplosioni di rabbia. Allora gli dico di nuovo di restare in camera.

C: Allora tu gli dici di calmarsi, di restare in camera...

K: Dopo magari cerco di ritornare sulla sua frustrazione, ma niente da fare! A questo punto spesso mi sento rispondere: «Adesso non ti dico più niente».

- C: Ti dice così...?
- K: Sì, può essere talmente testardo che preferirà una frustrazione più grande che entrare in negoziazione.
[...]
- C: Per tornare alle soluzioni che avete già provato, effettivamente ne avete provate tante. Non so cosa ne pensi, ma mi sembra che in queste soluzioni ci sia sempre un messaggio che cercate di far passare: «Bisogna che tu ci spieghi; che tu parli!».
- K: Sì.
- C: Le soluzioni provate hanno dato dei risultati?
- K: Pochi... per non dire nessuno.
- C: Quello che si può dire è che avete fatto le cose più logiche che in genere ogni buon genitore fa... Ma a volte le cose più logiche con certi bambini non funzionano. O magari funzionano solo in parte o solo in certi contesti e non in altri, poiché mi dicevi che all'esterno si comporta piuttosto bene. Per il problema in casa sembrate aver sperimentato le soluzioni che i genitori preoccupati dell'educazione dei loro figli tentano normalmente: prenderlo con le buone, spiegargli, chiedergli pazientemente di parlare, mandarlo in camera sua, innervosirsi e sgridarlo... Effettivamente, in questi casi è più che normale che ci si innervosisca. Ad ogni modo, constatate che le soluzioni tentate non funzionano.
- K: In effetti, il conflitto diventa sempre più grande. Non solo non verbalizza la sua frustrazione, ma sembra farne materia per un braccio di ferro.
- C: Partendo dalla tua descrizione, si direbbe che c'è una sorta di schema che si ripete: voi gli dite di verbalizzare e lui vi risponde verbalmente o fisicamente, con calci alla porta o altro, che non dice niente. Voi ripetete l'invito in altra forma e lui ripete la sua risposta... Che ne dici?
- K: Effettivamente è proprio così. Sì, siamo proprio in uno schema del genere.
- C: Dunque vedi... per far evolvere le cose bisognerebbe modificare un po' tale schema, magari prendere Emilio un po' in contropiede. Tu che conosci il tuo bambino avresti delle idee?
- K: Mollare le nostre richieste di verbalizzare? È difficile immaginare un contropiede... Ma cercare di non sapere... sarebbe ignorare? Cerco di immaginare...
- C: Sì.
- K: Se mollo... forse smette tutto il suo cinema...
- C: In effetti se si continua a seguire lo stesso schema si diviene prevedibili... e in certi casi e con certi bambini ciò provoca interminabili e faticosi bracci di ferro. Voi potete continuare all'infinito a chiedergli di dire, e lui continua all'infinito a chiudersi nel suo mutismo, a comunicare solo con calci e urla. Il copione diventa prevedibile. Bisognerebbe riuscire a coglierlo di sorpresa, ad allargare e diversificare le risposte...
- K: Mi sento un po' a corto di immaginazione...
- C: Che ne diresti, quando l'occasione si presenta, di dire a Emilio qualcosa del genere: «Ascolta, so che ti ho già domandato tante volte di dirmi cosa

ti fa arrabbiare. Ebbene, ci ho riflettuto: adesso sei grande (rispetto a tua sorella), e a pensarci bene se non hai voglia di dire qualcosa, te lo tieni per te. Anche noi grandi a volte ci teniamo delle cose per noi».

K: Sì... in effetti stavo anch'io pensando a qualcosa del genere, che facesse leva sull'essere grande...

C: Certo che tu corri il rischio che non ti dica niente!

K: Sì, ma non vedo tanto il rischio perché non dice niente comunque!

C: Allora saresti d'accordo di provare?

K: Sì, sì... ma in una situazione adatta.

Come si può osservare, nel colloquio sopraccitato vengono proposte a Katia tre tappe per far evolvere l'interazione con il figlio nei momenti in cui questi rifiuta di esprimere le ragioni della sua collera.

Una prima tappa è quella che ha come obiettivo di smettere di adottare le soluzioni consuete, evitando così di *fare sempre di più della stessa cosa!* Non perché tali soluzioni non abbiano una certa logica (anzi è importante che le persone sappiano che ciò che hanno tentato di fare risponde quasi sempre al buon senso), ma perché in situazioni difficili le logiche spontanee possono essere del tutto inefficaci.

Una seconda tappa consiste nel domandarsi quali sono i messaggi impliciti e ripetitivi di tipo relazionale che caratterizzano lo scambio comunicativo. Tali ridondanze permettono di cogliere il gioco interattivo nel quale i soggetti sono rigidamente imprigionati.

La terza tappa consiste nell'allargare il ventaglio abituale di soluzioni, ipotizzando nuove forme di risposta nelle quali il messaggio implicito sia totalmente diverso da quello precedente e permetta al sistema relazionale nuove aperture e flessibilità. Tra l'altro, gli studi sul comportamento ci dicono che il miglior modo per smettere di fare una cosa è quello di farne un'altra al suo posto.

Una settimana dopo per Katia si presenta l'occasione di sperimentare nuove modalità interattive. Ecco il resoconto.

Abbiamo passato il fine settimana nel nostro chalet. Mi alzo e vedo mio marito e mia figlia seduti a tavola che fanno colazione. Emilio è in piedi con il muso. La tavola è apparecchiata e io mi siedo dove mio marito ha messo la mia tazza di tè.

Emilio si agita e va in camera sua.

Chiedo a mio marito cosa succede, e perché Emilio è già arrabbiato di primo mattino.

Mi dice di non saperlo.

Emilio riappare e va verso la finestra.

Gli domando cosa succede, ma mi risponde con una smorfia.

Decido di mettere in pratica il mio nuovo comportamento e dico: «Sai

Emilio, non sei obbligato a parlare se non vuoi. Visto che hai compiuto sette anni, sei abbastanza grande per decidere da solo cosa dire e cosa no».

Continuiamo a mangiare.

Dopo qualche minuto Emilio mi tocca il braccio e mi dice: «Volevo sedermi qui». Cioè al mio posto, posto dove mio marito aveva messo la mia tazza di tè fumante. Di qui la sua rabbia vedendo che il papà aveva predeterminato i posti.

Reagisco dicendogli che se vuole possiamo scambiare i posti. Ritrova il sorriso e mi dice: «Così posso avere il trono del re e il bel cuscino».

Nella sua visione delle cose, era stato attratto dal cuscino verde e oro che c'era sulla sedia da me occupata, mentre gli altri erano marroni.

Quel cuscino trasformava la sedia in trono!

La comunicazione tra Emilio e la famiglia è visibilmente migliorata da quel momento.

Lo stesso modo di procedere utilizzato nei casi di Sonia e Katia è applicabile ai diversi esempi di spirali perverse che sono stati dati nella prima parte di questo capitolo: *Tutte le domeniche, Fammi le coccole, Ugo e la sua classe, Tra collegate, L'informatico e la segretaria*. Occorre ovviamente tenere ben presenti i principi chiave dell'approccio relazionale-sistemico illustrati nel capitolo quattro e che saranno brevemente richiamati nel paragrafo seguente.

Ritorniamo sui principi presentati nel capitolo quarto

Per cercare di disinnescare le spirali perverse e porre le basi per un successivo miglioramento della qualità delle interazioni problematiche, secondo la prospettiva relazionale-sistemica, è indispensabile far riferimento ad alcuni principi.

Descrivere il problema in termini concreti e interattivi. Tutti gli esempi presentati necessitano complementi di informazione per meglio cogliere il problema dal punto di vista del soggetto che lo espone e per comprendere in modo sufficientemente concreto e affidabile come si svolgono di fatto le interazioni tra i protagonisti. Aiutare una persona a descrivere in modo concreto ed esauriente i propri vissuti non è una competenza innata: richiede una solida formazione sul piano delle tecniche di ascolto attivo, di esplicitazione dell'azione e di gestione della relazione in contesti di aiuto alla risoluzione di problemi interpersonali.

Fare leva sulla persona che è maggiormente disturbata dal problema e più disponibile ad attivarsi. In genere non tutti i membri di un sistema relazionale sono disponibili a spendere energie per migliorare le interazioni. Ma tutti i soggetti hanno il potere (piccolo o grande che sia) di contribuire alla qualità emergente

della comunicazione, anche se non sono e non si considerano i portatori del «sintomo». Inoltre, una delle cause che più concorrono ad alimentare le spirali è la credenza che sia l'altro a dover cambiare e che a questo scopo occorra usare tutti i mezzi in nostro potere. Si tratta di una credenza comprensibile e anche giustificata, se si vuole, ma illusoria: essa inquina la nostra capacità di identificare il solo vero potere che abbiamo, quello di cambiare noi stessi.

Negli esempi citati (ispirati a casi reali) le persone che si sono concretamente impegnate per disinnescare la spirale perversa sono state infatti gli interlocutori dei soggetti che «avevano il problema», cioè rispettivamente: Diana, la mamma, Ugo, Chiara, l'informatico. Tali persone hanno intrapreso un lavoro per meglio capire le dinamiche relazionali e allargare le modalità interattive. Le nuove modalità comunicative da loro utilizzate hanno avuto ripercussioni benefiche sulla qualità globale dell'interazione. In sintesi, in termini sportivi si potrebbe dire che se uno dei giocatori cambia gioco, il gioco non sarà più lo stesso.

Tra l'altro, le spirali perverse sono caratterizzate da una simmetria di comportamenti di contestazione della relazione, che porta i protagonisti a reagire con modalità analoghe e specularmente rigide del tipo: tu mi aggredisci, io ti aggredisco; tu urla, io urlo; tu fai il muso, io faccio il muso; tu vuoi dominare, io voglio dominare; io ti rifiuto, tu mi rifiuti. Il modello di Palo Alto utilizza a questo proposito le nozioni di scambi comunicativi *simmetrici* o *complementari*. Un'interazione *simmetrica* si caratterizza per la minimizzazione della differenza di comportamento tra i soggetti. È sotto gli occhi di tutti che nel caso di simmetria di comportamenti di attacco i conflitti facilmente si amplificano. Si parla in questo caso di *escalation simmetrica*. Nondimeno, anche se si tratta di conseguenze piuttosto evidenti, gli individui spesso sembrano ignorarle e continuano ad attaccare convinti che sia il modo migliore per far cessare il conflitto! Anche un eccesso di simmetria *positiva* (io faccio il gentile, tu fai il gentile; io faccio il modesto, tu fai il modesto) può creare problemi di *escalation simmetrica*: si pensi ad esempio a cosa succederebbe se due persone che stanno per scendere dal treno si perdessero in complimenti del tipo: «Prego, prima Lei», «No si figuri, prima Lei»; «La prego, dopo di Lei», «Neanche per sogno, non oserei mai»; ecc. Nessuno scende più, compresi gli altri passeggeri che aspettano dietro di loro!

Le interazioni *complementari* si fondano invece sulla differenza di comportamento. Di per sé i termini «simmetrico» e «complementare» non sono da considerare sinonimo di «buona» o «cattiva» interazione. Ciò che rende in certi casi problematiche le interazioni è piuttosto la mancanza di flessibilità e l'incapacità di alternare opportunamente le due posizioni.

Un altro strumento concettuale interessante, ormai entrato nell'uso comune, è quello di «posizione alta/bassa» (top/down). Quella alta è la posizione di chi

nell'interazione svolge il ruolo del soggetto «che sa e che può» rispetto a certe dimensioni, al contrario di quanto avviene per la posizione bassa. Ritorniamo agli esempi: nei casi di Sonia e Katia, il consulente era in posizione alta rispetto alla procedura, ma in posizione assolutamente bassa per quanto concerne i vissuti delle protagoniste e la loro motivazione a impegnarsi. Un docente è strutturalmente in posizione alta rispetto alle conoscenze della sua materia, ma in posizione bassa rispetto all'uso che i discenti faranno del suo insegnamento: senza la collaborazione degli allievi non è possibile fare un buon lavoro! Nella comunicazione quotidiana si rivela molto utile saper distinguere le due posizioni, e saperle alternare in modo appropriato.

Le soluzioni che non risolvono il problema non soltanto sono inutili, ma spesso peggiorano il problema. In tutti gli esempi citati gli sforzi intenzionali messi in atto dai soggetti per risolvere il problema (tentativi di soluzione) finiscono per trasformarsi in una sorta di «vitamina del problema». L'intuizione da parte dei protagonisti di tale meccanismo produce di solito un effetto di *reinquadratura* (nel senso di ristrutturazione delle proprie rappresentazioni del problema e credenze) altamente positivo e dinamizzante.

Ciò che sembra a prima vista logico non sempre funziona in ogni situazione e con ogni persona. Tutti i protagonisti dei casi illustrati adottano comportamenti che rispondono a una certa logica. Si tratta di logiche che probabilmente hanno funzionato in passato in altre situazioni o con altri interlocutori e che pertanto implicitamente vengono considerate risorse appropriate. Rimane il fatto, però, che nel presente esse non funzionano più! Allora è necessario darsi nuovi strumenti per allargare il ventaglio delle proprie logiche e dei propri comportamenti.

Le situazioni di crisi nei rapporti interpersonali rappresentano di solito lo stimolo per andare alla ricerca di nuove risorse. Se prendiamo l'esempio dell'informatico e della segretaria, l'informatico ha abbandonato la logica che la segretaria avrebbe dovuto convincersi a parole, per adottarne un'altra: ha passato alcune ore di lavoro con lei, fianco a fianco, aiutandola a sbrigare alcune cose e facendole vedere concretamente in che cosa l'informatica poteva esserle di aiuto. Nell'esempio *Fammi delle coccole*, la mamma si è messa lei a insistere per avere delle coccole mentre la figlia guardava alla tele il suo programma preferito. Da quel giorno la figlia ha diminuito le sue richieste.

I miglioramenti gradualmente meritano di essere valorizzati. I miglioramenti sono spesso come piccole pianticelle generate da un nuovo seme caduto su un terreno in principio non del tutto favorevole: è già un risultato di grande valore che il nuovo seme sia germogliato! Apprezziamolo, diamogli il tempo di

crescere e diamo tempo al terreno di rigenerarsi. Tra l'altro, nei casi di terreni particolarmente difficili (cioè classi «impossibili», interlocutori problematici), una piccola pianticella rappresenta un risultato finale relativamente migliore di un grande arbusto che ha beneficiato di condizioni ambientali ideali. In altri termini, nella realtà quotidiana è spesso di grande giovamento saper *ricalibrare* i propri obiettivi, per meglio tener conto del contesto.

Riassumendo, operativamente è utile tenere presente che...

- Nel campo delle relazioni interpersonali è più facile di quel che si pensi rimanere intrappolati nelle «profezie che si autorealizzano», un meccanismo capace di sabotare la qualità dell'interazione. Quattro dinamiche concorrono a innescare la miccia: la ruminazione (anticipazione di scenari foschi costruiti a partire da limitati indizi); la sensazione di verità (legata però più alle emozioni e ai pensieri soggettivi che all'effettiva realtà); il nesso tra emozioni e pensieri iniziali e successivi comportamenti di attacco; l'interpretazione dei feedback della controparte come conferma delle elucubrazioni iniziali.
- Nelle comunicazioni interpersonali problematiche tra persone appartenenti a un dato sistema (familiare, educativo, lavorativo, ecc.) è possibile individuare schemi ripetitivi (ridondanze) generatori di spirali perverse.
- Per disinnescare tali spirali è necessario che le persone cessino di fare «sempre di più della stessa cosa», ossia di applicare soluzioni che non solo non risolvono il problema, ma lo aggravano.
- Per migliorare la comunicazione interpersonale problematica tra membri di uno stesso sistema è necessario: disporre di dati solidi e concreti sulle modalità di comunicazione solitamente adottate; poter contare su almeno una persona disposta a farsi vettore di cambiamento; individuare i tentativi di soluzione già messi in atto; co-costruire con la persona ipotesi di nuove logiche, nuove rappresentazioni del problema e nuovi comportamenti idonei a imprimere una dinamica positiva; fare leva sulle risorse del soggetto e sui piccoli miglioramenti graduali.
- A latere va poi detto che il rapido e dilagante diffondersi della posta elettronica come mezzo di interazione quotidiana non modifica sostanzialmente la qualità delle interazioni all'interno di un sistema: se sono buone continueranno a essere buone, se sono cattive l'e-mail non sarà una medicina miracolosa. Tuttavia, va osservato che l'uso del messaggio scritto comporta, in caso di tensioni, un vantaggio e un inconveniente: il vantaggio di consentire un tempo di riflessione prima della risposta, presupposto utile questo per una

salutare presa di distanza; l'inconveniente è quello sottinteso dal detto «verba volant, scripta manent». Senza contare che occorre fare attenzione alla troppa facilità con cui con un semplice *click* si moltiplicano i destinatari: a un collega successe di scrivere confidenzialmente a un amico parole un po' eccessive di sfogo critico nei confronti di un altro collega, e per distrazione fece un click in più e inviò la missiva anche alla persona in causa. Il conflitto durò un decennio!

Erickson

Erickson

Comunicazione e dinamiche di gruppo

Partiamo con due esempi che illustrano due diverse problematiche nel quadro delle dinamiche di gruppo: il primo concerne un singolo partecipante e il suo disagio nella gestione di tali situazioni di comunicazione; il secondo si focalizza sulle difficoltà di chi riveste i panni del leader formale del gruppo. Due precisazioni terminologiche prima di continuare: con il termine di «leader formale» intendo indicare tutte quelle figure (docenti, formatori, animatori, presidenti di sedute, ecc.) che professionalmente sono investite della responsabilità del coordinamento e del buon andamento di un gruppo. Con il termine «gruppo» mi riferisco a un insieme di persone che partecipa a un'attività comune, in campo scolastico, formativo o lavorativo. Il gruppo è inteso in un'ottica insiemistica di organizzazione di elementi in interazione, i cui meccanismi e le cui dinamiche sono ben diverse dalla semplice somma dei comportamenti individuali (si veda il capitolo 4).

Prendere la parola alle riunioni di istituto. Gina ama molto il suo lavoro di insegnante e in classe ha un ottimo rapporto con gli allievi, ma trova frustranti i momenti di riunione: «Mi sembra veramente di avere delle cose da dire, delle idee da portare, ma alle riunioni, tipo consigli di classe o di istituto, finisco con lo starmene zitta e mi riesce veramente difficile prendere la parola per dire la mia. Succede spesso che quando mi viene in mente una cosa, aspetto troppo ad alzare la mano e così a un certo punto si cambia argomento e io trovo una buona ragione in più per starmene zitta. A quel punto sento persino un certo sollievo perché nel momento in cui stavo per alzare la mano il cuore cominciava a battermi all'impazzata e la bocca a diventare sgradevolmente asciutta. Constato che in tali occasioni sono spesso i soliti

a prendere la parola, ma la cosa non mi consola molto e alla fine mi sento alquanto frustrata».

Che stress! «Ieri sera alla fine della giornata mi sentivo veramente svuotata» dice Nora, formatrice di adulti con molti anni di esperienza «mai avuto un gruppo così... — come dire? — scoraggiante! Non che sia impossibile lavorare, anche perché la persona che creava più problemi con i suoi continui interventi di sfida si è ritirata dopo la prima seduta, ma è faticoso, molto faticoso! Ieri era il nostro terzo incontro di lavoro; avevo con me un giovane assistente, e per tutta la giornata è stato un ripetersi di messaggi sconsolanti e demoralizzanti: un partecipante che fin dai primi minuti sembrava cadere dal sonno (non è la prima volta, ma cosa fa questa persona la notte?); un secondo che segue con uno sguardo talmente impassibile ed enigmatico che sembra impossibile entrare minimamente in contatto; un terzo che ha attaccato impietosamente la piccola presentazione che avevo delegato al mio assistente (d'accordo, non era un capolavoro, ma accidenti i giovani meritano un po' di incoraggiamento!); un quarto che reagiva a ogni minima cosa ridendo in modo compulsivo come uno scolaretti; altre due-tre persone i cui sguardi parevano indicare che oggi le mie spiegazioni li convincevano meno del solito. Certo c'erano anche alcuni partecipanti che avevano l'aria interessata e che, inoltre, sembravano mostrare simpatia per la fatica che stavo affrontando. Fatica di cui non mi sono proprio sentita ripagata!».

Farsi un po' di posto in un gruppo

Come ricorda la testimonianza di Gina, farsi un po' di posto in un gruppo è cosa non sempre semplice! Significa esporsi allo sguardo altrui e attirare l'attenzione sulla propria persona; significa ritenere di avere delle cose da dire, sapere come dirle e osare affermarle; significa vivere una sorta di stato di allerta emotivo; significa correre il rischio che gli altri ignorino o criticino quanto detto; significa affrontare il pericolo che tali risposte destabilizzino la percezione del proprio valore. Tutti aspetti che fanno sì che l'efficacia comunicativa di molti individui cambi radicalmente a seconda che l'interazione sia di tipo ristretto o allargato, in ambiente familiare o in ambiente sconosciuto, con persone considerate «culturalmente e socialmente inferiori» oppure con individui di grado pari o superiore. A seconda dei casi, insomma, si può essere Dottor Jekyll o Mister Hyde della comunicazione.

La relazione individuo-gruppo è caratterizzata da una dialettica tra due esigenze non di rado contrastanti: il bisogno di affermazione personale e il bisogno di affiliazione. Il primo bisogno può esprimersi in diversi modi, alcuni più funzionali altri meno al risultato complessivo dell'attività di gruppo: un partecipante che prende continuamente la parola mosso unicamente da esigenze

personali di visibilità e potere rischierà di aumentare la cacofonia dell'insieme, come un orchestrale che non rispetta i tempi e impone il suono del suo strumento anche quando la partitura non lo richiede; una persona invece attenta agli aspetti funzionali e agli obiettivi del gruppo cercherà di fornire il miglior contributo personale possibile facendo costantemente attenzione all'armonia dell'insieme. A questo livello, risulta quindi importante che ogni partecipante a un gruppo si confronti con le seguenti domande: che posto vorrei occupare in tale gruppo? Cosa vorrei in fondo in fondo? (Che tutti mi ammirassero? Dire cose a cui nessuno ha finora pensato? Riscuotere solo plausi? Dire le cose come effettivamente le penso? Dare un contributo al lavoro comune nel limite delle mie possibilità?) E inoltre, quali sono gli obiettivi dell'attività di gruppo e come si conciliano con i miei? Una sincera risposta a tali domande permette alla persona di prendere atto della difficoltà che a volte esiste nell'identificare ciò che si vuole, oppure di rendersi conto di perseguire obiettivi personali troppo ambiziosi, che fanno inevitabilmente aumentare l'ansia per la prestazione verbale o che entrano in rotta di collisione con la finalità del gruppo.

Il bisogno di affiliazione è legato all'esigenza vitale di appartenenza e di essere accettati come parte integrante di determinati gruppi. Ciò sottopone l'individuo a una pressione alla conformità: appartenere significa aderire a determinati valori, norme, idee, regole, pratiche comuni. Lewin (1972) ha mostrato a questo proposito, attraverso ricerche sperimentali divenute famose, che una delle principali resistenze che si oppongono al cambiamento delle abitudini è la paura di allontanarsi dalle norme del gruppo. Esprimere punti di vista personali divergenti può avere come conseguenza il rigetto da parte degli altri membri, fino ad arrivare all'esclusione dal gruppo. Possiamo dunque sempre dire quello che pensiamo in presenza di questo o quell'insieme di persone? In genere implicitamente ci si adatta e si fa in modo di essere in sintonia con il «clima ideologico» del contesto. Lo sanno bene anche i leader politici che usano toni e argomenti diversi a seconda che «giochino in casa o fuori casa».

Tornando a Gina, le si possono suggerire tre cose principali. Primo, porsi le domande sopra evocate. Secondo, adottare l'obiettivo che prammaticamente meglio concilia i suoi obiettivi con quelli del gruppo: ad esempio, dare un contributo al lavoro comune nel limite delle proprie possibilità. Terzo, mettere in pratica gli accorgimenti seguenti: cominciare con piccoli interventi; esprimersi subito nella prima parte della riunione (più si aspetta più l'ansia aumenta); rivolgere lo sguardo verso le persone a cui l'intervento è indirizzato; annotare 3-4 parole chiave a titolo di promemoria; scherzare un po' sui propri umani limiti («La presenza di un pubblico mi emoziona sempre un po' ma sono testona e cerco di esercitarmi»; «Ho certamente poco da dire ma lo dico lo stesso»; «Le idee migliori mi vengono sempre a cose finite»).

Il leader formale e le dinamiche di gruppo

Il secondo caso presentato all'inizio di questo capitolo metteva l'accento sulle dinamiche e sugli ostacoli della comunicazione nell'interazione tra il leader formale e il gruppo dei partecipanti.

Gli studi sul funzionamento dei gruppi (ad esempio, Lewin, 1972; Amado e Guittet, 1975; Anzieu, 1975; Mainsonneuve, 1990) permettono di mettere in rilievo alcune dinamiche chiave sulle quali mi soffermerò in questo paragrafo, in particolare in riferimento ai gruppi classe in situazione di formazione.

Croci e delizie dell'essere in gruppo

Quando le persone non si conoscono, nella fase iniziale di un percorso formativo, il gruppo è percepito come un terreno sconosciuto che suscita una certa apprensione più che come un accogliente e rassicurante contesto. «Chi sono queste persone? Ci saranno affinità tra noi? Mostreranno interesse per la mia persona? Saranno degli alleati o dei rivali?»: ecco alcune delle domande che presumibilmente si pone un soggetto prima di conoscere i colleghi che condivideranno con lui un percorso di apprendimento. Nella misura in cui gli incontri si moltiplicheranno, si vivrà una serie di esperienze comuni, ci si approprierà del gergo specifico della materia, si scambieranno commenti sui docenti. A questo punto il gruppo sarà investito di una nuova funzione: quella rassicurante di protezione e di contenitore. Si tratta di una funzione dalle molteplici sfaccettature, alcune a carattere evolutivo altre chiaramente regressive.

Tra quelle a carattere evolutivo si possono citare le seguenti.

Il miglioramento delle singole prestazioni. Per molte persone è più facile produrre determinate prestazioni (fisiche o intellettuali) in situazione di gruppo: «Mai e poi mai farei da sola delle sedute di ginnastica così impegnative come riesco a fare con il gruppo» oppure «Mi è molto di stimolo vedere che non sono il solo a dover sacrificare tutti i fine-settimana allo studio, ma che c'è un gruppo che vive le stesse cose e all'interno del quale ci si incoraggia mutuamente».

L'identificazione con la squadra. Il fenomeno è ben visibile nelle équipes sportive dove il successo del singolo è legato a quello di tutta la squadra e viceversa: tali situazioni spingono ciascun membro a dare il meglio di sé (in certi casi cedere alla propria stanchezza equivarrebbe quasi a tradire la causa comune), nonché a fare in modo che anche gli altri diano il meglio (per favorire il successo della squadra). La condizione necessaria è avere la coscienza di uno scopo comune e aderirvi pienamente.

L'aumento della creatività. Che si tratti di dibattere un tema o di risolvere collettivamente un problema, il gruppo offre l'occasione non solo di moltiplicare le idee, ma anche di accedere a gradi di creatività maggiore grazie a una sorta di capitalizzazione continua dei risultati man mano prodotti. Nel caso poi si vogliano moltiplicare in modo più consistente le idee innovative si può procedere a un vero e proprio brainstorming. Tale tecnica, oggi molto conosciuta e praticata, si basa su alcuni principi semplici: la critica è esclusa. La quantità è benvenuta. Più numerose sono le idee e più aumenta la probabilità di averne di buone. La libera immaginazione è incoraggiata. È più facile trasformare un'idea che sembra troppo fantasiosa in un'idea praticabile, che non trasformare un'idea banale in una originale. I legami tra le varie idee sono sollecitati.

La spinta verso il principio di realtà. Quando alcuni membri tendono a insistere per realizzare progetti che non rispettano i necessari vincoli, o per deviare dagli obiettivi, ecco che la situazione di gruppo può favorire il ritorno con i piedi sulla terra.

La costruzione di un clima di lavoro piacevole. In un gruppo che funziona ci sono sempre una persona pronta alla battuta quando c'è bisogno di rilassarsi un po', un'occasione per un'allegria complicità quando scattano determinati riferimenti a ludici vissuti comuni, e la possibilità di lasciarsi piacevolmente contagiare dall'ottimismo, dal brio e dal buonumore di determinati membri.

Tra le sfaccettature regressive si possono ricordare le seguenti.

La funzione corazza. È noto che il singolo individuo adotta più facilmente comportamenti aggressivi quando è in gruppo che quando è solo. A questo livello il gruppo funziona come una specie di corazza, cioè agisce da guscio protettivo che fa sentire il singolo individuo meno vulnerabile e quindi più pronto ad assumere comportamenti di attacco.

La deresponsabilizzazione. La situazione di gruppo diluisce spesso le singole responsabilità e rende le singole prestazioni meno percepibili, quindi può prestarsi a celare il disimpegno di questo o quel membro. È la pecca che capita a volte di osservare nei lavori e nei progetti di gruppo realizzati da più studenti: c'è sempre chi ha dato di più e chi invece ha tratto vantaggio dalla situazione per risparmiare energie e fiato e farsi trainare dagli altri fino al traguardo.

L'emulazione negativa. Se è vero che la produttività complessiva di un gruppo può essere stimolata da emulazioni positive, è vero anche il contrario: i partecipanti possono fare a gara a chi fa meno, oppure a chi è più maleducato, chi sa meglio fare il furbo.

Il contagio emotivo. La paura, l'angoscia, l'inquietudine, l'aggressività sono emozioni che si propagano velocemente e facilmente in un gruppo. Se alcuni studenti hanno molta paura di un determinato esame contagheranno probabilmente anche i compagni; se una parte della classe comincia a inquietarsi troppo per il carico di lavoro si creerà facilmente un clima di apprensione collettiva; se alcuni individui si esprimono in modo aggressivo si genereranno probabilmente spirali perverse fatte di violenze verbali e paure.

Le rivalità distruttive. Non sempre i gruppi costituiscono insiemi di dinamiche convergenti, anzi spesso sono attraversati da spinte antagoniste: una parte dei componenti che spinge in una certa direzione, un'altra che rema in senso opposto. È il caso di gruppi divisi in clan la cui rivalità, aperta o sommersa, finisce per sabotare tutte le proposte di lavoro comune e rendere difficile l'attività del formatore, che tra l'altro dovrà resistere alle pressioni delle squadre concorrenti per arruolarlo ciascuna nel proprio campo.

La funzione del leader formale

Nelle situazioni di insegnamento e di lavoro a cui ci riferiamo, il compito centrale del leader formale è quello di favorire la realizzazione del compito, che può essere apprendere, condividere delle informazioni, raccogliere punti di vista, arrivare a una decisione, ecc. In tutti i gruppi di lavoro è possibile distinguere tre fasi: decollo, svolgimento, conclusione.

La comunicazione del leader formale nella fase di decollo sarà centrata sui seguenti punti: precisazione dell'oggetto del lavoro di gruppo (nonché del perché della riunione se questo non è sufficientemente conosciuto); proposta di un contratto di comunicazione (spesso si sottovaluta l'importanza di ricordare alcune regole generali, come il principio di cooperazione, il tipo e la quantità di interventi, ecc., o particolari, ad esempio la confidenzialità); verifica che ciascuno sappia chi sono gli altri partecipanti; precisazioni concernenti il compito; precisazioni sul proprio ruolo e sul metodo di lavoro.

Durante lo svolgimento è richiesto al leader formale di saper osservare i comportamenti verbali e non verbali dei partecipanti per trarne indizi sulla qualità dell'interazione. È richiesto inoltre di saper fare un uso appropriato dei propri comportamenti non verbali. Sul piano degli interventi verbali, questi potranno assumere le classiche forme seguenti:

- presentazione di informazioni;
- domande dirette a un partecipante per permettere al gruppo di utilizzare meglio le sue competenze;

- richieste di delucidazioni, quando ci sono difficoltà a comprendere l'intervento di una persona;
- riformulazioni, per incoraggiare l'approfondimento di un argomento;
- domande-staffetta, consistenti nel coinvolgere il gruppo nella risposta a una determinata domanda rivolta all'animatore;
- interventi distensivi, del tipo piccole battute spiritose per rendere il clima di lavoro più gradevole;
- interventi di contenimento, per arginare i parlanti troppo prolissi;
- sintesi, per fare a intervalli regolari il punto della situazione, rendere visibile la progressione del lavoro e passare alla tappa successiva;
- interventi di regolazione del gruppo, per far rispettare la procedura adottata e mantenere la qualità della comunicazione.

La conclusione della riunione è come il momento della raccolta dei frutti: se la si dimentica, i partecipanti avranno l'impressione di aver lavorato inutilmente. Schematicamente essa può avvenire in due modi a seconda dello scopo del lavoro del gruppo: se è un gruppo di apprendimento, è importante che gli stessi partecipanti abbiano la possibilità di dire in sintesi cosa hanno appreso; se è una riunione di lavoro, sarà il leader che metterà in evidenza la meta raggiunta, le decisioni e gli impegni presi, le posizioni di maggioranza e minoranza.

I personaggi e i ruoli nei gruppi

Come si sa la commedia dell'arte italiana sei-settecentesca era basata su trame piuttosto schematiche (i canovacci), e caratterizzata per avere come protagonisti delle maschere: personaggi archetipici (Arlecchino, Pantalone, gli Innamorati, ecc.) nei quali confluivano spunti della realtà sociale dell'epoca, figure classiche del paesaggio umano e residui di tradizioni comiche e religiose. Gli attori (tutti professionisti, da cui il nome di commedia dell'arte) recitavano con il viso nascosto dalla maschera e con un costume fisso per ogni ruolo (tranne gli innamorati). Ciò permetteva al pubblico di identificare subito il personaggio e di concentrarsi sui sempre rinnovati lazzi, battute e tirate. Tra l'altro agli attori era riconosciuta una grande abilità nel sapersi adattare alla qualità e agli umori del pubblico.

Nelle classi, nei gruppi in formazione, nelle riunioni spesso succede un po' la stessa cosa: c'è una scena nella quale si muovono vari personaggi emblematici interpretati con accenti e sfumature diverse, a seconda delle singole personalità, delle situazioni e del pubblico, costituito nel nostro caso dalle altre persone presenti. Vediamo quindi quali maschere si possono identificare.

Il *regista*, cioè la persona del leader formale. Il compito del regista si differenzia sostanzialmente da quello degli altri personaggi, poiché ha la responsabilità

dell'insieme del prodotto e deve fare in modo che le interazioni siano funzionali rispetto all'obiettivo. Compito a volte alquanto arduo, complesso e problematico! Di seguito vediamo, attraverso alcuni esempi, come è possibile affrontarlo sul piano della comunicazione con le singole maschere e con l'insieme del gruppo.

Il leader informale. Secondo Lewin (1975), il leader è la persona che permette al gruppo a un certo momento di risolvere i suoi problemi dominanti. In questa accezione viene messa in rilievo più la funzione che lo status. Il leader è dunque colui che capta i bisogni dei membri e appare ai loro occhi come il più adatto per trovare delle risposte. I leader possono essere investiti istituzionalmente di tale ruolo (leader formali, ad esempio i docenti, gli animatori, ecc.) oppure avere un carattere informale. È questa la categoria a cui mi riferisco in questo punto, e corrisponde nel concreto, ad esempio, all'allievo che esercita un'influenza sulla classe o al partecipante che è preso come riferimento per la sua competenza. Accanto ai leader, o in assenza di leader, sulla scena ci sono spesso gli «aspiranti leader», ma ovviamente la loro aspirazione, anche se molto forte e molto esibita, non basta da sola, poiché è il gruppo che ha il potere di conferire o rifiutare le stellette di leader.

I leader informali sono in concorrenza con il regista? Lo possono essere se vogliono dettare loro le regole di funzionamento del gruppo o deviare il gruppo dai suoi scopi, ma possono altresì essere importanti risorse che aumentano la qualità complessiva della rappresentazione con le loro competenze. Un buon regista sa riconoscere, utilizzare e valorizzare il loro contributo.

Il sindacalista. Tale figura svolge il ruolo di controparte sistematica in tutte le questioni che concernono le prestazioni richieste ai partecipanti. Egli metterà in discussione, ad esempio, le esigenze della formazione, il carico di lavoro, la durata delle pause, il costo finanziario, l'eventuale problema degli utilizzi successivi, ecc. Il primo problema che si pone al regista nell'interazione con il «sindacalista» è quello di distinguere chiaramente (per se stesso e per la controparte) ciò che è negoziabile e gli compete da ciò che invece appartiene ad altri livelli: l'istituzione, il consiglio dei docenti, l'autorità politica, la società, ecc. Ci sono registi che si esauriscono fisicamente e psichicamente nel vano tentativo di risolvere tutto! Il secondo riguarda la gestione delle negoziazioni di sua competenza. Per questo valgono le solite regole più volte menzionate e sintetizzabili nelle seguenti nozioni: ascolto, definizione del problema, assertività.

Il contestatore dell'autorità. Di solito il contestatore dell'autorità entra in scena subito. All'inizio, le battute di attacco sono un po' velate, a volte sotto forma di domande sibilline («Non pensa che sarebbe meglio...?»), altre volte sotto le vesti di informazioni sull'identità del parlante («Queste cose le ho già fatte,

faccio parte di...»). In seguito, anche a seconda delle reazioni del pubblico e del regista, il contestatore prosegue in modo più evidente l'invasione del territorio del leader formale nonché la sua opera di demolizione dell'autorità. Se il regista vuole salvare il suo ruolo è importante che intervenga subito, a tu per tu, oppure ricordando davanti al gruppo che «quando ci sono più registi in concorrenza di solito le cose vanno a rotoli».

L'assente. Egli può essere assente di fatto o solo virtualmente, nel senso che c'è ma... dorme... pensa ad altre cose. Anche se apparentemente non disturba, in effetti per il regista si pongono almeno due problemi: l'assente non impara di solito la parte e allora bisogna perdere tempo a ripetere; l'assente costituisce un controesempio che può suscitare imitazioni. Ergo, il regista avrà tutto l'interesse a essere chiaro in fatto di regole di presenza.

Il pacificatore. È il personaggio che cerca sempre di mettere tutti d'accordo, a proposito e anche a sproposito. Gli interventi a proposito permettono, ad esempio, di arginare certe intemperanze senza che debba per forza intervenire il leader. Le situazioni più a sproposito sono invece quelle in cui il regista si è sforzato di creare, a fini didattici o operativi, un dibattito tra punti di vista contrapposti, in modo da allargare il materiale a disposizione del gruppo. L'intervento del pacificatore in questi casi «ammazza» non solo i dissensi ma anche il dibattito! Compito del regista in questo caso è fargli capire garbatamente le aspettative nei suoi confronti: alimentare con qualche scintilla il fuoco del dibattito e non precipitarsi a gettare acqua sulle scintille altrui.

L'iperzelante. La sua parte è quella di mostrarsi superligio e di saper sempre fare tutto al meglio. Se il regista interviene per spiegare una cosa, lui ricorda di averla già fatta proprio così; se altri attori mostrano un risultato che viene apprezzato, lui fa presente di aver raggiunto lo stesso traguardo. I dettagli di procedura sono la sua specialità: per quanto gli altri cerchino di essere rigorosi riesce sempre ad aggiungere un particolare. Come quel partecipante che di fronte a una serie lusinghiera di apprezzamenti che i colleghi avevano fatto nei confronti del formatore sul piano dei contenuti e della forma ha aggiunto (con l'aria seria e fiera di chi ha scoperto una pecca capitale a cui nessuno aveva pensato!): «Però il giorno X ci ha distribuito delle schede a cui mancavano i buchi per metterle nel raccoglitore». Cosa ha fatto il regista? Ha riso di gusto!

La porta chiusa. È un personaggio che si ritrova spesso nelle «recite» a comando, voglio dire quando le persone sono obbligate a partecipare a delle attività e allora ci tengono a dimostrare che non avevano alcun bisogno di parteciparvi. Lo dimostrano comportandosi come una porta ermeticamente chiusa

che sbarra il passaggio a ogni possibile elemento che tenti di entrare: nuove conoscenze, nuovi progetti, punti di vista alternativi. Può succedere però di incontrare la maschera della porta chiusa anche in situazioni in cui il personaggio partecipa volontariamente. Mi capitato di constatare che anche in costosi corsi di specializzazione destinati ad affermati professionisti, si possono incontrare esemplari di «porte chiuse», che sembrano aver pagato per poter dimostrare a loro stessi e al mondo che non vale la pena di aprire i battenti. Ma si sa che in certi momenti della vita si ha bisogno di assicurarsi del fatto che si sa già tutto, più che di complicarsi l'esistenza con nuove idee. E il regista cosa deve fare? Soprattutto stare attento a non alimentare inutili escalation simmetriche, di cui abbiamo parlato nel capitolo sette, cercando in vari modi di forzare la porta. Spesso è più opportuno utilizzare una posizione bassa strategica magari condita con un po' di humour: «È ben possibile che il lavoro che facciamo in questo gruppo non le apporti niente di nuovo, per questo ci sentiamo particolarmente gratificati dal fatto che sia comunque presente».

Il simpaticone. È una vera benedizione per tutti! Se c'è una cosa incontestabile è che si lavora meglio in un clima piacevole. La presenza di tipi spassosi è quindi molto apprezzata, purché lo spasso non finisca per snaturare il tipo di rappresentazione prevista.

Ovviamente si potrebbero citare molti altri personaggi, in particolare i numerosi collaborativi e costruttivi, ma si sa che parlando di maschere si ha tendenza a privilegiare le più vistose.

Un esempio di un gruppo inizialmente scomodo

Per concludere questo paragrafo, mi viene in mente una situazione da me vissuta qualche tempo fa con un gruppo di professionisti partecipanti a un corso di aggiornamento. La formazione era strutturata in una decina di moduli, di circa cinque giorni ciascuno, tra loro indipendenti e gestiti ognuno da formatori diversi. Per quanto mi concerne, avevo la responsabilità di uno degli ultimi moduli dedicato ai processi comunicativi e alle dinamiche di gruppo. Già fin dalle prime battute, il clima mi apparve molto teso e i partecipanti piuttosto ricalcitranti: sguardi che trafiggevano, espressioni di fredda diffidenza, rinvio al mittente di buona parte delle proposte di lavoro, sabotaggio sul nascere delle attività di gruppo («Tanto abbiamo già constatato in precedenza che non funzionano» veniva affermato come «verità assiomatica» che non ammetteva repliche!), battibecchi tra una parte e l'altra della sala.

Insomma, proprio nella fase della vita professionale in cui un po' presuntuosamente pensavo di avere abbastanza esperienza per affrontare con una certa tranquillità ogni possibile circostanza, ecco che mi trovo di fronte a un gruppo campione nelle dinamiche destabilizzanti. Che fare? Come spesso succede, all'inizio si tenta di rimediare — come dire? — al primo livello: cercando di rispondere ai singoli argomenti sollevati, di spiegare, di giustificare, di incoraggiare... Poi però risulta evidente che occorre cambiare livello: non entrare cioè più in materia sul contenuto dei singoli interventi, ma tenere conto che i gruppi possono, in certe circostanze, essere pervasi da bisogni di contestazione della relazione formatore-discente, al di là della persona che concretamente svolge la funzione docente. Allora mi dissi: visto che l'argomento da sviluppare è la dinamica di gruppo, tanto vale cercare di utilizzare, con un po' di umorismo, la situazione presente come utile stimolo. E così proposi di lavorare in modo un po' paradossale su «come essere un gruppo efficace nel sabotare il lavoro del formatore». La proposta funzionò, così il clima si è rasserenò e animò costruttivamente. Ecco i dieci precetti emersi in seguito a tale lavoro.

1. Attribuite al formatore intenzioni che non ha, e nel contempo criticate tali intenzioni.
2. Scaricate su di lui fin dall'inizio l'aggressività e le frustrazioni provate in altre situazioni. (È importante scaricarle subito per non correre il rischio che con l'instaurarsi di un minimo di conoscenza reciproca si perda la voglia di farlo.)
3. Rimproverategli di non dire tutto e subito.
4. Fategli sentire che conoscete il suo mestiere molto meglio di lui.
5. Contestate gli strumenti di lavoro che vi propone con la scusa che li avete già utilizzati, non importa se ad altri fini e con altre modalità.
6. Gettate su di lui sguardi ostili e carichi di riprovazione.
7. Rimproverategli di non fare quello che sta già facendo.
8. Chiedetegli una cosa e, al tempo stesso, il suo contrario.
9. Cercate di immischiarlo nelle tensioni esistenti tra sottogruppi
10. Cercate di impedirgli di consolarsi pensando che tutte le situazioni difficili costituiscono delle ottime occasioni per imparare.

Qualche esercizio collettivo sulle dinamiche di gruppo

La dinamica di gruppo non è solo un fenomeno osservabile sul terreno delle situazioni di vita, ma anche una materia che si può insegnare, attraverso apporti teorici ma soprattutto attraverso attività didattiche di tipo induttivo a carattere esperienziale.

In questo paragrafo presenterò (ispirandomi in parte al testo di Gruère e Stern, 2002) tre animazioni che possono essere proposte per vivere esperienze da utilizzare successivamente come materiale di riflessione sulle dinamiche di gruppo.

La riunione di condominio e i ruoli nel gruppo

Obiettivi

- facilitare la percezione dell'influenza dei vari ruoli sul prodotto del gruppo;
- permettere un'analisi argomentata delle dinamiche.

Partecipanti: 6-8 condomini nel gruppo più altrettanti osservatori.

Durata: un'ora circa.

Consegne ai condomini

Immaginare di essere a una riunione di condominio e di recitare il ruolo di un condomino (recitare significa che potete indossare una sorta di maschera che vi fa assumere comportamenti diversi dai vostri abituali).¹ L'ordine del giorno prevede: le lamentele di due condomini per il troppo rumore proveniente dal piano superiore; la decisione di far ridipingere le parti comuni. L'amministratore non può essere presente, ma data l'urgenza la riunione si svolge comunque. I ruoli vengono ripartiti prima di iniziare la simulazione.

Durata della discussione: 20 minuti.

Consegne agli osservatori

- Ciascuno osserverà uno dei condomini;
- cercare di rilevare gli elementi caratteristici del comportamento in termini di ruolo svolto nel gruppo. Per aiutare viene fornita una lista di possibili ruoli (si veda la tabella 8.1): mettere una crocetta (o più) in corrispondenza delle frasi che meglio corrispondono alle proprie impressioni.

Alla fine del gioco di ruolo

- I condomini esprimono le loro impressioni sul tipo di ruolo che hanno recitato;
- gli osservatori presentano i risultati delle loro osservazioni;

¹ Tale consegna è particolarmente importante poiché permette la dissociazione tra la persona e il ruolo che recita, in modo che ci sia una sufficiente presa di distanza emotiva e sociale rispetto ai comportamenti oggetto di osservazione.

TABELLA 8.1
Ruoli all'interno di un gruppo

Comportamenti		Primi 5 m	10 m centrali	Ultimi 5 m
1	Cerca di rendersi simpatico agli altri			
2	Cerca informazioni			
3	Tenta di conciliare punti di vista diversi			
4	Aiuta e incoraggia			
5	Cerca di chiarire cosa succede			
6	Chiede chiarimenti su parole o fatti			
7	Cerca di rasserenare l'atmosfera			
8	Fa sintesi, punti della situazione, riformula			
9	Prende l'iniziativa, orienta			
10	Coopera e collabora			
11	Domina o vuole dominare			
12	Monopolizza la parola o l'attenzione			
13	Si oppone, sabotà			
14	Aggredisce, attacca			
15	Si difende			
16	Giudica e svalorza gli altri			
17	Tenta di manipolare			
18	Si mostra disinteressato			
19	Segue gli altri passivamente			
20	Interrompe gli altri			

- l'animatore lancia e presiede la discussione collettiva;
- l'animatore chiede ai partecipanti: «Che cosa potete ricavare da questa esperienza per quanto concerne il funzionamento dei gruppi nel vostro ambiente di lavoro?» e fa la sintesi della discussione.

Fidarsi della prima impressione di un membro di un gruppo?

Obiettivi

- Prendere più coscienza dei fenomeni di percezione interindividuale;
- diventare più vigili verso gli effetti delle proprie rappresentazioni mentali.

Partecipanti: 12 persone

Durata: 40-50 minuti

Svolgimento

Dapprima l'animatore divide il gruppo iniziale in 4 sottogruppi (A, B, C, D) di 3 persone ciascuno.

Consegne

Il gruppo A riceve le seguenti consegne. Cercare di immaginare con il maggior numero di dettagli possibili la personalità dell'individuo di cui i colleghi parlano in questi termini e redigere un suo ritratto psicologico:

- intelligente;
- efficace;
- scrupoloso;
- testardo;
- timido;
- aggressivo.

Il gruppo B riceve le seguenti consegne. Cercare di immaginare con il maggior numero di dettagli possibili la personalità dell'individuo di cui i colleghi parlano in questi termini e redigere un suo ritratto psicologico:

- aggressivo;
- timido;
- testardo;
- scrupoloso;
- efficace;
- intelligente.

Il gruppo C riceve le seguenti consegne. Cercare di immaginare con il maggior numero di dettagli possibili la personalità dell'individuo di cui i colleghi parlano in questi termini e redigere un suo ritratto psicologico:

- competente;
- responsabile;
- lavoratore;

- lento;
- antipatico;
- rigido.

Il gruppo D riceve le seguenti consegne. Cercare di immaginare con il maggior numero di dettagli possibili la personalità dell'individuo di cui i colleghi parlano in questi termini e redigere un suo ritratto psicologico:

- rigido;
- antipatico;
- lento;
- lavoratore;
- responsabile;
- competente.

Dopo venti minuti i ritratti sono letti e commentati in plenaria secondo l'ordine seguente: dapprima gruppi A e B e poi C e D.

I ritratti forniti mostrano in generale che quelli A e C sono più favorevoli rispettivamente di B e D. Tali risultati sono interpretabili alla luce della psicologia della forma (gestaltismo). Le persone dei gruppi A e C hanno registrato dapprima le caratteristiche positive (intelligente, efficace, scrupoloso o competente, responsabile, lavoratore). Alla partenza si è quindi strutturata un'immagine piuttosto favorevole alla persona descritta; gli attributi meno positivi sono stati percepiti in funzione di tale struttura già costituita e si sono adattati ad essa. Ciò fa sì che l'aggressività, la testardaggine, la lentezza, la rigidità, ecc. vengano connotate in modo piuttosto positivo perché viste alla luce di altre qualità positive.

A loro volta i membri dei sottogruppi B e D hanno registrato in primo luogo le caratteristiche negative, e ciò li ha portati a costruirsi un'immagine sfavorevole a priori che ha influenzato poi negativamente anche gli aggettivi positivi.

Buono e cattivo funzionamento di un gruppo

Obiettivi

- Prendere coscienza delle proprie rappresentazioni;
- approfondire la problematica di ciò che favorisce o ostacola il funzionamento di un gruppo.

Partecipanti: 6-10 persone

Durata: 60 minuti

Materiale: una lista di affermazioni da classificare in ordine di preferenza dall'1 al 20.

Consegne

Classificare individualmente le seguenti affermazioni in ordine di preferenza: mettere il numero 1 a quella considerata più appropriata e andare in ordine decrescente fino al numero 20.

Tornare nel gruppo e mettersi d'accordo con gli altri membri su 6 affermazioni che sembrano meglio favorire il buon andamento del lavoro e su 6 considerate negative.

1. Ognuno si esprime in modo spontaneo.
2. La leadership è legata unicamente alla competenza.
3. C'è una sana competizione tra i membri di un gruppo.
4. I membri sanno ascoltarsi reciprocamente.
5. La ripartizione iniziale dei ruoli rimane stabile.
6. Gli obiettivi del gruppo sono ben definiti alla partenza.
7. I membri partecipano molto volentieri al gruppo.
8. Non esistono differenze troppo marcate tra i partecipanti rispetto al livello di informazione.
9. Le situazioni di conflitto sono evitate.
10. Tutti i membri del gruppo hanno lo stesso potere.
11. Alcuni membri monopolizzano la parola.
12. I membri vengono sovente interrotti mentre parlano.
13. L'aggressività si esprime apertamente.
14. Gli interventi sono brevi e concisi.
15. Le decisioni, una volta prese, non sono più messe in discussione.
16. Il leader svolge la funzione di promotore della discussione.
17. I leader annuncia chiaramente i punti da trattare, le modalità di lavoro e gli obiettivi del gruppo.
18. Alcuni membri non prendono la parola.
19. L'espressione dei diversi punti di vista è sollecitata.
20. In caso di disaccordo, si decide a maggioranza.

Effettuata la scelta convergente delle 6 + 6 affermazioni, si procederà all'analisi:

- delle rappresentazioni legate alle affermazioni positive e negative, e delle loro giustificazioni: politiche, ideologiche, ecc.
- del legame tra rappresentazioni teoriche e pratica: il modo in cui il gruppo ha funzionato in situazione corrisponde alla scelta delle proposizioni positive e all'evitamento di quelle negative?

Cose scomode da dire...

Arrivati al capitolo nono, mi sembra utile fare il punto del percorso compiuto. Abbiamo visto quali sono gli obiettivi di questo libro, passando poi a esaminare i fondamentali paradigmi teorici che fanno da supporto alle spiegazioni e alle interpretazioni relative alle difficoltà nella comunicazione interpersonale. Sono poi state affrontate — in un'ottica relazionale-sistemica — tre diverse sfaccettature della comunicazione quotidiana, con il loro corredo di dinamiche e di ostacoli: la relazione tra comunicazione verbale e non verbale, le implicazioni sul piano dell'identità, i meccanismi generatori di spirali perversive. Abbiamo quindi allargato l'osservazione alle dinamiche di gruppo.

L'impostazione di questo capitolo si differenzia dalle pagine precedenti in quanto viene privilegiata una finalità di carattere esclusivamente pratico: proporre una serie di situazioni tipiche accompagnandole con alcune idee che in genere ne facilitano una soddisfacente gestione sul piano comunicativo.

Formulare una critica

Quante volte nella vita siamo posti dinanzi al compito di formulare una critica! Succede con i figli, con gli allievi, con i collaboratori, con i propri familiari, con gli amici, ecc. In alcuni casi la formulazione di critiche è collegata funzionalmente a determinati ruoli: ad esempio di insegnante, di educatore, di dirigente. Chi insegna, chi educa e chi dirige ha il dovere di segnalare opportunamente

gli scarti dalla norma. In altri casi invece la critica appare come una stonatura o un abuso commesso da parte di figure ritenute non legittimate a «impartire lezioni di comportamento». Si accetta la ramanzina di un vigile a proposito di un parcheggio selvaggio, ma di solito ci si irrita se l'osservazione proviene da un altro automobilista.

In effetti, formulare una critica è assumere la posizione «alta» da parte di colui che sa come si deve fare e mettere l'interlocutore nella posizione «bassa» di colui che non sa.

La critica mette in evidenza limiti, sbagli, manchevolezze, pecche nell'agire di una determinata persona. La prima precauzione da prendere è evitare l'amalgama tra la persona nella sua globalità e i comportamenti oggetto di critica: l'albero delle singole azioni criticabili non dovrebbe nascondere la foresta dell'individuo nel suo insieme. Tale amalgama corrisponde a frasi del tipo: «Tu non ti impegni», «Tu sei insopportabile!», «Sei egoista ed egocentrico», «Sei maleducato», «Sei un imbecille», ecc., frasi insomma che attribuiscono sbrigativamente la «tara» alla materia di cui è fatto l'individuo stesso. Ciò ha in genere tre conseguenze negative: una reazione di rigetto della critica da parte del destinatario (si sente attaccato oltre misura e percepito in modo globalmente negativo); il riferimento fattuale rimane oscuro; mancano gli elementi atti a favorire un'evoluzione costruttiva del problema.

Nel formulare una critica costruttiva occorre rispondere almeno a tre domande: cosa trovo concretamente di criticabile? Che sentimenti associo a tale problema? Cosa voglio ottenere di diverso? La risposta alla prima domanda richiede elementi non vaghi ma concreti. Per quanto concerne la seconda, è importante da parte della persona che formula la critica riconoscere in se stessa l'eventuale presenza di sentimenti di collera, di irritazione, di frustrazione. Riconoscerli precocemente e accettarli è la condizione per evitare di subirne la dittatura a livello del comportamento e per poterli esprimere in modo adeguato a livello relazionale, liberando così energie per sfoderare magari perspicaci e intelligenti soluzioni basate sull'humour. Se si lasciano invece accumulare i risentimenti, questi finiranno per rompere la diga della tolleranza e dilagare senza controllo. È vero che in questi casi l'individuo avverte spesso a breve termine una sensazione di sollievo, ma a medio e lungo termine il lavoro di ricostruzione di quanto travolto sarà arduo. Per quanto concerne la terza domanda, si tratta di dire chiaramente all'altro cosa ci si aspetta da lui, di ascoltare il suo punto di vista e di vedere come rimediare alla lacuna.

Prendiamo due casi comuni di critica, riferiti uno a un lavoro e uno a determinati comportamenti. Nel primo caso si dirà chiaramente: «Questo tuo lavoro (oppure questa tua prestazione) presenta ai miei occhi i seguenti punti forti e i

seguenti punti deboli da migliorare, in questo o in quel modo». Il secondo è spesso più delicato perché è comprensibilmente più facile amalgamare la persona intera con i suoi comportamenti ed esprimere attraverso la critica devastatori rifiuti in blocco. Renato, in crisi con un amico, ha saputo cavarsela molto bene a questo proposito. Vediamo la sua testimonianza.

Era un po' che non mi sentivo più a mio agio con un amico di lunga data. Mi irritava perché mi sembrava che volesse sempre dominare gli altri e le situazioni con i suoi modi invadenti. A un certo punto mi dava persino fastidio la sua presenza fisica di persona forzata. Ma non osavo dirgli cosa pensavo per paura di ferirlo, di non controllare l'irritazione accumulata e di rovinare la nostra relazione, alla quale in fondo tenevo.

Una sera l'occasione si è presentata e ho deciso di non rinviare più. Gli ho chiesto se poteva ascoltarmi perché avevo una critica da fargli, che non avevo osato esprimere fino a quel momento per una serie di timori, ma che mi ero deciso a vincerli perché la qualità della nostra relazione era importante per me, visti anche i numerosi aspetti che apprezzavo della sua persona. È così che gli ho detto le cose che non mi piacevano di lui (la sua mancanza di tatto, il voler sempre essere al centro dell'attenzione). Le parole fluivano con naturalezza, contrariamente a quanto prevedevo non ero invaso dall'aggressività. Sono convinto che ciò era fondamentalmente dovuto al fatto che, sebbene avessi provato molta irritazione, ora sapevo che non parlavo e non criticavo per distruggere ma per costruire su migliori basi. Ed è quello che è avvenuto in seguito.

Dire no

Rifiutare equivale spesso a frustrare le aspettative, le rivendicazioni, le esigenze altrui. Ci sono molte occasioni e circostanze in cui si vorrebbe dire di no a richieste che non si condividono ma non si osa farlo proprio per paura di nuocere alla relazione. Quello che si può dire subito a questo proposito è che il no è un materiale indispensabile alla costruzione e alla stabilità dell'edificio della relazione, tanto quanto il sì. Vediamo alcune situazioni.

Con i bambini

Tutti sappiamo come in campo educativo si sia passati nel secondo dopoguerra — con l'aumentare del benessere economico, con l'imporsi della società dei consumi, con la rivoluzione sul piano dei costumi — da forme di educazione autoritarie e repressive a forme permissive. Prima i genitori sembravano incapaci di dire sì, adesso sembra essere diventato loro impossibile dire di no. La

solita storia dei due estremi parimenti inadeguati. Oggigiorno si fa però strada la consapevolezza della necessità di un'educazione che sappia al tempo stesso conciliare comprensione e fermezza, nella speranza di non spingere i bambini verso le problematiche sponde della totale sottomissione o di un tirannico egoismo. Come fare? Vediamo l'esempio di una mamma che sembra cavarsela molto bene, in una situazione che, per quanto apparentemente banale, rischia di dare origine a conflitti imbarazzanti (per altre stimolanti idee in materia vedere, ad esempio, Giudetti ed Eccli, 2002).

Giulia va al supermercato verso le sei di sera con Massimo, il suo bambino di quattro anni. Tutto fila liscio fino alla cassa, dove mamma e bimbo devono fare la coda tra due file di scaffali pieni di caramelle, lecca-lecca, merendine. Massimo comincia a martellarla con una serie di pressanti richieste: «Mamma voglio questo! Voglio quello!». Giulia ancora una volta pensa: «Dovrei promuovere una petizione per chiedere ai supermercati di non rendere la vita impossibile alle mamme mettendo tutte queste cose proprio al passaggio della cassa! È un vero sabotaggio nei confronti dei genitori. Però adesso, in questo momento, cosa faccio?».

Decide di dirgli con dolce fermezza: «No Massimo, adesso no perché fra poco è ora di cena. Ma dopo mangiato avrai un dolce che ti piace».

Massimo: «Ma io lo voglio subito».

Mamma: «No Massimo, ti ho già spiegato che le caramelle non fanno crescere. Prima si mangiano le cose che fanno crescere, e poi i bombi».

Massimo si arrabbia e tenta di afferrare l'oggetto del desiderio, urlando: «Lo voglio». Giulia non perde la calma, anche se è un po' imbarazzata nei confronti delle altre persone in coda, e dice in tono pacato al piccolo contestatore: «Lo so che tu vuoi un lecca-lecca subito, e che sei arrabbiato perché io non lo compro. Ma dovrai aspettare la fine del pasto».

Massimo si calma un po', ma si mette a fare il muso con aria contrariata. La mamma capisce che è un modo per mostrare la sua delusione di fronte al no e glielo dice: «Capisco che tu sia deluso. Volevi la caramella adesso, e non volevi aspettare. Anch'io avrei voluto comprarmi e mangiare adesso una torta, dei cioccolatini e non aspettare... Accidenti come è duro aspettare [passando a un tono un po' più scherzoso]! Accidenti... Per consolarmi e per consolarti magari possiamo darci un bacio subito!». A Massimo comincia a scappare un piccolo sorriso. È vero che non ha ottenuto quello che voleva, ma si è sentito ascoltato e capito!

Con gli allievi

Racconta Annamaria, dirigente di una scuola media superiore:

Mi è capitato l'anno scorso di dover dire tre no di fila agli studenti del mio istituto: il cambiamento di orario che avevano chiesto non era praticabile;

il contributo che veniva loro concesso per le spese di trasporto era stato soppresso; la loro proposta di non avere più di un compito in classe e/o un'interrogazione nello stesso giorno non era stata accolta dal collegio dei docenti. Confesso che temevo ne sarebbe scaturito un conflitto capace di perturbare il regolare andamento delle lezioni, com'era peraltro successo un anno prima per motivi analoghi. E invece no.

Cosa ho fatto questa volta? Credo di aver fatto alcune cose in modo un po' differente rispetto alla volta precedente. Non ho minimizzato, anzi ho persino accentuato il problema: «Ho tre cattive notizie da darvi e mi aspetto che difficilmente riusciremo a evitare il conflitto»; ho trattato la cosa senza fretta di liberarmi della patata bollente, proponendo una procedura di discussione (prima avrei esposto tutte le ragioni, poi avrebbero avuto il tempo necessario per esprimersi ed essere ascoltati); inoltre ho dato la mia disponibilità a spiegare classe per classe le suddette ragioni, nel quadro di piccole sedute di bilancio complessivo; infine ho proposto loro di avanzare idee in merito a due cose su cui studenti e presidenza hanno un certo margine di manovra: la gita di studio e i corsi opzionali.

Rifiutare un invito

A volte capita che si preferisca declinare certi inviti. In linea di principio un invito è un po' come un dono: un gesto di attenzione nei nostri confronti. Pertanto, merita un'accoglienza positiva, anche quando non corrisponde totalmente ai nostri gusti, oppure rischia creare confusione nei rispettivi ruoli. Ma come dire di no senza ferire la controparte? Tutto sta nel mostrare che si apprezza il gesto anche se non si risponde affermativamente. Immaginiamo due esempi.

Il primo si riferisce a pranzi domenicali da parenti considerati un po' noiosi, oppure a cene con persone con le quali si hanno scarse affinità. Di solito un cortese «Grazie per aver pensato a me, ma in questo momento devo dedicare tutte le mie energie a..., magari passo per il caffè/per farvi un saluto», dovrebbe risultare un messaggio adeguato alla situazione. Il secondo esempio si riferisce agli inviti che hanno una qualche interferenza con le relazioni gerarchico-professionali. Un collaboratore organizza una festa a casa sua proprio alla vigilia del momento in cui vengono decisi gli aumenti di stipendio e invita anche il proprio capo. È comprensibile che questi preferisca non parteciparvi, ma che si preoccupi al tempo stesso di mostrare apprezzamento per il cortese gesto. A questo scopo farà essenzialmente tre cose: esprimerà a voce (o con un biglietto scritto) il suo rammarico di non poter partecipare (senza aggiungere altro. Non ha bisogno di giustificarsi!); ringrazierà per l'attenzione; si farà magari vivo per telefono nel corso dell'avvenimento per dare un simpatico segno di «partecipazione a distanza». La volta successiva probabilmente non lo inviteranno più, ma senza volergliene.

Se poi infine abbiamo accettato l'invito, ma ciò che ci viene offerto da mangiare ci ripugna e i padroni di casa insistono per il bis, allora le mezze bugie socialmente utili sono ammesse: «Grazie mille, ma ho deciso di mettermi a dieta», «Soffro di allergie e il medico mi ha detto di ridurre per qualche giorno la quantità di cibo...». Forse tutti capiranno che si tratta di una bugia, ma considereranno socialmente utile un tale gioco delle parti.

Comunicare civilmente anche quando vi è conflitto di interessi

Remo e Salvo sono colleghi di lavoro, di pari grado, e anche amici per la pelle da parecchi anni. Hanno sempre considerato come una sorta di fortuna il fatto di condividere sia momenti di tempo libero che i progetti di lavoro, poiché si apprezzano e si stimano sul piano umano e professionale. Da tre giorni però si guardano in cagnesco. Cosa è successo? Salvo, nonostante abbia un paio di anni in meno di anzianità di Remo nella ditta in cui lavorano, è stato scelto dalla direzione come capo sezione! L'amico si è trasformato improvvisamente in nemico, rivale, traditore...

Nella vita quotidiana le tensioni sono spesso alimentate dal fatto di avere interessi contrapposti. Facile andare d'accordo e comunicare bene quando si rema nella stessa direzione, ma appena le mete divergono ecco che la posizione del partner si trasforma da alleato in avversario, generando tutto un corredo di percezioni ed emozioni negative, che non favoriranno certo un pacato stile comunicativo.

Che fare? In primo luogo, prendere atto con realismo di tale diversa posizione e delle complicazioni relazionali ad essa inerenti: «Mi spiace che le nostre mete divergano, è la vita! Adesso sarà certamente più complicato di quando andavamo nella stessa direzione». Secondariamente, proporre alla persona di prendersi un po' di tempo per parlare di ciò che sente e pensa in proposito. È molto importante scegliere di comune accordo, per tale scambio, un luogo e un momento adatto! Già l'argomento da trattare è difficile, se poi non si fa attenzione ad avere una cornice adatta, le probabilità di disastro relazionale aumentano vertiginosamente: «Sei d'accordo se ci prendiamo un po' di tempo per parlare assieme delle implicazioni a livello della nostra relazione?». Terzo, non insistere se l'interlocutore in posizione più sfavorita non è disponibile ad affrontare subito l'argomento: in genere non è un rifiuto, ma solo un bisogno di metabolizzare un po' di frustrazione. Quarto, abbandonare il sogno che tutto riprenda come prima: il quadro e le implicazioni relazionali sono «oggettivamente» cambiati!

Il Suo telefonino mi disturba!

Nuove invenzioni! Nuove possibilità, ma anche nuovi problemi!

Camilla sale sul treno, ha preso la prima classe per lavorare tranquilla ed esaminare tutti i documenti che deve leggere in vista della riunione del pomeriggio, ma accidenti, il treno non si è ancora mosso che la giovane donna di fronte a lei comincia già a parlare al telefono. «Una telefonata o due e poi smetterà» spera in cuor suo Camilla. Invece niente: le telefonate continuano, a volte anche due contemporaneamente, dato che la vicina ha ben due telefonini!

Cosa dire in questi casi? Il problema è delicato per diverse ragioni: non esiste ancora una norma di comportamento integrata e socialmente condivisa cui fare appello. Succede un po' quello che succedeva anni fa per il fumo: i fumatori avevano pieno diritto di invadere con le loro emissioni lo spazio del prossimo. Inoltre, vi sono forti probabilità che le persone che adottano tali eccessivi comportamenti di invasione sonora non mettano tra le proprie priorità le esigenze del prossimo, e che quindi vi mandino a quel paese se dite qualcosa. Tempo addietro, Camilla aveva già risolto un problema comunicativo simile, ma in condizioni più facili poiché si trovava in uno dei pochi — e providenziali — scompartimenti «silenzio». In tal caso le era bastato dire garbatamente: «Scusi, deve esserLe sfuggito che questo è uno scompartimento in cui non si possono usare i telefonini». Questa volta cosa fa? Prima si guarda attorno per vedere se può cambiare posto: speranza vana, tutto occupato! Poi prova con il non verbale: si tappa vistosamente le orecchie mentre cerca di concentrarsi sulla lettura. Ma niente da fare: nessuno è più cieco di chi non vuole vedere, e la vicina non si scompone! Peccato, sarebbe stato un modo di comunicare meno rischioso per entrambe. Allora dice chiaramente e con una piccola nota di umorismo: «Mi scusi, mi rendo conto che abbiamo due interessi contrapposti ed entrambi probabilmente sentiti come legittimi: Lei di telefonare, io di potermi concentrare sul mio lavoro. Pensa che esista un compromesso accettabile per tutte e due?». In questo caso ha funzionato: l'appassionata telefonatrice ha continuato le sue conversazioni fuori dallo scompartimento.

Rispondere all'aggressività

Capita a tutti di avere a che fare, una volta o l'altra, con persone che perdonano le staffe e hanno comportamenti aggressivi. La collera, la frustrazione, l'irritazione e la paura sono le emozioni necessarie, ma non sufficienti, a scatenare l'aggressività. Dicendo «non sufficienti» si vuole sottolineare che tali emozioni possono essere espresse in modi socialmente accettabili senza inveire sull'avversario. Il

comportamento aggressivo si manifesta attraverso espressioni di violenza verbale o fisica. Dal punto di vista delle risposte cui fare appello si possono individuare due tipi di aggressività: quella ordinaria e quella inaccettabile.

L'aggressività ordinaria può prendere svariate forme: il tono troppo elevato, la mimica irritata e/o indisponente, l'insolenza. La risposta efficace consiste nel dissociare il problema dall'emozione procedendo per gradi, come si farebbe con una pentola a pressione. Per prima cosa occorre spegnere il gas. Fuor di metafora, tacere e limitarsi ad ascoltare. Evitare di parlare è importante, poiché quasi sempre anche le parole dette con la migliore delle intenzioni hanno per effetto quello di aumentare la pressione. La seconda fase consiste nel raffreddare la situazione. Di solito frasi del tipo «Capisco che sei furioso, irritato, mi dispiace» hanno una risonanza positiva nel destinatario, mentre altre del tipo «Non vale la pena di arrabbiarsi! Calmati!» producono l'effetto opposto. Difficile per il parlante pronunciare parole quali «capisco... mi dispiace» in tali occasioni? In parte sì, in parte no. È difficile perché in presenza di emozioni forti si entra in risonanza: la paura genera paura, l'angoscia genera angoscia, l'irritazione genera irritazione, e ciò produce un impulso di non accettazione. In parte no, poiché si tratta di parole che esprimono qualcosa di possibile per il parlante: capire, senza necessariamente condividere. Nella terza fase si tratta di aprire il coperchio e guardare cosa c'è dentro, ossia qual è il problema concreto. Nella quarta, si cerca di trovare soluzioni accettabili.

L'aggressività inaccettabile si ha quando l'interlocutore ha perso il controllo dei propri impulsi e si esprime con pesanti insulti, minacce (verbali o fisiche), con avvisaglie di passaggi all'atto. La cosa più importante è dire subito in modo fermo e autorevole: «Stop, non accetto il Suo atteggiamento». Successivamente si può proporre un'alternativa: «Sono pronto a riprendere la discussione nel momento in cui Lei si sarà calmato, altrimenti meglio chiudere qui». È importante che l'interlocutore espliciti chiaramente il suo accordo a parlare pacatamente, altrimenti è preferibile interrompere lo scambio senza indugi.

Dire «Ti voglio bene!»

Nei film americani le persone si dicono continuamente «I love you», quando si telefonano, quando si separano anche per pochissimo tempo, quando conversano. Per loro sembra facile dirlo, quasi come per noi dire «ciao» o «arrivederci». Tanto facile da diventare banale? Non saprei, ma ciò che invece posso dire è che da noi in Europa capita ancora spesso di incontrare il fenomeno contrario: persone (soprattutto donne) che si lamentano di non sentirsi mai dire «ti voglio bene» (o «ti amo» a seconda dei casi) da parte delle persone che per loro contano.

È noto che i due sessi usano con differenti frequenze e intensità due tipi divergenti di modalità interattive: negli uomini è più comune il ricorso a toni asciutti e assertivi, ad atteggiamenti di dominanza nell'uso dello spazio di parola, a espressioni rapidamente orientate verso il contenuto, alla non verbalizzazione delle emozioni; nelle donne è più consueto accordare importanza a espressioni che favoriscono la relazione, quali il sorriso, i messaggi di accoglienza, l'esplicitazione dei sentimenti. È possibile una comunicazione non frustrante tra i due fronti, in particolare a proposito dei sentimenti? Possibile, ma al prezzo di qualche concessione reciproca. Se fate parte della categoria che ha difficoltà a dire «ti voglio bene», un passo percorribile per voi in direzione delle aspettative del partner potrebbe essere quello di dire le cose come stanno: «Come sai faccio anch'io parte di quelle persone che non riescono a tradurre in parole i propri sentimenti, ma questo non vuol dire che non ti ami; anzi, è proprio perché ti amo molto che ho difficoltà a dirlo». Detto così potrebbe valere come un milione di «I love you» all'americana! Se invece fate parte di coloro che valorizzano la capacità di dire «ti voglio bene» e i «bei complimenti» e avete a che fare con partner frustranti a questo livello, ricordatevi di due cose: primo, che probabilmente tali messaggi vi sono inviati in modi non verbali che è un peccato sottovalutare; secondo, che non vale la pena di fare sforzi per obbligare l'altro a dirvi le agognate parole. Se forziamo qualcuno a adottare un comportamento che per definizione dovrebbe essere spontaneo, poi ci si trova in preda al dubbio atroce: l'ha detto perché l'ho forzato, oppure perché mi ama (mi apprezza) veramente?

Comandare

Lo so, il verbo non è più di moda, ma ciò non vuol dire che siano scomparse le situazioni in cui vi è l'esigenza, affinché le cose funzionino, che determinate persone impartiscano ordini o, se si preferisce, disposizioni, direttive. In sostanza è sempre attuale la necessità di dirigere, orientare e guidare: i genitori nei confronti dei figli, i dirigenti nei confronti dei subalterni, i docenti nei confronti degli allievi. Ciò che è cambiato rispetto al passato è la maggiore imprescindibile sensibilità nei confronti del rispetto del valore e della dignità di tutti gli esseri umani, per cui risulta oggi inaccettabile che le responsabilità di comando vengano esercitate disconoscendo tali valori. Le forme autoritarie con cui era esercitato il comando in passato hanno dato luogo, tra l'altro, a una sorta di diffuso amalgama ideologico tra dirigere e opprimere, con il conseguente rifiuto di ogni forma di autorità. Fellini ci ha regalato a questo proposito l'avvincente film *Prova d'orchestra*, che mostra la ribellione degli orchestrali

all'autorità dispotica del maestro. L'alternativa si rivela però altrettanto disastrosa, in quanto l'orchestra finisce nelle distruttive fauci del caos. Nella realtà odierna non vi sono solo gli «orchestrali che sognano di autodirigersi», ma anche «direttori di orchestra» che sognano di evitare la responsabilità di dirigere: l'insegnante che non osa far rispettare le regole, il genitore che dice sempre di sì, la padrona di casa che si sente in colpa e in imbarazzo ogni volta che deve dare disposizioni alla collaboratrice domestica e ricorre a confusi giri di parola. Quando si esercitano responsabilità (educative o professionali) i messaggi che si rivelano più efficaci sono quelli che formulano la richiesta, oltre che con la dovuta cortesia, in modo diretto e chiaro. Un po' come i segnali che devono usare i vigili quando dirigono il traffico.

Esempi di espressioni chiare e dirette nei confronti dei figli potrebbero essere: «Desidero che tu rientri puntuale», «Desidero che tu raccolga le tue cose prima di uscire», «Ti prego di non usare quel tono», «Aspetta, non interrompermi: sto parlando con papà», «Lasciami finire la frase e poi ti ascolto», ecc.

Nei confronti degli allievi risulta utile, ad esempio, esplicitare schiettamente le aspettative ed eventualmente negoziarle, attribuendo loro il valore di contratto pedagogico (che può anche essere scritto) una volta definite; interrompere la lezione ogni qual volta si sentono brusii che disturbano (in questo modo il messaggio che si lancia è implicito ma chiarissimo: «Non accetto di parlare se non vi sono le condizioni necessarie affinché la comunicazione passi»); non sottovalutare l'importanza di convenzioni quali i regolamenti di istituto e di classe: non sono una pedanteria inutile bensì un contratto indispensabile per assicurare un corretto andamento della «partita».

Nei confronti dei collaboratori, le formulazioni dirette corrispondono a frasi del tipo: «Devo chiederLe di fare ore in più venerdì o sabato, poiché c'è un lavoro urgente. È possibile? Se ha dei vincoli insuperabili non esiti a dirlo e troverò un'altra soluzione», «C'è una nuova priorità, quindi Le devo chiedere di interrompere quello che sta facendo, per dare precedenza a quest'altro lavoro», «Il verbale deve essere redatto nel modo seguente...».

Ma basta che un leader sappia impartire direttive in modo cortese, diretto e chiaro, per essere un buon comunicatore? Diciamo che è condizione necessaria ma non sufficiente. Altre condizioni sono: saper formulare le critiche in modo costruttivo utilizzando le lacune come occasioni per nuovi apprendimenti; saper far vedere che capita anche a lui di sbagliarsi; saper esprimere i dovuti apprezzamenti. Niente è più demotivante che avere un padre o un capo che sa solo fare commenti critici e osserva un silenzio di tomba nei confronti di tutte le prestazioni positive.

Accettare un complimento

A volte i complimenti sono un po' come un mazzo di fiori ingombrante che una padrona di casa riceve dai propri ospiti mentre li accoglie abbracciandoli uno per uno, e mentre sa di dover subito correre in cucina per gli ultimi preparativi: insomma li apprezza moltissimo, ma non sa come gestirli e non vede l'ora di sbarazzarsene. Per molte persone, infatti, i complimenti sono al tempo stesso fonte di piacere e di imbarazzo. Probabilmente è anche un fatto culturale: in certe parti del pianeta è valorizzata la modestia estrema; in altre prevale piuttosto l'apprezzamento per comportamenti di accoglienza della considerazione espressa. Comunque sia, oggi giorno alle nostre latitudini l'accettazione dei complimenti fa parte delle competenze socialmente utili. Essa implica: saper ascoltare il complimento senza interrompere pressati dall'imbarazzo, saperlo assaporare e saper rispondere qualcosa del genere «Sono felice di averti potuto fare un favore», «Sono contenta che Lei apprezzi il mio lavoro». Implica infine evitare di minimizzare ciò che ha generato il complimento con frasi del tipo «Ma non è niente! Chiunque l'avrebbe fatto». In genere non è per nulla vero che chiunque l'avrebbe fatto!

Far tacere un chiacchierone

Uno dei principi che caratterizzano una comunicazione che funziona tra persone che partecipano a una conversazione è il principio di quantità: dire le cose ritenute adeguate senza monopolizzare la parola. Ma il principio della quantità è ignorato da certi interlocutori. Succede ai convegni, a tavola con amici e conoscenti, con i colleghi di ufficio. Si suole dire che a nessuno può essere chiesto di affrontare un compito impossibile. Ed è vero che far tacere un chiacchierone può rivelarsi una delle imprese più ardue che ci siano!

Il mio mestiere mi ha fornito l'occasione di partecipare a centinaia di convegni. Una delle cose che ho costantemente osservato è il modo in cui i vari presidenti di turno cercavano di far tacere i relatori che oltrepassavano vistosamente il tempo loro assegnato. A questo proposito ci sono quattro categorie di presidenti.

1. I *non verbali*, che utilizzano soprattutto occhiate, bruschi movimenti sulla sedia, tosse, raschiamenti di gola, discreti bigliettini. Di solito il successo dei loro tentativi è pari a zero!
2. I *succubi del parlante*, che chiaramente mai oseranno interrompere il collega che parla, anche se ce ne sono altri dieci in attesa. Ovviamente finisce sempre che gli ultimi parlano quando la sala è già vuota.

3. I *ghigliottinatori*, che qualsiasi cosa stia dicendo l'oratore tagliano senza pietà il suo discorso quando il tempo previsto è scaduto.
4. Infine, i *veri presidenti* che riescono a mostrarsi equi nei confronti di chi parla, di chi aspetta il proprio turno e del pubblico. Cosa dicono? Segnalano all'oratore che il tempo sta per scadere e lo pregano di avviarsi alla conclusione. Ricordano che non si può derogare al principio di giustizia distributiva nella ripartizione dei minuti; ricordano che la risorsa tempo non è reversibile; interrompono il chiacchierone con garbo, ma con sufficiente autorità, facendo presente che purtroppo si deve imperativamente rinunciare al «piacere di ascoltarlo»!

Se si è in un'occasione conviviale, ci si può avvalere dell'interruzione passiva o di quella attiva. L'interruzione passiva consiste nel far mancare a un certo punto i feedback: smettere di sorridere, di annuire con la testa, ecc. L'interruzione attiva prevede tre comportamenti: cercare di infilare a un certo punto una frase del genere con tono conclusivo «OK ho capito!», «Certo...»; muovere il corpo in avanti per segnalare la volontà di prendere la parola; proporre subito dopo di passare a un argomento alternativo, scegliendolo tra quelli che, si spera, non fanno parte del repertorio del chiacchierone!

Due parole per congedarmi

Rileggo oggi ancora una volta le pagine di questo libro prima di consegnarle nella mani della casa editrice. Molti sentimenti e pensieri si accavallano in me. Mi sento soddisfatta di aver portato a termine un progetto che mi stava a cuore da parecchi anni e di poter così condividere con il potenziale pubblico alcuni frutti delle mie osservazioni, dei miei studi e delle mie riflessioni in materia di comunicazione interpersonale. Provo già una certa gioia ed eccitazione al pensiero di vedere tra qualche settimana l'opera vestita degli «abiti da festa» grazie agli interventi dell'équipe editoriale e di poterla successivamente presentare nel mio ambiente e utilizzare con le persone che parteciperanno ai miei corsi sull'argomento.

Avverto altresì qualche timore. Affrontare il tema della comunicazione interpersonale è come navigare in un oceano infinito. Come sarà accolta la rotta da me proposta? La direzione che mi interessava mantenere è quella di seguire una costellazione formata da tre elementi: comportamenti comunicativi, dinamiche relazionali, contesti quotidiani. Dopo numerose esplorazioni e dopo ripetuti esami del nutrito numero di mappe redatte da tanti precedenti pionieri (celebri e meno celebri), mi sono avventurata in una possibile rotta di avvicinamento che ai miei occhi appare feconda. Ma sono ben cosciente che si tratta di un itinerario mai concluso e sempre migliorabile.

I timori si intrecciano con speranze: l'aspirazione che il frutto del mio lavoro sia effettivamente uno strumento condivisibile e apprezzabile anche dal pubblico a cui è destinato; l'auspicio che l'approccio proposto in questo testo possa trovare all'esterno la stessa eco che ha avuto per Filippo, giovane uomo che ho avuto

in consulenza e che proprio pochi giorni fa si è congedato da me con queste parole: «Ho avuto l'impressione di aver avuto delle chiavi per aprire delle porte e per avanzare ora in modo più autonomo e più consapevole». Chiavi dunque con le quali allargare le proprie risorse e non singole anelastiche prescrizioni. La speranza infine di aver saputo tracciare una pista per mettere al servizio delle «normali e fisiologiche» difficoltà di cui è intrisa la quotidianità una serie di idee e strumenti tratti dall'ormai ricco patrimonio delle scienze del comportamento umano.

Ancora oggi è piuttosto diffusa l'idea che fare appello a uno specialista in campo psicologico corrisponda ad avere una malattia mentale. Si potrebbe discutere a lungo sui concetti di normalità e malattia psichica, poiché essi sono in buona parte anche il frutto di costruzioni sociali, ma non è questo che mi preme di più. Ciò che mi sta maggiormente a cuore è comunicare l'idea che le conoscenze scientifiche della psicologia moderna costituiscono un prezioso strumento al servizio della prevenzione, del quotidiano, dello sviluppo della persona e della qualità delle relazioni. Oggi che è molto di moda frequentare palestre, *beauty farm*, specialisti che cercano di arginare l'invecchiamento della pelle (tutte cose che mi guardo bene dal disprezzare!), mi dico che non sarebbe male dedicare anche un po' di energie, man mano che la vita avanza, a irrobustire e tonificare lo spirito. Probabilmente le rughe dell'anima e le grinze delle relazioni umane possono essere prevenute con maggior successo che quelle del corpo.

Una continua ansia per le cose fatte e non fatte, viste e non viste, dette e non dette è la poetica dell'età adulta. Il dover smettere di cercare, di imparare, di avventurarsi altrove è più devastante del morire. (Demetrio, 1998, p. 210)

Prima di mettere il punto finale:

- voglio esprimere la mia riconoscenza a tutti gli autori, contemporanei e classici, che mi hanno fatto da maestri in materia di comunicazione interpersonale. Il nutrimento intellettuale che mi hanno fornito è stato per me di vitale importanza. Esprimo una particolare gratitudine nei confronti di coloro che ho avuto la fortuna di frequentare: è stato un privilegio poter contare sulla loro guida, potendo al tempo stesso sentirmi libera di percorrere tratti di strada da sola. Spero intensamente che il modo con cui ho citato e integrato nella mia riflessione il lavoro di tali diversi studiosi non rappresenti un impiego arbitrario del loro pensiero, ma al contrario concorra a sottolineare ulteriormente la ricchezza del loro apporto;
- mi preme ringraziare i miei studenti di tutte le età e le persone che si sono rivolte a me per consulenze. Le loro espressioni di fiducia, i loro sguardi interessati e la loro apertura nel condividere con me momenti di ricerca di nuove

conoscenze o di nuove soluzioni alle sfide della vita quotidiana hanno dato linfa vitale e slancio al mio impegno professionale;

- desidero dire grazie ai miei interlocutori quotidiani, familiari, amici, colleghi, per aver saputo alternare costruttivi segnali di allarme allorché la qualità della comunicazione reciproca scricchiolava, a messaggi e sguardi gratificanti quando si viveva l'impagabile sensazione di saperci capire. Tali incontri mi hanno aiutato a costruirmi, a crescere e a trovare il mio piccolo posto nel mondo;
- ringrazio inoltre la mia amica Luisa Gregis Passoni per il suo prezioso aiuto nella rilettura finale delle bozze;
- e ci tengo a riservare l'ultimo e vibrante ringraziamento a Francesco Cesari, mio marito: «Caro Francesco grazie di tutto cuore per il tuo sostegno affettivo nella realizzazione di questo progetto, per i tuoi perspicaci suggerimenti nonché per la tua generosa disponibilità e il rigore intellettuale con cui ancora una volta hai interpretato il ruolo di mio primo lettore».

Erickson

Appendice

Strumenti per la formazione

Questa appendice è destinata in particolare a coloro che insegnano tematiche attinenti la problematica presentata in questo libro. In uno spirito di condivisione di risorse, mi è sembrato utile proporre un esempio di dispositivo-tipo che utilizzo concretamente nella mia attività di docente in tema di dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale. Il dispositivo qui presentato è riferito a situazioni di interazione in contesti scolastici e formativi, e impiegato nel quadro di attività di perfezionamento professionale di docenti, responsabili scolastici, formatori di adulti, responsabili di risorse umane. Esso è però applicabile, fatti i dovuti adattamenti a livello in particolare degli esempi di casi concreti, anche ad altri contesti professionali.

L'esempio che presento si riferisce a un modulo di 60 ore di lavoro (30 di lezioni e lavori di gruppo; 30 di lavoro personale), ma alla luce della mia esperienza è ben possibile adattare la struttura e le idee di base anche a formazioni decisamente più brevi oppure di più lunga durata.

Tutte le varianti di quadro da me praticate (conferenza, incontro di lavoro, modulo breve, modulo con esigenze di livello accademico) hanno però due elementi che rimangono costanti:

1. *gli obiettivi di base*: permettere al pubblico di meglio orientarsi in fatto di conoscenze scientifiche in materia di comunicazione interpersonale e di allargare le proprie capacità di intervento;
2. *l'approccio didattico*: esso mira prioritariamente a favorire la creazione di un'*intersoggettività* (si veda il capitolo 3) che consenta a docente e discenti di «meglio capirsi», attraverso, da un lato, l'utilizzo di casi vicini alla realtà quotidiana del pubblico o proposti dal pubblico stesso; dall'altro, l'attenzione rivolta alle rappresentazioni soggettive dei partecipanti, come imprescindibile materia prima di cui tenere conto nella costruzione di nuove conoscenze (si vedano i capitoli 1, 2 e 3). Vi è un'idea al tempo stesso ovvia ed essenziale che mi sembra non vada mai dimenticata: il

docente non ha il potere di obbligare il discente a imparare. Apprendere è un atto volontario del soggetto che ha come motore tutta una serie di significati (affettivi, identitari, conoscitivi, sociali) che egli stesso attribuisce — o non attribuisce — a tale attività. Il docente ha però un altro potere: quello di creare le condizioni per favorire l'apprendimento (Cesari Lusso e Muller, 2001). L'intersoggettività mi sembra occupare un posto centrale nel quadro di tali condizioni.

Il dispositivo comprende otto fasi principali.

- Prima fase: docente e discenti fanno conoscenza e stipulano un contratto pedagogico.
- Seconda fase: svolgimento di un'attività finalizzata a far emergere le rappresentazioni spontanee dei discenti in materia di difficoltà di comunicazione interpersonale.
- Terza fase: il docente apporta le risorse concettuali necessarie tenendo conto di quanto emerso nella fase due.
- Quarta fase: descrizione da parte dei discenti di tre casi individuali; scelta, in interazione con il docente, di un caso da approfondire.
- Quinta fase: lavoro di analisi da parte del discente del caso scelto secondo una pluralità di approcci e formulazione di proposte di nuove modalità comunicative.
- Sesta fase: sperimentazione di nuove modalità di intervento.
- Settima fase: redazione da parte del discente di un rapporto sulla procedura seguita e sui risultati. Discussione con il docente.
- Ottava fase: redazione da parte del discente di un breve bilancio del suo apprendimento.

Prima fase

Docente e discenti fanno conoscenza e stipulano un contratto pedagogico

Al momento del decollo del percorso formativo, due obiettivi appaiono prioritari per avviare l'interazione docente-discenti:¹

1. un obiettivo concernente la *relazione*. Si tratta di fare conoscenza e creare le basi per un buon contatto tra le persone presenti: nei capitoli che precedono si è dato ampio spazio a questo aspetto (si veda in particolare il capitolo 6). Personalmente giudico questo primo contatto particolarmente significativo. Quando sto per «aprire la bocca» per pronunciare la prima frase, ho spesso l'impressione di essere come un nuotatore che deve buttarsi in acqua: da un lato, meglio non pensare troppo

¹ Sul piano dell'approccio didattico vedere anche l'interessante testo di Mauri e Tinti (2002) che propone un modello di struttura pedagogico-didattica definita ASC (Apertura, Sviluppo dei contenuti, Chiusura) che permette di organizzare un percorso di formazione tenendo ben conto delle dinamiche e delle esigenze della comunicazione pedagogica.

e agire, dall'altro, al tempo stesso c'è l'apprensione di riuscire male nella fase del tuffo e del primo contatto con l'acqua, rendendo così un po' più faticoso il ritmo delle successive bracciate. In questi casi spesso comunico sinceramente questo mio stato d'animo e la pressione che avverto, e devo dire che trovo sempre molta comprensione;

2. un obiettivo concernente il *contenuto*: non si tratta ancora di entrare in materia del «contenuto comunicazione», ma di cercare di dare «sufficienti» informazioni sul percorso: traguardo che si vuole raggiungere, strada da esplorare, mezzi che saranno impiegati. La sfida comunicativa per il docente a questo punto è legata a tale aggettivo, «sufficiente»: cosa vuol dire? Come essere sicuri di non aver informato troppo poco? Come essere sicuri di non aver informato troppo? E poi, come essere sicuri che le informazioni siano recepite dagli ascoltatori? A questo riguardo non vi sono ovviamente mai certezze. Ma sappiamo tutti che è inutile sotterrare i presenti sotto una valanga di informazioni: vi è il rischio di riuscire soltanto a soffocarli. L'importante è che le persone abbiano un minimo di possibilità di prefigurarsi la direzione, niente di più. Ci saranno molte occasioni in seguito per tornare sulle varie tappe e sulle informazioni di dettaglio, con molte più probabilità di «capirsi». È un po' quanto succede quando qualcuno ci chiede dove si trova una certa strada situata in un quartiere a noi familiare e totalmente sconosciuto al richiedente. Due tipi di spiegazioni non funzionano: quelle troppo sbrigative, che non consentono al richiedente neanche di capire che direzione prendere, ma anche quelle troppo dettagliate! In effetti, noi che conosciamo il quartiere abbiamo subito in mente le diverse immagini della zona, delle vie, dei negozi o di altri punti di riferimento, e nel descrivere ripercorriamo con facilità tali immagini da cui possiamo ricavare una quantità di dettagli. Ma tutto questo non dice niente al nostro interlocutore: lui non ha una mappa mentale a cui riferirsi. Egli deve costruirla, attraverso le nostre parole. L'operazione sarà per lui più gestibile se il nostro ritmo è lento, se ci limitiamo ai riferimenti essenziali, e se verifichiamo man mano se questi sono recepiti. Tornando ora alla fase iniziale del modulo, tutte le informazioni sono raccolte in un documento distribuito ai partecipanti (il «contratto di formazione») e richiamate oralmente soltanto nei punti essenziali. Riporto nella tabella che segue la prima parte di tale contratto, che comprende anche le indicazioni per il lavoro personale e i termini di consegna, le modalità e i criteri valutazione, la bibliografia, la presentazione dell'insegnante, le regole di tipo deontologico.

Da notare, tra l'altro, che quando si insegna una materia concernente i meccanismi della comunicazione interpersonale c'è da aspettarsi che i partecipanti siano particolarmente sensibili alla congruenza tra i comportamenti dell'insegnante e i principi enunciati nei suoi discorsi e al modo cui gestisce la situazione comunicativa *hic et nunc*. Ciò rappresenta al tempo stesso una potenzialità e un «arnese» delicato da maneggiare. La potenzialità si riferisce al fatto che il vissuto in classe è sotto gli occhi di tutti e condiviso da tutti, ed è quindi una fonte di esempi estremamente significativa. Il rovescio della medaglia è costituito in particolare dalle implicazioni identitarie di tali illustrazioni (si vedano i capitoli 6 e 8). Ad esempio, se vi sono incomprensioni o malintesi tra docente e discenti a livello cognitivo oppure difficoltà di ordine relazionale, non sempre è possibile sottolinearle per farne occasioni di analisi delle dinamiche e degli ostacoli della comunicazione: i

Descrizione generale del modulo

<i>Descrizione</i>	La problematica sviluppata in questo modulo è centrata sui processi comunicativi in situazioni di formazione. L'approccio adottato è di tipo sistemico e psicosociale. Ciò significa che un'attenzione particolare è dedicata al tipo di «regole» che caratterizzano le interazioni tra i vari elementi del sistema, ai processi identitari in gioco, e al modo con cui vengono definiti i ruoli dei diversi attori. Il rapporto all'alterità comunicativa nelle sue varie accezioni (culturale, cognitiva, identitaria) costituisce altresì una dimensione centrale del lavoro proposto.
<i>Prerequisiti d'entrata</i>	✓ Interesse per la problematica della comunicazione ✓ Disponibilità alla riflessione sulle proprie pratiche comunicative
<i>Competenza mirata e risorse attivate</i>	A fine modulo i partecipanti sanno riconoscere alcuni elementi chiave che caratterizzano le dinamiche comunicative, e sanno analizzarli e intervenire in maniera più adeguata per salvaguardare la qualità della comunicazione e delle relazioni pedagogiche <i>Risorse conoscitive</i> ✓ Conoscere i principali paradigmi teorici che permettono una lettura dei processi comunicativi ✓ Conoscere i principali processi psicosociali che caratterizzano le relazioni interpersonali in contesti formativi <i>Risorse operative</i> ✓ Saper descrivere e analizzare una situazione di comunicazione, interpersonale o di gruppo, in contesti formativi ✓ Saper formulare una pluralità di ipotesi esplicative ✓ Saper mettere in atto nuove modalità di intervento secondo approcci di tipo «sperimentale»
	<i>Risorse personali</i> ✓ Disponibilità a riflettere sui propri comportamenti comunicativi e a sviluppare competenze di analisi di situazioni vissute in ambito professionale
<i>Impostazione pedagogico-didattica</i>	Di tipo fondamentalmente induttivo: momenti di lavoro esperienziale, analisi di casi
<i>Modalità di valutazione</i>	Lavoro di analisi di un caso

protagonisti sono infatti coinvolti nella situazione anche a livello emotivo e identitario e possono percepire tale attività come un pericolo di «perdere la faccia», come direbbe Goffman (1969). Si tratta insomma di materiale da «maneggiare con cautela» da parte del docente.

Concretamente si hanno due situazioni:

1. il comportamento in causa riguarda solo il docente. In questo caso il miglior modo di non rischiare di perdere la faccia è spesso quello di fare un po' di ironica autocritica sui propri limiti: spesso ciò viene percepito «paradossalmente ma non troppo» come un indizio di sicurezza (nessuno appare più sicuro di colui che sa anche scherzare sulle proprie manchevolezze), nonché come una manifestazione di autenticità;
2. la situazione coinvolge direttamente anche uno o più partecipanti. In questo caso il docente è chiamato soprattutto ad agire nel modo più appropriato possibile, e a valutare poi con molta accortezza se cogliere o meno l'opportunità di trasformare l'accaduto in oggetto di analisi. Una grande attenzione va posta infatti alla regola deontologica che nessun partecipante può essere forzato a mettere sotto la luce dei riflettori determinati aspetti del proprio Sé.

Seconda fase

Svolgimento di un'attività finalizzata a far emergere le rappresentazioni spontanee dei discenti in materia di difficoltà di comunicazione interpersonale

Obiettivi per i discenti

- Saper meglio riconoscere le proprie modalità di spiegazione e interpretazione dei problemi comunicativi (si vedano i capitoli 1 e 2).
- Saperle situare in riferimento ai principali quadri teorici in materia.

Obiettivo per il docente

Essere informato sulle preconcezioni dei discenti come premessa per meglio «metterle in comunicazione» con gli apporti teorici del corso.

Materiale

Il docente mette a disposizione una serie di casi.

L'esperienza mi ha spinto nel corso degli anni ad accantonare in linea di massima l'idea di chiedere ai partecipanti di fornire loro stessi i casi da analizzare preliminarmente o nella fase iniziale. Ciò per due ragioni principali:

1. i partecipanti non possiedono ancora a questo stadio sufficienti criteri che li guidino nella scelta dei casi;
2. la richiesta può rivelarsi ansiogena a due livelli: primo, a causa dello stress che può accompagnare una consegna percepita come prematura e in assenza di una relazione pedagogica già costituita; secondo, per l'apprensione che può suscitare la descrizione del proprio vissuto. Anche se i partecipanti sono generalmente animati da un desiderio autentico di migliorare le proprie capacità comunicative, essi possono comprensibilmente nutrire il timore che ciò significhi mettere in discussione la propria immagine.

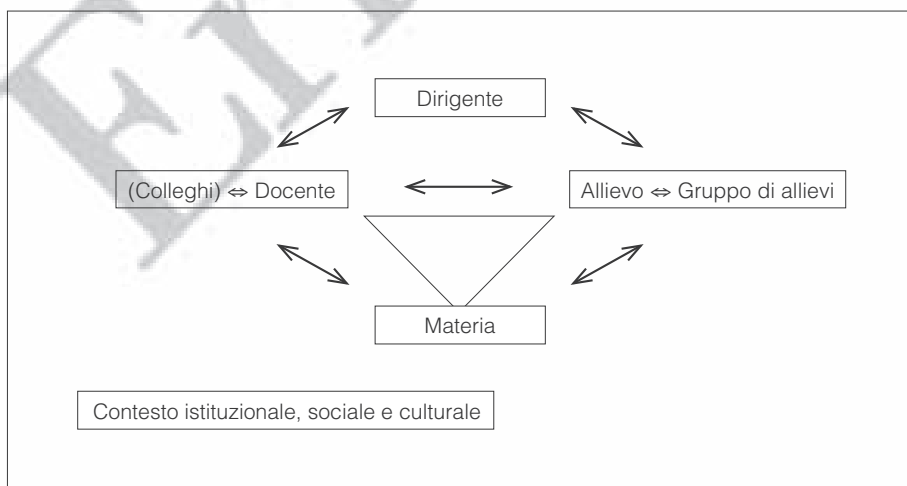
Indicazioni di lavoro

Lavorare a gruppi di tre-quattro persone. Scegliere tre casi che più sembrano vicini alle vostre esperienze quotidiane e formulare in gruppo possibili ipotesi sulle cause del problema di comunicazione. Presentare in modo sintetico i risultati della discussione su un cartellone. Tempo: 40-50 minuti.

Lista di casi

I casi proposti possono essere raggruppati prendendo come base il modello tripolare della relazione pedagogica (Houssay, 1992): Docente $\Leftrightarrow$ Allievo (Partecipante) $\Leftrightarrow$ Materia (Oggetto), relazione che è inserita in un determinato contesto istituzionale, sociale e culturale, come mostra lo schema sottostante. Otteniamo così una serie di situazioni di comunicazione che possono riguardare rispettivamente:

- la comunicazione in classe tra docente e singolo allievo a livello: didattico (la materia di studio), relazionale (lotta identitaria), di «ruolo terapeutico» (aiuto agli allievi con problemi personali), educativo (rapporto con allievi non sufficientemente socializzati alle regole);
- la comunicazione in classe tra docente e classe (didattica e/o relazionale);
- la comunicazione tra allievi;
- la comunicazione fuori dalla classe, in relazione ai comportamenti degli allievi durante le pause;
- la comunicazione tra colleghi;
- la comunicazione con il personale amministrativo;
- la comunicazione del docente con il dirigente scolastico (dal punto di vista del docente);
- la comunicazione con i genitori;
- la comunicazione dei dirigenti scolastici con docenti, allievi, genitori, personale non docente.



Pierre il contestatore. Marco, formatore con una lunga esperienza nel campo delle dinamiche di gruppo, è chiamato ad animare un corso di aggiornamento per docenti della formazione professionale. Il corso si svolge in quattro sedute. Il lavoro proposto è di tipo pratico e consiste nella presentazione e nell'analisi di casi presentati dagli stessi partecipanti.

Tutti i partecipanti sono soddisfatti, tranne Pierre che non si stanca di intervenire ripetutamente per ribadire che per lui il corso non è sufficientemente concreto, che perde il suo tempo, che non ha niente da imparare e che vorrebbe qualcosa di più pratico.

Lei ce l'ha sempre con me. Giuseppe insegna in una scuola professionale. La sua è una classe mista con lieve maggioranza di ragazze. Tra le allieve ce n'è una che si dimostra particolarmente polemica e sempre pronta a criticare. Quando Giuseppe la richiama perché è distratta o chiacchiera si sente rispondere: «Lei ce l'ha sempre con me. Cosa ho fatto? È sempre colpa mia, agli altri non dice mai niente!». Oppure se Giuseppe corregge un suo errore, risponde con aggressività: «Quando dico qualcosa io per Lei è sempre sbagliato!». Giuseppe si sente alquanto demoralizzato poiché è la prima volta che ha l'impressione di non saper più che pesci pigliare. Tra l'altro ha l'impressione che la ragazza stia sviluppando un certo ascendente su compagne e compagni e diventando una sorta di leader negativa. E non lo consola il fatto di sapere che questa allieva ha problemi di comunicazione con altri docenti.

I rifiuti di Jalil. Luisa, giovane docente, si sente un po' destabilizzata di fronte al comportamento di Jalil, un allievo diciassettenne della sua classe: «Ogni volta che gli chiedo di fare un lavoro, che sia in gruppo o da solo, Jalil brontola e contesta, dicendo che non serve a niente, che non ne ha voglia e spesso si rifiuta di farlo. Da parte mia cerco inutilmente di fare leva su due argomenti: che facendo così va contro il suo stesso interesse, e secondariamente che in classe è indispensabile il rispetto di certe regole e dell'autorità del docente. Pensavo che fosse sensibile all'argomento del rispetto visto che è di religione musulmana».

Gli interventi di Alain. «Alain è un ragazzo quindicenne che riesce abbastanza bene nella mia materia ma sembra sempre in cerca di qualcosa che gli manca: a volte del materiale, a volte di conferma e di attenzione, a volte di qualche spicciolo per comprarsi una bibita... Il problema è che interviene spesso a sproposito. Come docente ho provato a riprenderlo in vari modi: rimproverandolo davanti alla classe, facendo come se non sentissi, scrivendo una nota sul diario, minacciando di parlarne con il direttore, prendendolo in disparte dopo la lezione. Non so veramente più cosa fare. Credo di averle provate tutte! Alain mi risponde sempre la stessa cosa: che lui è così e quando pensa una cosa deve dirla.»

Allievo in crisi. Racconta Ada, docente di italiano: «Una settimana fa, facendo l'appello, noto che Amedeo è assente. Quasi quasi tiro un sospiro di sollievo e penso subito: "Bene, oggi sarà più facile lavorare". Infatti, Amedeo da qualche tempo è un allievo un po'... scomodo, che va continuamente richiamato. Ieri Amedeo ritorna e chiede di parlarmi alla fine della lezione. Mi dice che sta passando un brutto momento a causa del divorzio dei suoi genitori. Mentre lo dice, vedo che trattiene a stento le lacrime. Mi sento un po' a disagio, anche se sono commossa per la fiducia che mi

dimostra aprendosi con me. Parliamo assieme per una buona mezz'ora. Alla fine mi sembra più sereno, ma quando ci salutiamo mi fa una richiesta alla quale non bene cosa rispondere: mi dice che gli ha fatto bene parlare con me e se può incontrami ancora per dirmi cosa sta vivendo».

Lacrime in classe. La docente di matematica in una scuola media inferiore distribuisce i risultati di una prova scritta fatta tre giorni prima. Giovanna, un'allieva solitamente molto brillante, riceve un voto appena sufficiente e scoppia in lacrime. Tra l'altro non è la prima volta che succede. Quando Giovanna non ottiene il massimo dei voti si chiude, fa il broncio o si mette a piangere. La docente di matematica di solito fa finta di niente. Ma da un po' di tempo si chiede se deve reagire in un altro modo.

Allievo con lacune di socializzazione. «Boris crea un fracco di problemi a noi insegnanti e anche ai compagni di classe» dice Sandro, docente di una scuola media inferiore, con aria preoccupata e poi aggiunge «mai visto un caso simile! Tratta male le compagne, insulta i ragazzi di colore, provoca gli altri ragazzini e cerca la rissa, disturba continuamente in classe e sfoggia continui atteggiamenti di sfida nei confronti di tutti. A livello di rendimento scolastico è molto altalenante: a volte va anche bene, a volte è un disastro. Abbiamo provato a parlare con la famiglia (una coppia molto benestante, la madre è russa e parla poco o niente l'italiano, il padre è svizzero ed è sempre in viaggio. Si sono stabiliti in Svizzera da tre anni. Prima erano a Mosca) ma senza risultati: sembrano soprattutto preoccupati di difendere il loro erede».

Classe difficile. «Questa classe mi ha fatto letteralmente passare la voglia di insegnare» racconta Nicola. Si tratta di una classe di allievi di 16-17 anni, in cui le normali lezioni settimanali si trasformano spesso in grandi prove di forza: il docente che cerca di portare avanti il suo discorso, gli allievi (non tutti, certo, ma una buona parte) che non lasciano mai terminare una frase e fanno una raffica di domande in parte senza senso, oppure intervengono con commenti a sproposito. I richiami all'ordine cadono nel vuoto.

Gli allievi e la materia passatempo. «A volte penso che fare il docente di materie cosiddette secondarie sia un mestiere impossibile» dice Elsa, insegnante da una decina d'anni di economia domestica «è come se gli allievi considerassero le mie ore come uno "sfogatoio" e un passatempo dove tutto è permesso».

Il collega e la lavagna sporca. Ornella insegna da quattro anni in una scuola professionale, ed è contenta del suo lavoro, del rapporto con gli allievi e con i colleghi, tranne che con uno, il signor G., un collega trasferito da poco da un'altra sede. Questo collega, che ha lezione di prima di lei, lascia costantemente la lavagna sporca alla fine della sua lezione. Dopo aver portato pazienza per un paio di mesi, Ornella decide di chiedere esplicitamente al signor G. di seguire per cortesia la prassi in uso nella scuola che prevede che ogni docente lasci la lavagna pulita alla fine delle proprie lezioni. La risposta che riceve è: «Cara collega, un docente è pagato per insegnare, non per pulire le lavagne, e poi io non ho tempo per queste manie da donna di casa. Io oltre all'insegnamento ho anche uno studio tecnico da gestire». Ornella è molto irritata da tale risposta e si sente a disagio ogni volta che incrocia il collega.

Incompatibilità tra colleghi. Racconta Elio: «Nella scuola in cui insegno mi trovo a dover interagire con una collega, Elisa, la quale attualmente dà lezioni di sostegno a un mio allievo. La collaborazione "forzata" dura da due anni, ma subito dopo le prime esperienze il rapporto professionale si è deteriorato, in seguito all'incompatibilità tra le nostre visioni del lavoro. Elisa, che tra l'altro ha vent'anni più di me, vede tutte le situazioni sempre sotto una luce negativa, quando ci riuniamo con altri colleghi o genitori monopolizza la parola e si mette sempre al centro dell'attenzione. Al momento mi accorgo che persino la sua sola presenza mi dà fastidio, il suo stesso tono della voce mi irrita. Per il bene degli allievi mi piacerebbe però trovare delle soluzioni per costruire una collaborazione accettabile».

La lotta per i fascicoli. Pietro e Giacomo sono due formatori del settore della sicurezza, incaricati di animare corsi di aggiornamento per le persone del ramo. I corsi si svolgono in parte sotto forma di incontri in aula per gli aspetti più teorici, e in parte direttamente sul campo per la parte tecnica. Nel corso della prima seduta, Pietro ha portato una serie di fascicoli da distribuire contenenti informazioni in merito a nuovi articoli. Il numero dei fascicoli è largamente sufficiente per tutti i presenti.

Giacomo allunga il braccio e prende un fascicolo.

Pietro: Non è necessario che tu prenda un fascicolo per te. Ne ho uno in ufficio e puoi usare quello.

Giacomo: Mi piacerebbe averne uno per la mia documentazione personale.

Pietro: Non è necessario, ti presto il mio.

Giacomo: Ma... mi piacerebbe averne uno da tenere in macchina e portare con me quando vado sul campo.

Pietro: Un fascicolo basta per tutti e due.

Giacomo posa il fascicolo, ma si sente frustrato.

Litigi con il bidello. «Non so perché ma questo bidello ha il potere di darmi sui nervi» dice una docente «quando gli chiedi qualcosa sembra che lo disturbi. La maggior parte delle volte finisce che ci becchiamo».

La dirigente invadente. «Nella mia scuola» dice Antonio, docente di inglese «sono io il responsabile delle gite scolastiche di studio. Lo faccio volentieri anche se mi prende una quantità considerevole di tempo e di energie, e senza che ci guadagni un euro in più! Ciò comporta per me diverse riunioni con i colleghi e con gli allievi, oltre che un'infinità di contatti con agenzie e potenziali strutture di accoglienza. Ma c'è una sola cosa che mi dà fastidio: il comportamento della direttrice del mio istituto. In sostanza si permette nel corso di tutto l'anno di esercitare una sorta di antipatico controllo sull'avanzamento dei progetti: parla con i colleghi a mia insaputa, pone domande agli allievi, si fa riferire dalle segretarie come mi muovo. Finora ho portato pazienza e non ho detto niente, ma un giorno o l'altro sbotto di brutto!».

Dirigente sotto pressione. «Oggigiorno è tanto di moda parlare del *burn out* degli insegnanti» dice Otello, da dieci anni dirigente di una scuola media «ma se c'è una categoria che ha ragione di lamentarsi per l'eccesso di stress siamo proprio noi presidi, sempre in mezzo a più fuochi: allievi, insegnanti, genitori, autorità scolastiche, segreteria, ecc. Non passa giorno che non debba, oltre al normale lavoro di gestione e di orientamento didattico, intervenire per mediare situazioni conflittuali. Ieri, ad esempio, sono venute da

me due insegnanti per lamentarsi del comportamento di un terzo collega che pare parli male di loro durante le sue lezioni. Ho avuto l'impressione che si comportassero come i bambini quando fanno vanto dalla maestra urlando: "Guardi cosa mi ha fatto! Guardi cosa mi ha fatto! Lo metta in castigo". Gliel'ho detto chiaramente che i docenti devono essere capaci di risolversi da soli tali situazioni. Non sono mica il loro papà!».

L'incarico affidato dal direttore. «Il direttore mi ha chiesto di svolgere un incarico per lui» dice un'insegnante con vent'anni di servizio «Cosa che ho fatto volentieri perché effettivamente è iper-oberato, e poi io non avendo figli non sono obbligata a scappare come un fulmine alla fine della lezione come fanno tante mie colleghe. Ma mi accorgo che ciò sta creando un po' di risentimento tra gli altri docenti».

Terza fase

Il docente apporta le risorse concettuali necessarie

Obiettivo per i discenti

Avere un primo orientamento in merito agli approcci scientifici in materia di interpretazione delle dinamiche e tensioni comunicative interpersonali.

Svolgimento

Durante la fase di presentazione delle sintesi dei gruppi di lavoro sulle «spiegazioni spontanee» dei discenti, il docente le classifica alla lavagna o su cartelloni a seconda che tali spiegazioni si riferiscano, più o meno implicitamente, ad approcci di tipo individuale, fenomenologico, relazionale-sistemico (si vedano i capitoli 2, 3 e 4).

Durante e/o dopo tale classificazione, il docente presenta le risorse teoriche (si vedano in particolare i primi sette capitoli di questo libro), cercando di utilizzare come materiale illustrativo gli apporti dei gruppi di lavoro sui casi esaminati. Ovviamente, il livello di tale apporto teorico viene adattato al tempo a disposizione e al tipo di pubblico.

Quarta fase

Descrizione da parte dei discenti di tre casi individuali

A questo punto ha inizio il lavoro personale del discente. Il lavoro fatto in precedenza gli ha permesso di rendersi conto che molte situazioni quotidiane considerate a prima vista banali si prestano a essere oggetto di studio e di approfondimento in materia di dinamiche di comunicazione. Il discente può quindi essere in grado di trovare nel proprio vissuto situazioni reali da analizzare.

Vediamo nell'ordine gli obiettivi e le indicazioni di lavoro date.

Obiettivi per il discente

- Saper individuare nel proprio vissuto alcune situazioni da prendere come oggetto di studio.
- Saper osservare e descrivere i fatti osservati in modo più aderente possibile al loro svolgimento e attraverso una quantità adeguata di dati e informazioni.

Indicazioni di lavoro

Scegliere tre esempi di situazioni comunicative che avete vissuto nell'ambito della vita professionale e che vi hanno creato qualche difficoltà di comunicazione. Descriverle il più dettagliatamente possibile: dove? Chi? Chi ha detto che cosa? Quali reazioni dell'interlocutore? Come si è svolta l'interazione? La descrizione può essere fatta in prima persona conservando il vostro nome (attribuendo però nomi fittizi agli interlocutori, ai luoghi e alle istituzioni per preservarne l'anonimato), oppure alla terza persona (in questo caso attribuendo anche a voi stessi un nome fittizio).

Quinta fase

Lavoro di analisi da parte del discente del caso scelto secondo una pluralità di approcci teorici e formulazione di proposte di nuove modalità comunicative

Obiettivi per il discente

- Appropriarsi di modalità multiple di ragionamento e di lettura dei meccanismi in gioco.
- Rendersi meglio conto dei limiti e delle potenzialità del ragionamento scientifico per ipotesi e del variare del tipo di analisi al variare del quadro teorico di riferimento.
- Saper esprimere un problema di comunicazione in termini concreti e operativi.
- Saper utilizzare alcune risorse dell'approccio sistemico per formulare ipotesi di soluzione.

Indicazioni di lavoro

- Scegliere — in accordo con il docente — una delle tre situazioni che avete descritto. Se possibile, scegliere un caso che è ancora attuale e che si desidererebbe meglio gestire dal punto di vista comunicativo.
- Alla luce degli apporti teorici appresi (letture e lezioni) sviluppare un'analisi tridimensionale (secondo i tre approcci) dei processi e dei meccanismi presenti nella situazione prescelta, in particolare mettendo in luce come varia l'identificazione dei processi in gioco al variare delle teorie e dei concetti di riferimento. Fare esplicito riferimento (attraverso precise citazioni bibliografiche) agli autori e alle letture che ispirano la vostra analisi.
- Dire, in sintesi e concretamente, in cosa consiste il problema del soggetto sul piano della comunicazione e definire un obiettivo di cambiamento.

- Individuare, utilizzando in particolare un punto di vista relazionale-sistemico, cosa potrebbe fare il soggetto per migliorare la qualità della comunicazione.
- Progettare nuove modalità di gestione dell'interazione e metterle in pratica (eventualmente sotto la supervisione del docente del modulo).

Sesta fase

Sperimentazione di nuove modalità di intervento

In questa fase le persone sono invitate a mettere in pratica le nuove modalità comunicative ipotizzate. Il discente può usufruire se necessario della supervisione del docente, in loco o a distanza.

Obiettivi per i discenti

- Saper mettere in pratica nuove modalità comunicative.
- Vivere l'esperienza dell'allargamento dei «possibili».
- Saper osservare e descrivere gli effetti di tali cambiamenti.
- Saper portare uno sguardo critico sui risultati.

Settima fase

Redazione da parte del discente di un rapporto sulla procedura seguita e sui risultati

Obiettivi per i discenti

- Fare il punto sulle risorse concettuali e operative utilizzate.
- Prendere distanza rispetto alla sperimentazione effettuata.
- Preparare un *transfer* delle capacità sviluppate.
- Costruire un materiale scritto su cui operare una successiva riflessione sul percorso effettuato.

Indicazioni di lavoro

Redigere un rapporto scritto di 8-10 pagine contenente:

- la descrizione degli elementi essenziali del contesto sociale;
- la presentazione succinta dei tre casi scelti;
- gli elementi essenziali dell'analisi secondo i tre approcci teorici;
- le nuove modalità di comunicazione ipotizzate nel quadro di una visione più sistemica del problema;

- la descrizione della fase di sperimentazione;
- il commento dei risultati.

Il rapporto verrà valutato e commentato dal docente, e servirà da occasione per eventuali ulteriori approfondimenti o ipotesi di lavoro.

Ottava fase

*Redazione da parte del discente di un breve
bilancio del suo apprendimento*

Obiettivo per i discenti

Integrare ulteriormente le nuove risorse.

Obiettivo per il docente

Disporre delle valutazioni soggettive dei partecipanti.

Indicazioni di lavoro

Rispondere alla domanda: «Cosa penso di aver ricavato da questo modulo?» (10-20 righe).

PER CONCLUDERE...

Ecco, per concludere questa appendice, alcuni brevi estratti di commenti che bene illustrano e sintetizzano ai miei occhi i punti essenziali delle risposte dei partecipanti alla domanda finale:

Mi sono posto molte domande e ho meditato su alcuni aspetti della comunicazione sotto una luce diversa. Ho potuto ragionare sui miei modi di relazionarmi, che prima prendevo istintivamente, uscendone con una visione più ampia e pertinente e con la consapevolezza che i cambiamenti nell'altro avvengono quando io cambio atteggiamento o modalità di interazione.

Rafforzare le modalità di ragionamento a carattere «scientifico» per ipotesi e secondo un approccio sistemico, invece che per certezze immediate, mi è parso fondamentale e indispensabile.

Riesco a meglio valutare le ragioni del successo o dell'insuccesso nelle interazioni comunicative in cui mi trovo a operare, e mi accorgo meglio che a volte parto già prevenuto. Ho rafforzato il mio senso di osservazione e mi sembra di essere diventato più prudente nell'adozione di spiegazioni unilaterali e sbrigative che mi conducevano spesso nei vicoli ciechi della rassegnazione e della passività.

Mi trovo più preparato ad affrontare situazioni che mi coinvolgono emotivamente.

Mi rendo meglio conto che in situazioni difficili può essere improduttivo sia pretendere di arrivare a una comunicazione ideale, sia rimanere fatalmente passivi.

Erickson

Bibliografia

- Alberoni F. (1996), *Ti amo*, Milano, Rizzoli.
- Amado G. e Guittet A. (1975), *La dynamique des communications dans les groupes*, Parigi, Armand Colin.
- Anzieu D. (1975), *L'illusion groupale*, «Nouvelle Revue de Psychanalyse», vol. 4, pp. 73-93.
- Aumont B. e Mesnier P.M. (1992), *Les origines du processus apprendre*. In *L'acte d'apprendre*, Parigi, Presses Universitaires de France, seconda parte, capitolo primo, pp. 137-164.
- Barth B.-M. (1993), *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Parigi, Retz.
- Barth B.-M. (1996), *Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir*, «Cahiers Pédagogiques, Dossier Apprendre à Reasonner», n. 344-345, pp. 51-57.
- Barth B.-M. (1996), *Construire son savoir*. In E. Bourgois (a cura di), *L'adultes en formation. Regards pluriels*, Parigi, Bruxelles, De Boeck e Larcier.
- Bateson G. (1984), *La nature et la pensée*, Parigi, Seuil.
- Berne E. (1975), *Des jeux et des hommes*, Parigi, Stock.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Parigi, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1990), *La domination masculine*, «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», vol. 84, pp. 2-31.
- Brossard A. (1992), *La psychologie du regard*, Parigi, Neuchâtel, Delachaux e Niestlé.
- Bruner J.S. (1992), *Atti di significato*, Torino, Boringhieri.
- Brown L.S. (1990), *What female therapists have in commun*. In D.W. Cantor (a cura di), *Women as therapists*, New York, Springer Verlag Co.
- Bruner J.S., Shapiro D. e Tagiuri R. (1958), *The meaning of traits in isolation and combination*. In R. Tagiuri e L. Petrullo (a cura di), *Person perception and interpersonal behavior*, Stanford, Cal., Stanford University Press.

- Camilleri C., Kastersztein J., Lipiansky E.M., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti e Vasquez A. (1990), *Stratégies identitaires*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Camilleri C. e Vinsonneau G. (1996), *Psychologie et culture*, Parigi, Armand Colin.
- Cardinale M.-J. e Durieux A. (2004), *Bien dans sa voix, bien dans ma vie*, Parigi, Le Courrier du livre.
- Carugati F. e Perret-Clermont A.-N. (1999), *La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contratto didattico*. In C. Pontercorvo (a cura di), *Manuale di psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Cesari Lusso V. (1999), *Perché crediamo negli oroscopi?*, «Agorà», settembre, p. 9.
- Cesari Lusso V. (1997), *Quando la sfida viene chiamata integrazione...*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cesari Lusso V. (2004), *Mestiere di... nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*, Trento, Erickson.
- Cesari Lusso V. e Muller N. (2001), *Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte? Qu'est-ce qui se construit? Qu'est-ce qui se co-construit? Qu'est-ce qui se déconstruit?*, «Quaderni dell'Istituto Comunicazione e Formazione», n. 2, pp. 2-11.
- Codol J.P. (1975), *On the so-called «superior conformity» on the self behavior: Twenty experimental investigations*, «European Journal of Social Psychology», n. 5, pp. 457-501.
- Cyrulnik B. (1989), *Sous le signe du lien*, Parigi, Hachette.
- David D. (1998), *Differenze tra donne e uomini nei processi comunicativi*. In B. Zani, P. Sella e D. David, *La comunicazione*, Roma, Carocci, cap. 4.
- David D. (1998), *La comunicazione non verbale*. In B. Zani, P. Sella e D. David *La comunicazione*, Roma, Carocci, cap. 2.
- Demetrio D. (1998), *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dilts R., Grinder J., Bandler R. e DeLozier J. (1980), *Neuro-linguistic Programming: The study of the structure of subjective experience*, Cupertino, Meta Publication.
- Dinello R. e Perret-Clermont A.-N. (1987) (a cura di), *Psychopédagogie interculturelle*, Cusset (Fribourg), DelVal.
- Di Pietro M. e Rampazzo L. (1997), *Lo stress dell'insegnante*, Trento, Erickson.
- Doise W. (1982), *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Milano, Giuffrè.
- Doise W. e Mugny G. (1982), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- Ekman P. (1982), *Emotion in the human face*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Erikson E.H. (1967), *Infanzia e società*, Roma, Armando.
- Faingold N. (2002), *Situations-problèmes, situations-ressources en analyse de pratiques*, «Expliciter», n. 45, maggio, pp. 39-42.
- Fish R., Weakland J.H. e Segal L. (1982) *The tactics of change. Doing therapy briefly*, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Giordan A. e de Vecchi G. (1987), *Les origines du savoir*, Parigi, Neuchâtel, Delachaux e Niestlé.
- Giudetti R. e Eccli M. (2002), *Sempre capricci? Storie «psicologicamente corrette» da leggere assieme ai bambini*, Trento, Erickson.

- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.
- Goffman E. (1987), *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Gordon T. (1994), *Genitori efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Gordon T. (1999), *Leader efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Grice H.P. (1978), *Logica e conversazione*. In M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli.
- Grossen M. e Perret-Clermont A.-N. (1991), *Lo sviluppo cognitivo come costruzione sociale dell'intersoggettività*, «Età Evolutiva», n. 39, pp. 5-20.
- Gruère J.-P. e Stern P. (2002), *Faciliter la communication de groupe*, Parigi, Editions d'Organisation.
- Houssay J. (1992), *Le triangle pédagogique*, Berna, Peter Lang.
- Hundeide K. (1988), *Metacontracts for situational definitions and for presentation of cognitive skills*, «The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition», vol. 10, n. 3, pp. 85-91.
- Ionescu S., Jacquet M.-M. e Lhote C. (1997), *Les mécanismes de défense*, Parigi, Nathan Université.
- Joule R.V. e Beauvois J.L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Joule R.V. e Beauvois J.L. (1998), *La soumission librement consentie*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Klein M. (1998), *Psicoanalisi dei bambini*, Firenze, Giunti.
- Lacombe F. (2002), *Arriver à le dire... même quand c'est difficile*, Parigi, Dunod.
- Le Maner-Ildrissi, G. (1997), *L'identità sessuale*, Parigi, Dunod, Les Topos.
- Leyens J.-P. (1986), *Sommes-nous tous des psychologues?*, Liège, Pierre Mardaga.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Maisonnewe J. (1990), *La dynamique des groupes*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Mantovani G. (1995), *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti.
- Marc E. e Picard D. (2000), *L'école de Palo Alto*, Parigi, Retz.
- Marti R. (2000), *Oser réussir*, Parigi, Retz.
- Mauri A. e Tinti C. (2002), *Formare alla comunicazione*, Trento, Erickson.
- Mead G. H. (1950), *Mind, Self and society*, Chicago, University Press.
- Monteil J.-M. (1989), *Eduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Morris D. (1977), *L'uomo e i suoi gesti*, Milano, Mondadori.
- Mucchielli A. (1995), *Psychologie de la communication*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Muller N. (1998), *L'allemand, c'est pas du français. Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchâtel, Lausanne, IRDP, Loisirs et pédagogie.
- Nardone G. (1998), *Psicosoluzioni. Risolvere rapidamente complicati problemi umani*, Milano, BUR.
- Nardone G. (2004), *Paura, panico, fobie. La terapia in tempi brevi*, Milano, Ponte alle Grazie.

- Nardone G., Giannotti E. e Rocchi R. (2001), *Modelli di famiglia*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Nardone G. e Salvini A. (2004), *Il dialogo strategico. Comunicare persuadendo: tecniche evolute per il cambiamento*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Nardone G. e Watzlawick P. (1999), *L'arte del cambiamento. La soluzione dei problemi personali e interpersonali in tempi brevi*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Pain S. (1980), *La fonction de l'ignorance*, Berne, Peter Lang.
- Pasini W. (1995), *A che cosa serve la coppia*, Milano, Mondadori.
- Perret-Clermont A.-N. (1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna, Peter Lang.
- Perret-Clermont A.-N. e Nicolet M. (a cura di) (1988), *Interagir et connaître*, Cousset (Fribourg), DelVal.
- Perret-Clermont A.-N., Schubauer-Leoni M.-L. e Grossen M. (1990), *Contexte social du questionnement et modalités d'explication. Le jeune enfant et l'explication*, Actes du colloque international, Paris, 18-19 maggio, pp. 37-53.
- Pease A. (1993), *Leggere il linguaggio del corpo*. Milano, Mondadori.
- Piaget J. (1926), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1973.
- Piaget J. (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Piaget J. (1947), *La psychologie de l'intelligence*, Parigi, Armon e Colin.
- Piaget J. (1964), *Six études de psychologie*, Parigi, Gonthier.
- Porter E.H. (1950), *An introduction to therapeutic counselling*, Boston, Mifflin.
- Rigotti E., Rocci A. e Greco S., in collaborazione con Arrigo O. (2003), *Comunicazione verbale e argomentazione nell'istituzione scolastica*, «Quaderni dell'Istituto Linguistico Semiotico», Lugano.
- Rogers C. (1961), *On becoming a person*, Boston, Mifflin.
- Roletto E. (2005), *La scuola dell'apprendimento: Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Trento, Erickson.
- Rommetveit R. (1976), *On the architecture of intersubjectivity*. In L.M. Strickland, F.E. Aboud e K.J. Gergen (a cura di), *Social psychology in transition*, New York, Plenum Press.
- Rosenberg M. (2003), *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta*, Reggio Emilia, Esserci.
- Rosenberg M. (2004), *Comunicazione e Potere*, Reggio Emilia, Esserci.
- Salomé J. (1996), *C'est comme ça, ne discute pas, ou les 36.000 meilleures façons de (ne pas) communiquer avec son enfant*, Parigi, Albin Michel.
- Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G. e Osborne E. (1993), *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Napoli, Liguori.
- Schubauer-Leoni M.-L. (1988), *L'interaction expérimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique: la situation de test revisité*. In A.-N. Perret-Clermont e M. Nicolet (a cura di), *Interagir et connaître*, Cousset (Fribourg), DelVal.
- Schubauer-Leoni M.-L. e Leutenegger F. (2002), *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire»*. In F. Leutenegger e M. Saada-Robert (a cura di), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Paris e Bruxelles, De Boeck Université (Raisons Educatives).

- Selvini Palazzoli M. (1974), *The treatment of children through brief therapy of their parents*, «Family Process», n. 13, pp. 429-442.
- Selvini Palazzoli M. (1975), *Paradosso e contro paradosso*, Milano, Feltrinelli.
- Selvini Palazzoli M. (1998), *Ragazze anoressiche e bulimiche. La terapia familiare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Shakespeare W. *Giulietta e Romeo*. In *Tutte le opere* a cura di Mario Praz, Firenze, Sansoni.
- Spitz R.A. (1962), *Il primo anno di vita del bambino*, Firenze, Universitaria Giunti.
- Tajfel H. (1985), *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Tap P. (1988), *La société Pygmalion*, Parigi, Dunod.
- Trognon A. (1003), *Come funziona il processo di interazione*. In C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vermersch P. (2004), *Prendre en compte la phénoménalité: Proposition pour une psychophénoménologie*, «Exliciter», n. 57, dicembre, pp. 35-46.
- Vermersch P. (2005), *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, versione italiana a cura di V. Cesari Lusso e A. Iannaccone.
- Vermersch P. e Maurel M. (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Parigi, ESF.
- Watzlawick P. (1976), *La realtà della realtà. Confusione, disinformazione, comunicazione*, Roma, Astrolabio.
- Watzlawick P. (1987), *Di bene in peggio*, Milano, Feltrinelli.
- Watzlawick P. (1989), *Istruzioni per rendersi infelici*, Milano, Feltrinelli.
- Watzlawick P. (1991), *Il codino del barone di Münchhausen. Ovvero: psicoterapia e realtà*, Milano, Feltrinelli.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Watzlawick P. e Nardone G. (1997), *Terapia breve strategica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Watzlawick P. e Weakland J.H. (1978), *La prospettiva relazionale. I contributi del Mental Research Institute di Palo Alto dal 1965 al 1974*, Roma, Astrolabio.
- Wiener N. (1947), *Time, communication, and the nervous system*. In R.W. Miner (a cura di), *Teleological mechanisms. Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 50, art. 4.
- Winkin Y. (a cura di) (1981), *La nouvelle communication*, Parigi, Seuil.
- Winnicott D. (1987), *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina.
- Wittezaele J.-J. e Garcia T. (1992), *A la recherche de l'Ecole de Palo Alto*, Parigi, Seuil.
- Wittezaele J.-J. (2003), *L'Homme relationnel*, Parigi, Seuil.
- Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Zani B. e Selleri P. (1998), *La comunicazione interpersonale: principali approcci teorici*. In B. Zani, P. Selleri e D. David, *La comunicazione*, Roma, Carocci.
- Zani B., Selleri P. e David D. (1998), *La comunicazione*, Roma, Carocci.
- Zittoun T. con la collaborazione di Perret-Clermont A.-N. e Carugati F. (1997), *Note sur la notion de conflit socio-cognitif*, «Cahiers de Psychologie», n. 33, marzo, pp. 27-31.
- Zittoun T. e Cesari Lusso V. (1998), *Bagage culturel et gestion des défis identitaires*, «Cahier de Psychologie», n. 34, pp. 17-32.

Erickson