

IRENEO PICCIAU

**CAMMINERAI
SUI MOCASSINI
DEL GUERRIERO**

**PUNTO DI FUGA
EDITORE**

titolo: Camminerai sui mocassini del guerriero

autore: Ireneo Picciau

collana: Interazioni

editore: Punto di Fuga editore

pagine: 192

ISBN: 88-87239-09-6

© 1998 Punto di Fuga editore
viale Elmas, 33 - 09122 Cagliari
telefono e fax 070/270563

I Edizione. Tutti i diritti riservati.

È vietata la riproduzione, parziale e totale, effettuata con qualsiasi mezzo, meccanico ed elettronico, della presente opera senza la preventiva autorizzazione dell'Editore.

*Camminerai sui mocassini
del guerriero*

INDICE

INTRODUZIONE	9
1. LA COMUNICAZIONE	11
1.1 Informazione e comunicazione	12
1.2 Sistemi umani	15
1.3 Contesto comunicativo	19
1.3.1 Distanza interpersonale	21
1.3.2 Architettura	24
1.3.3 Rete informativa	25
1.3.4 Mappa	26
1.4 Funzioni della comunicazione	27
1.5 Comportamento e comunicazione	28
1.6 Contenuto e relazione	30
1.7 Comunicazione e metacomunicazione	33
1.8 Linguaggio verbale e non verbale	34
1.9 Quando inizia la comunicazione?	39
1.10 Il sintomo come segnale	48
1.11 Interazione simmetrica e complementare	51
1.12 Le regole dell'interazione	56
2. L'ASCOLTO	59
2.1 Atteggiamenti d'ascolto	61
2.2 Peccati dell'ascolto	62
2.3 L'ascolto attivo	68
2.4 La comunicazione è un continuum	72
3. LA PERCEZIONE NEI PROCESSI COMUNICATIVI	77
3.1 Agevolare la percezione	84
4. TECNICHE DI COMUNICAZIONE EFFICACE	87
4.1 La prestazione comunicativa	90
4.1.1 Definire gli obiettivi	90
4.1.2 Attrarre l'attenzione	91
4.1.3 Indurre immagini mentali	94

4.2	Comunicazione e processi attentivi	95
4.2.1	La natura dei processi attentivi	97
4.3	Comunicazione e processi di memorizzazione	102
5.	ORGANIZZARE LA PRESTAZIONE COMUNICATIVA	107
5.1	I concetti	107
5.2	La progressione del discorso	108
5.3	Gli accorgimenti utili	111
5.4	La strategia comunicativa	122
5.4.1	Lo stato emotivo	122
5.4.2	L'immagine esteriore	125
5.4.3	Il contatto con il pubblico	126
5.4.4	La postura e la gestualità	128
5.4.5	L'uso della voce	129
5.4.6	Gli strumenti audiovisivi	133
6.	LA COMUNICAZIONE PERSUASIVA	141
6.1	Coinvolgere e persuadere	142
6.2	Usare il linguaggio dell'interlocutore	149
6.3	Evocare e suggerire	156
6.3.1	La questione etica	161
6.4	Il linguaggio persuasivo	164
6.5	Tecniche di comunicazione persuasiva	172
7.	UMORISMO, IRONIA E ALTRI MOTTI DELLO SPIRITO	179
7.1	Fantasia, comicità e umorismo	182
7.2	Giochi di parole e motti di spirito	183
7.3	Ironia e sarcasmo	184
	EPILOGO	187
	NOTE BIBLIOGRAFICHE	188
	PER SAPERNE DI PIÙ	189

INTRODUZIONE

Questo volume tratta il tema della comunicazione e della persuasione, con l'obiettivo di aiutare il lettore ad acquisire una tecnica comunicativa chiara ed efficace, insieme ad una solida abilità nel costruire produttive relazioni personali e professionali.

Una buona capacità espressiva rende più incisivo il messaggio e nel contempo accresce la credibilità e l'influenza del comunicante; di conseguenza, incrementa la sua attendibilità personale ed il suo prestigio professionale.

La chiave di volta di una strategia comunicativa penetrante e persuasiva consiste nella capacità di riconoscere le istanze cognitive ed emozionali dell'interlocutore, insieme ai suoi obiettivi e bisogni.

Una comunicazione che prescindendo da un'attenta analisi del contesto relazionale, culturale ed ambientale è destinata al fallimento.

Per questo motivo, la prima parte del libro è dedicata ad una puntuale e metodica disamina degli aspetti più propriamente relazionali dei processi comunicativi, per giungere a delineare organicamente il quadro di riferimento culturale e l'approccio conoscitivo utilizzato dall'autore.

In questo lavoro ci si è avvalsi dell'enorme patrimonio di studi prodotto dalla cosiddetta Scuola di Palo Alto e degli scritti dei suoi ricercatori, riuniti presso il Mental Research Institute (California).

I concetti fondamentali esposti in questa parte dell'opera, di chiara marca sistemica, derivano direttamente dalle acquisizioni innovative di questi autori (Watzlawick, Jackson, Bateson, per fermarsi ai principali esponenti di questo approccio scientifico) sullo studio dei modelli interattivi, ottenute mettendo in comune le conoscenze elaborate in campi del sapere molto diversi tra loro (filosofia, matematica, cibernetica, psicologia).

In questo volume ripercorreremo i concetti di sistema, di contesto e di metacomunicazione; analizzeremo le diverse tipologie e funzioni del linguaggio; aiuteremo il lettore ad individuare le regole implicite, che stanno alla base dell'interazione umana. Vedremo anche co-

me sia possibile potenziare il margine di persuasione delle nostre comunicazioni migliorando la capacità d'ascolto e di riconoscimento dei bisogni e delle strategie comunicative dei nostri interlocutori.

Un'analisi accurata della natura dei processi di percezione, attenzione e memorizzazione ci consentirà, inoltre, di individuare quali correttivi apportare alla nostra tecnica comunicativa per potenziare la capacità di penetrazione dei nostri messaggi.

Nella seconda parte del volume, meno teorica e più pragmatica rispetto alla prima, verranno proposte alcune tecniche specifiche per rendere più efficace la comunicazione. Vedremo come articolare le prestazioni comunicative complesse (discorsi, relazioni, perorazioni, lezioni, negoziazioni) e come definire le strategie relazionali in diversi contesti, curando in modo particolare la scelta della tecnica espositiva, la forma e la sostanza dei contenuti, l'immagine esteriore e lo stato interiore, il contatto con il pubblico, il linguaggio del corpo, l'uso della voce e la selezione degli strumenti audiovisivi più adatti per ogni situazione.

Infine, nel capitolo dedicato alla comunicazione persuasiva, mostreremo come sia possibile coinvolgere emotivamente e cognitivamente i nostri interlocutori, operando sul linguaggio e potenziando la nostra capacità di osservazione, fino a costruire messaggi suggestivi e con forte valenza persuasiva.

Nell'ultimo capitolo, vedremo come sia possibile rendere ancora più penetranti, più acuti i nostri messaggi, mediante l'utilizzo di quel collante universale che è l'umorismo, con i giochi di parole, gli spunti comici e l'uso sagace dell'ironia.

In definitiva, questo volume si rivolge a tutti coloro che utilizzano la comunicazione come strumento principe dell'attività professionale (dall'insegnante al responsabile di risorse umane, dal venditore al negoziatore, dal politico al dirigente); ma vuole essere, nondimeno, un contributo al miglioramento del repertorio comunicativo di quanti intendono essere protagonisti consapevoli delle proprie relazioni interpersonali, piuttosto che vittime ignare e passive delle strategie altrui.

*“Contro il silenzio e il rumore
invento la parola,
libertà che si inventa
e mi inventa ogni giorno”
(Octavio Paz)*

1. LA COMUNICAZIONE

La comunicazione è una condizione indispensabile della vita umana e del vivere sociale.

Ogni individuo è coinvolto, fin dall'inizio della sua esistenza, in un laborioso processo di acquisizione delle regole della comunicazione, anche se di esse è consapevole solo in minima parte.

Attraverso la progressiva assimilazione dei meccanismi comunicativi e relazionali dell'adulto, il bambino incorpora la visione della realtà con le regole, i sistemi di significato ed i modi espressivi della sua cultura.

Questo concetto è espresso molto bene da Carlos Castaneda: *“Chiunque sia a contatto con un bambino... continua a spiegargli com'è fatto il mondo, fino al momento in cui è in grado di percepirlo come gli è stato spiegato... Da quel momento egli è un membro (del consorzio umano). Conosce la descrizione del mondo e raggiunge... la totale appartenenza allorché è in grado d'interpretare tutte le sue percezioni in modo che coincidano con queste descrizioni e ne trovi conferma”*.¹

L'affermazione dello scrittore peruviano anticipa già una delle linee di sviluppo della nostra trattazione, e cioè che, fin dall'inizio della nostra esistenza di umani, comunicazione e percezione si influenzano reciprocamente nel “costruire” un'interpretazione della realtà, ed inoltre che il dato biologico-sensoriale e quello emozionale confluiscono nel creare questa costruzione - soggettiva e culturalmente indotta - che chiamiamo visione del reale.

Da alcuni decenni, in seguito ai contributi di scienze apparente-

mente tanto lontane tra loro, come la logica, la filosofia, la matematica, la cibernetica, la neurofisiologia, la fisica e la stessa psicologia, si è cominciato a far luce su quel complesso meccanismo interazionale che è la comunicazione umana e sulle regole che la sostengono.

La Teoria Generale dei Sistemi, nella formulazione di Von Bertalanffy,² ipotizza che gli organismi viventi siano dei sistemi aperti che mantengono il loro stato abituale, ovvero evolvono verso stati di complessità più elevata, per mezzo di uno scambio costante e regolare di energia e di informazione con il loro ambiente.

Se riconosciamo che ogni organismo (anche umano) deve procurarsi, per sopravvivere, non soltanto le sostanze necessarie al suo metabolismo, ma anche informazione sufficiente sul mondo circostante, dobbiamo accettare la deduzione che informazione ed esistenza sono elementi inseparabili.

1.1 INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE

Il termine “informazione” deriva dal latino “informo”, che significa “plasmare”, “dare forma”, da cui origina il senso di informazione come opera di educazione, che si produce con il passaggio di determinati contenuti o nozioni.

L'informazione è l'opposto dell'incertezza e significa acquisizione di conoscenza.

L'informazione è, inoltre, misurabile e suscettibile di espressione matematica;³ essa corrisponde al grado di libertà esistente, in una determinata situazione, di scegliere tra segnali, simboli, messaggi o modelli che devono essere trasmessi.

Secondo Umberto Eco, “*per la teoria dell'informazione ciò che conta è il numero di alternative necessarie a definire l'evento senza ambiguità...*”.

“Per fare un esempio facile e comprensibile, c'è maggiore suspen -

se in un romanzo giallo in cui l'assassino è sospettabile tra più personaggi e la soluzione arriva inattesa... In altri termini l'informazione è quel valore di equiprobabilità tra molti elementi combinabili, valore che è tanto più grande quante più scelte sono possibili".⁴

Secondo questo angolo visuale potremmo affermare che un messaggio contiene tanta più informazione quanto più è composto da notizie inattese dal ricevente.

Viceversa, quanto più un messaggio veicola notizie probabili o conosciute, tanto minore è la sua quantità d'informazione.

Così, ad esempio, una lunga lettera d'amore contiene in genere un'informazione che può essere sintetizzata in due o tre parole solamente; mentre, un telegramma può contenere moltissime informazioni in poche parole.

L'informazione esprime anche il grado di organizzazione di un sistema.

Il concetto di sistema, che ci sarà utile durante la nostra disamina, deriva da Hall e Fagen,⁵ e può essere riassunto in questi termini: il sistema è un insieme di elementi, ognuno dei quali possiede dei propri attributi, che sono tenuti insieme da relazioni tra loro (es.: il motore di un'auto, i circuiti integrati di un computer, il corpo umano).

Ogni sistema si avvale di un insieme di segni (facenti parte di un codice), elaborati per trasmettere informazioni, il cui contenuto costituisce il significato.

Un'ulteriore elaborazione del concetto d'informazione costituisce la comunicazione, ovvero lo scambio diretto o indiretto di informazione tra almeno due entità.

Secondo questa impostazione, la comunicazione può essere definita come un atto attraverso cui avviene la veicolazione dell'informazione, contenuta in fasci, unità o mutamenti osservabili di materia o di energia (segnali acustici, visivi, etc.), la cui strutturazione trasporta o trasmette i simboli dell'insieme (il repertorio).

Quindi, la comunicazione è un processo che comporta il movimento di materia-energia e l'elaborazione dell'informazione.

I processi di comunicazione sono complessi ed articolati, non solo nella specie umana, ma anche in quelle inferiori.

Così, ad esempio, se diamo un calcio ad una palla, trasmettiamo energia.

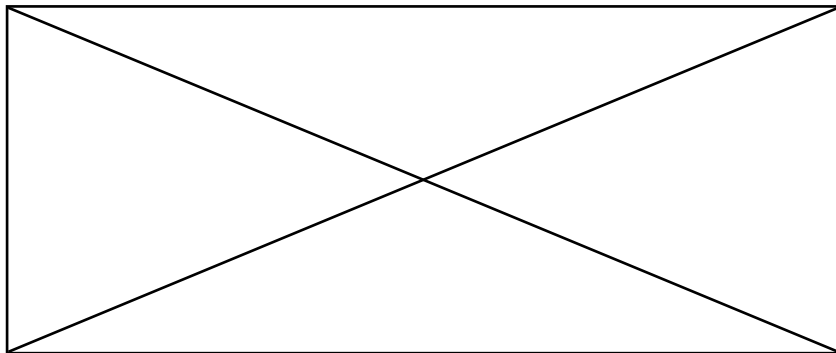


FIGURA 1

Se, invece, diamo un calcio ad un cane, questi può morderci, oppure anche guaire, scappare, etc.

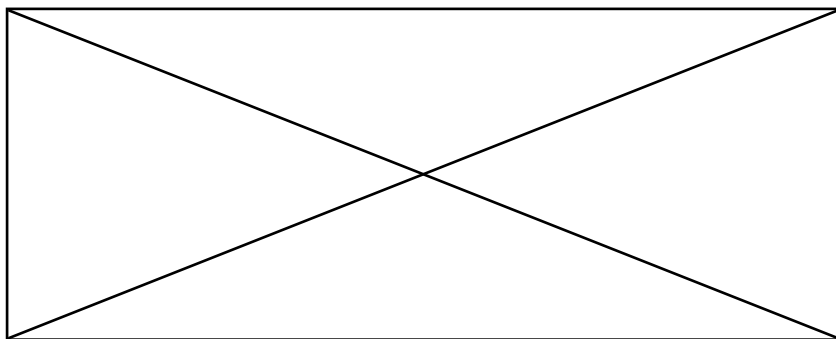


FIGURA 2

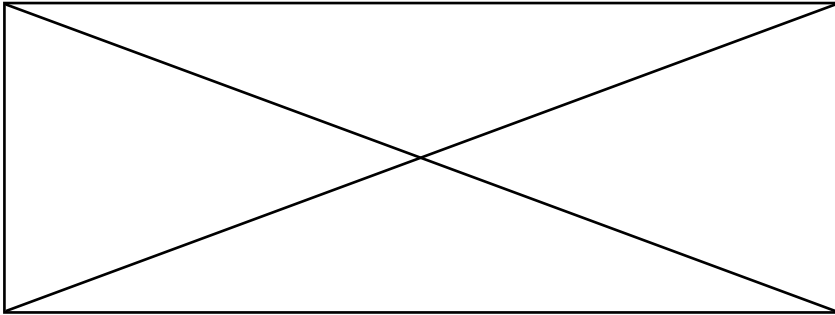


FIGURA 3

Potremmo dire che il cane prende l'energia per la sua reazione dal suo stesso metabolismo e non dal calcio; in questo caso, quindi, c'è trasmissione d'informazione e non di energia.

Il calcio è un comportamento che comunica qualcosa al cane. A questa comunicazione il cane reagisce con un'altra di analogo (o diverso) contenuto, dopo aver correttamente decodificato il messaggio insito nel gesto del calcio ed aver scelto nel suo repertorio di risposte quella ritenuta più idonea al momento.

1.2 SISTEMI UMANI

Passando dai sistemi generali a quelli umani, potremmo dire che si considera sistema interattivo un insieme di due o più individui, impegnati nel processo di definire la natura della loro relazione attraverso i propri messaggi comunicativi e comportamentali.

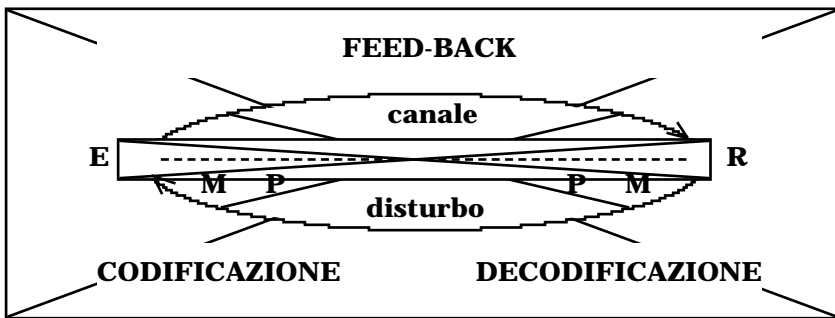
In sostanza, la comunicazione in un sistema umano è lo scambio di idee o informazioni, dirette o indirette, fra almeno due individui.

Anche nei sistemi umani la comunicazione avviene attraverso canali (non solo quello verbo-acustico, cioè l'emissione/ricezione di

parole/suoni, ma anche quello mimico, gestuale, posturale, comportamentale in senso lato) in determinate sequenze.

Il processo comunicativo è il risultato di una stimolazione interna/esterna che determina una risposta (emozione, sentimento, idea), la quale, a sua volta, viene codificata attraverso uno stock di segni (codice), caratteristici del canale che viene impiegato.

A questo punto, sarà opportuno soffermarci sullo schema riprodotto di seguito:



E=Emittente R=Ricevente
M=Motivazione P=Percezione

FIGURA 4 - SCHEMA DELLA COMUNICAZIONE

Immaginiamo un'interazione fra due individui e, per semplicità d'analisi, stabiliamo di identificare in (E) l'emittente di un messaggio ed in (R) il ricevente.

Le cose in realtà non stanno affatto in questo modo; la comunicazione non è una sequenza lineare che da A va a B, ma è piuttosto un processo circolare continuo in cui, in ogni momento, ciascuno degli interlocutori è contemporaneamente sia emittente che ricevente di messaggi comunicativi.

Tuttavia, in prima analisi può essere utile schematizzare in

questo modo il discorso. Perché possa svilupparsi un'interazione comunicativa occorre innanzitutto che sia in (E) che in (R) sussista un'adeguata motivazione (M) a comunicare e ci sia nell'ambiente fisico (contesto o situazione) la possibilità di una corretta percezione (P) dei messaggi.

È, altresì, necessario che il canale comunicativo prescelto dai due sia percorribile, interamente fruibile, da entrambi; in caso contrario, non avviene un regolare passaggio dell'informazione (ad es.: tentare di comunicare mediante il canale verbale-fonatorio con un interlocutore sordomuto; oppure, comunicare prevalentemente con modalità mimico-gestuale quando siamo al telefono).

Talvolta, sul canale comunicativo utilizzato può insistere un certo grado di disturbo (acustico, visivo, emozionale, etc.) che può alterare la trasmissione del messaggio sul piano quali-quantitativo e limitare o distorcere la percezione dello stesso.

Una volta percepito lo stimolo a comunicare, verificata la disponibilità dell'interlocutore all'ascolto, scelto il canale ottimale per veicolare il messaggio ed assicurata la relativa assenza di disturbi sul canale stesso, l'emittente sceglie un codice comunicativo idoneo a contenere e significare il messaggio.

A questo proposito, va rilevato come il raggiungimento di un buon livello di qualità nell'interazione comunicativa dipenda dalla scelta di un codice pienamente condiviso dall'interlocutore: occorre, cioè, che il ricevente posseda nel suo repertorio semantico la chiave d'interpretazione, di decodifica, di quel messaggio.

Così, per esempio, se il messaggio viaggia sul canale acustico-fonatorio e si serve di un codice linguistico (come il repertorio di segni e suoni della lingua italiana), è necessario che tutti coloro che partecipano all'interazione posseggano, conoscano questo codice; e, se il contenuto dello scambio è di tipo settoriale o specialistico (ingegneria genetica, fisica nucleare, informatica, etc.) occorre, al fine di una corretta comprensione del messaggio, che tutti gli interlocutori conoscano il sub-codice utilizzato, cioè il significato dei termini specialistici impiegati nella comunicazione.

Proseguendo nell'analisi dello schema, vediamo che nel momento in cui il ricevente prende coscienza del messaggio, vi reagisce ed elabora una risposta, divenendo a sua volta emittente.

Nel formulare il suo messaggio deve tener conto di tutte quelle caratteristiche relazionali, contestuali e semantiche, proprie del tipo di interazione in atto, del canale comunicativo prescelto e del codice utilizzato.

Questo processo di reazione ad un input comunicativo prende il nome di retroazione informativa, o *feedback*, con termine anglosassone.

È la presenza costante, inevitabile, talvolta inconsapevole, del messaggio informativo di ritorno che determina la circolarità del processo comunicativo: una caratteristica dei sistemi interattivi umani, per cui non ha senso parlare di causa ed effetto, di stimolo e di risposta, perché, in qualunque momento dell'interazione, un determinato gesto, comportamento o messaggio è contemporaneamente stimolo per un comportamento futuro e risposta ad un input precedente.

Potremmo dire che, in un sistema umano (un gruppo, una famiglia, un'azienda), ogni comunicazione è causa ed effetto di altre comunicazioni, poiché il comportamento di un individuo, in qualunque momento, influenza ed è influenzato dal comportamento di altri individui.

Così, mentre un oratore sta svolgendo la sua prolusione davanti ad una platea di ascoltatori, è un comunicante, invia degli input al suo pubblico; ma, nel contempo, è un ricevente, per il quale la percezione di un feedback negativo (sbadigli, bisbigli, distrazione del pubblico), ovvero positivo (mimiche di approvazione, attenzione, domande mirate), rappresenta un forte messaggio che non può non condizionare la natura dei suoi stati interni e, di conseguenza, anche della sua strategia comunicativa.

In sostanza, il comunicante è sempre, in qualche misura, ostaggio del suo pubblico. Nel tentativo di ridurre l'ansia da prestazione molte persone comunicano senza mantenere un contatto visivo (più

propriamente, sensoriale) con gli interlocutori, col risultato di impoverire e rendere più confuso, più negativo, il clima comunicativo; così che, talvolta, le interazioni comunicative ricordano curiosamente il gioco delle tre scimmie (fig. 5).

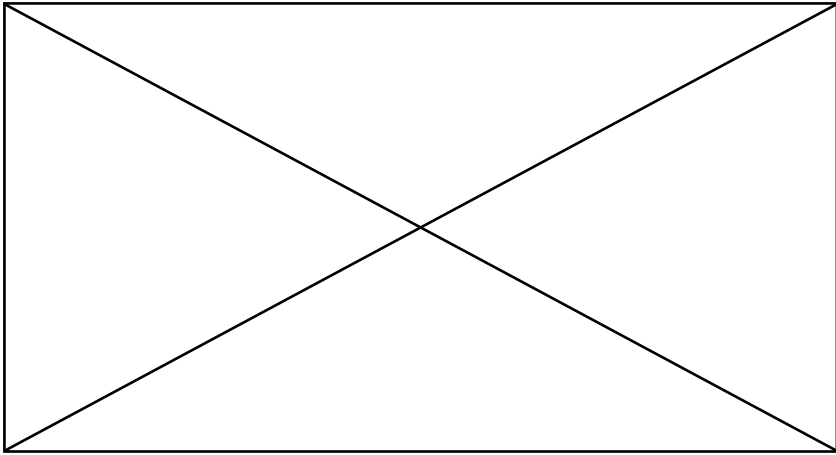


FIGURA 5 - NON VEDO, NON SENTO, NON PARLO

1.3 CONTESTO COMUNICATIVO

La comunicazione si sviluppa in determinati luoghi, situazioni, ambiti o circostanze ed all'interno di particolari rapporti tra i comunicanti: questo scenario fisico, relazionale e motivazionale costituisce il contesto comunicativo.

Un atto-comportamento comunicativo acquista significato e valore, di conseguenza, a seconda del contesto in cui si situa.

Così, un certo comportamento o messaggio può apparire logico, congruo ed appropriato in un determinato contesto, mentre lo stesso atto diventa inspiegabile, incongruo o censurabile in un contesto

che non gli è proprio (per esempio, apparecchiare la tavola sul marciapiede sotto casa o lavarsi i denti sul tram).

Quasi tutti troviamo simpatiche quelle persone che sanno raccontare barzellette e che ne hanno una per ogni occasione; diverse situazioni conviviali ed amicali vivono momenti di intensa allegria grazie allo spirito umoristico di tali persone; ma, se qualcuno cercasse di dar fiato alla propria vena umoristica durante una veglia funebre o una difficile prova d'esame, ben difficilmente troverebbe interlocutori disposti ad apprezzare la sua ironia e probabilmente il suo comportamento verrebbe stigmatizzato in modo negativo.

Questa persona avrebbe operato una errata identificazione del contesto e la reazione negativa degli interlocutori avrebbe proprio il significato di richiamarla ad un comportamento più contestuale.

Esattamente come un'insegnante, esasperata dal rumore e dal disordine prodotto dai suoi studenti, che affermi: "Ma dove credete di essere? al mercato?".

Un'adeguata conoscenza del contesto è, quindi, funzionale alla produzione di comportamenti e messaggi chiari, congrui e positivi.

I componenti del contesto sono principalmente il luogo (o campo fisico) e la situazione (o campo interpersonale).

La possibilità di spiegare un atto o comportamento è, come già affermato, legata alla conoscenza del contesto, mentre l'incomprensibilità di un determinato comportamento è dovuta alla ristrettezza del campo o della conoscenza (cioè, degli elementi di cui disponiamo per valutarlo).

A tal proposito, potremmo sintetizzare così la questione: un fenomeno resta inspiegabile (o può trovare erronee spiegazioni) finché il campo di osservazione (le informazioni disponibili su di esso) non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica e, quindi, le regole, le leggi o le motivazioni cui si ispira.

La natura del contesto può essere riconosciuta e, di conseguenza, correttamente valutata dalla puntuale rilevazione degli indicatori di contesto, che sono sempre presenti in qualunque sequenza interattiva. I più comuni indicatori del tipo di contesto, che caratte-

rizza una determinata situazione, sono costituiti dalla distanza, dall'architettura, dalla rete informativa, dalla mappa e dal sistema di memoria.

1.3.1 Distanza interpersonale

Si deve all'antropologo E.T. Hall⁶ l'intuizione (poi sviluppata con studi sempre più mirati) che la distanza interpersonale, questa sorta di zona di rispetto che ogni individuo frapponne tra sé e gli altri, varia per estensione a seconda della relazione che lega gli interlocutori ed è influenzata da fattori sociali, culturali ed etnici.

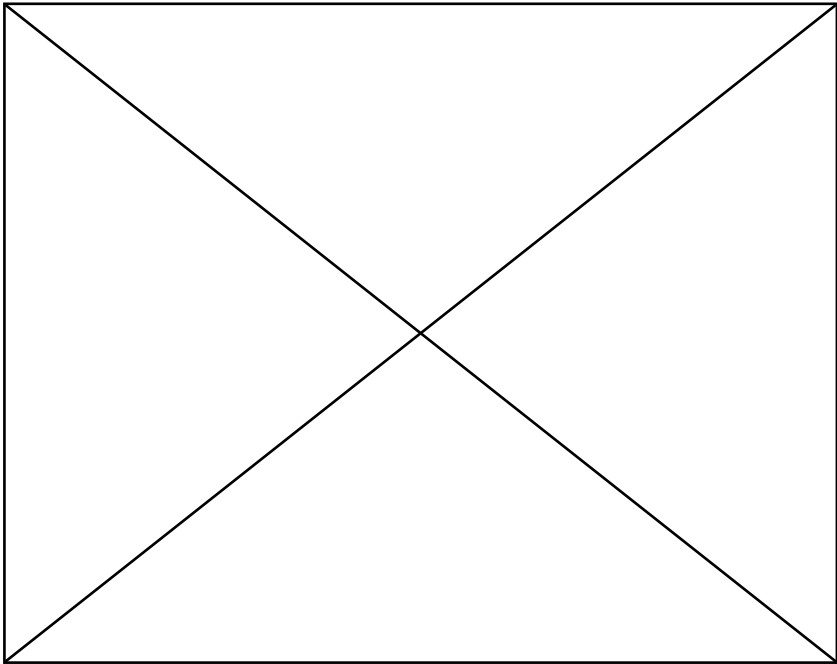


FIGURA 6 - DISTANZE

Questo campo di studio prende il nome di “prosemica” (da “prossimità”, “vicinanza”) ed ha prodotto importanti risultati sul piano della conoscenza di come l'uomo regola, controlla e protegge il proprio territorio, il proprio spazio interpersonale.

Diversi autori concordano nell'identificare quattro diversi tipi di distanza, quattro modi attraverso cui contestualmente l'individuo modula il suo rapporto territoriale con gli altri e definisce le sue relazioni mediante indicatori di spazio (fig. 6).

a) Si distingue una distanza (o area) intima, una sorta di bolla personale che varia, nei diversi individui e culture, da 20 a 50 centimetri circa e che può essere varcata solo da chi intrattiene un rapporto affettivamente importante o una familiarità con l'individuo.

Talvolta, le situazioni sociali ci costringono ad un rapporto ravvicinato con estranei (mezzi pubblici o locali affollati), determinando spesso una sgradevole sensazione di oppressione, fastidio o minaccia, proprio in virtù della percezione soggettiva di una violazione del nostro spazio intimo.

A questo proposito, è importante aggiungere che l'estensione della zona intima non è uguale per tutti, ma che persone diverse, o appartenenti a gruppi sociali ed etnici diversi, possono percepire in modo differente il proprio (e, quindi, l'altrui) spazio interpersonale e desiderare, di conseguenza, un maggiore avvicinamento, ovvero, un distanziamento durante l'interazione.

Lo psicoterapeuta relazionale Salvador Minuchin racconta, in tono umoristico, gli effetti di questa diversità nel percepire i limiti della zona intima tra latino-americani ed anglosassoni, configurando quasi il dispiegarsi di una danza, un valzer, in cui ad ogni passo in avanti degli uni corrisponde un indietro degli altri.

È intuitivo come il confronto tra due persone in possesso di un registro dell'intimità differente (più ampio/più limitato) possa dar luogo ad incomprensioni e persino a reciproche attribuzioni di intrusione/invadenza, ovvero, di freddezza/scostanza, con un grosso pregiudizio per la qualità della relazione.

b) Proseguendo nell'analisi dei diversi registri della distanza interpersonale, ritroviamo l'area (o zona) personale, la cui estensione oscilla, nelle diverse persone, tra i 50 ed i 120 centimetri circa.

Questa distanza viene utilizzata, di norma, durante una conversazione amichevole o formale ad una cena o ad una riunione di lavoro.

Corrisponde, all'incirca, allo spazio occupato allungando un braccio e può accedere dentro questa zona chi ha con noi un buon rapporto, ma non possiede i requisiti di vicinanza affettiva e di esclusività necessari per poter accedere alla zona intima.

c) Si riconosce, poi, una zona sociale in cui, fatte le debite differenziazioni, si interagisce ad una distanza che varia tra i 120 ed i 300 centimetri circa.

In questo caso l'unico contatto è di tipo visivo; lo spazio tra le persone serve più a separare che ad unire ed è occupato da oggetti che tendono a confermare (o suggerire) il tipo particolare di relazione contestuale o di situazione (scrivanie, sportelli, pannelli divisorii, banconi, etc.).

Stiamo a questa distanza con gli estranei, nei contatti di lavoro, negli uffici pubblici ed in tutte quelle relazioni caratterizzate da una neutralità affettiva e da un atteggiamento prevalentemente difensivo/aggressivo.

d) Esiste, infine, una zona pubblica compresa tra i 3 e gli 8 metri e anche di più. È la distanza dell'insegnante, del conferenziere, dell'attore; insomma, la posizione di chi deve entrare in relazione con un folto pubblico, composto da persone situate ad un differente livello di status (docente-discenti) o di ruolo (artista-pubblico) rispetto al comunicante.

In queste interazioni comunicative la separazione tra emittente e ricevente è enfatizzata dall'uso di toni vocali elevati o da strumenti di amplificazione e da altri indicatori che hanno la funzione di connotare in modo particolare il contesto relazionale (ad esempio, il palco, lo scranno, la cattedra).

1.3.2 Architettura

Come abbiamo visto precedentemente, esistono altri elementi che possono fungere da indicatori della natura del contesto relazionale; uno è costituito dall'architettura, ovvero, dalla forma e disposizione degli elementi architettonici e d'arredo dell'insieme.

Questi indicatori, sia nell'ambiente sociale che nei luoghi di lavoro, si configurano come contesto informativo, ovvero, come ampio sistema di messaggi, la maggior parte dei quali agisce a livello inconscio.

Così, ad esempio, la forma e disposizione dei banchi in una classe, ovvero, dei posti in una riunione di lavoro o in una trattativa, può essere variata in rapporto al tipo di relazione comunicativa che si vuole suggerire o instaurare.

Infatti, rimanendo al contesto scolastico, nella disposizione classica, con le file parallele di banchi rivolti verso l'insegnante, il messaggio che viene veicolato è che la relazione e la comunicazione deve avvenire, in modo diretto, tra l'insegnante ed ogni singolo studente; per contro, risulta decisamente difficile (e, comunque, sanzionato negativamente, come disturbo) ogni scambio comunicativo trasversale tra gli studenti stessi.

La logica che sorregge questa disposizione architettonica della classe è che l'informazione viaggia in modo unidirezionale dall'insegnante verso ogni singolo studente e, conseguentemente, che non va incoraggiata la produzione e la circolazione dell'informazione tra i discenti.

Una diversa ottica ed un diverso intento orienta la disposizione del gruppo d'apprendimento o di lavoro in formazione circolare o semicircolare; in questo caso, il presupposto è quello di non disperdere, bloccare o inibire la comunicazione. Tale obiettivo viene ottenuto anche mediante una organizzazione dello spazio che permetta ad ognuno di entrare in contatto con ciascuno dei presenti: è questa la disposizione a sedere ai tavoli delle trattative, ad una riunione di lavoro, ad un seminario di studio (fig. 7).

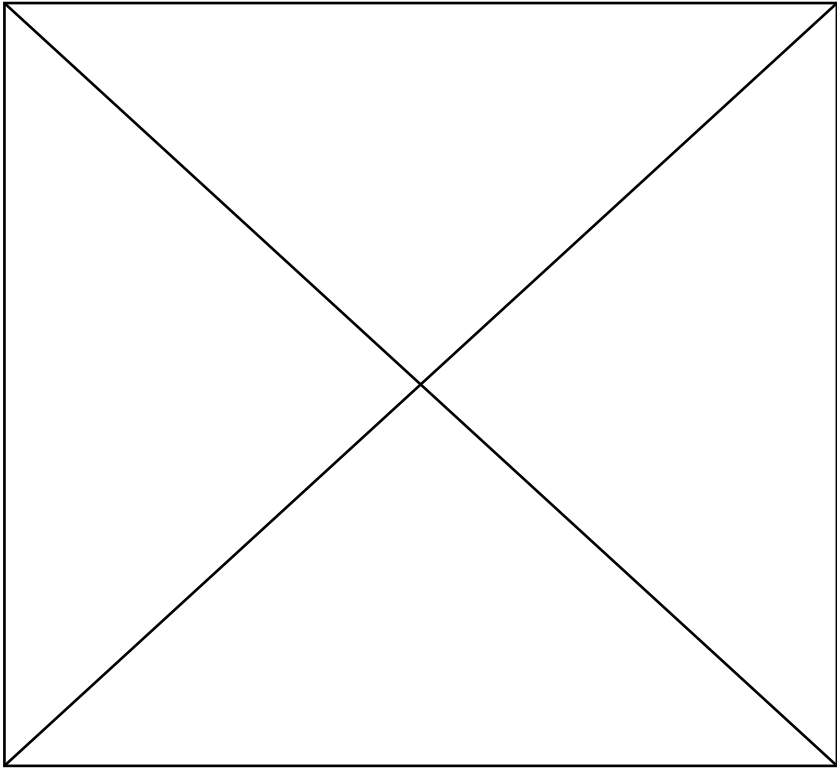


FIGURA 7 - DISPOSIZIONI

1.3.3 Rete informativa

All'interno di una determinata organizzazione dello spazio e degli oggetti (architettura degli interni) si costituisce inevitabilmente un insieme di flussi informativi e di indicatori di norme, ruoli e status che, in apparenza, sembrano oggetti (la cattedra, la targhetta sulla porta, la poltrona "in pelle umana" di fantozziana memoria,

etc.), ma che, in realtà, codificano e suggeriscono determinati tipi di comportamenti e di rapporti; in questo senso, parliamo di rete informativa.

1.3.4 Mappa

Con questo termine identifichiamo una sorta di indicatore contestuale che viene veicolato, prevalentemente, mediante istruzioni non verbali o inconse. È un insieme di rappresentazioni di situazioni, di direzioni, di livelli (gerarchici e funzionali) e di percorsi disponibili o preferenziali all'interno del sistema, attraverso cui regole non scritte governano l'interazione sociale. Su tutti questi indicatori contestuali aleggia, poi, sempre presente, il Sistema di memoria, che richiama costantemente le persone al rispetto delle regole situazionali e non consente di dimenticare il luogo (la situazione, il contesto) in cui ci si trova ("Ma dove credi di essere?").

SCHEMA RIASSUNTIVO

INDICATORI CONTESTO

- ◆ DISTANZA
- ◆ ARCHITETTURA
- ◆ RETE INFORMATIVA
- ◆ MAPPA
- ◆ SISTEMA DI MEMORIA

1.4 FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE

Dopo aver definito il modo in cui il contesto agisce in termini di codificatore di trame relazionali e di messaggi, riprendiamo l'analisi della comunicazione per illustrarne altri aspetti significativi, sulla scia della lucida disamina che ne fanno Watzlawick, Beavin e Jackson.⁷

Una prima osservazione che si può fare è che la comunicazione consta di (ed assolve) tre distinte funzioni: sintattica, semantica e pragmatica.

1. La **funzione sintattica** di un messaggio si trova negli aspetti relativi alla trasmissione delle informazioni (codificazione/decodificazione, canale comunicativo, disturbo, ridondanza ed altre proprietà statistiche del linguaggio).

La funzione sintattica, in sostanza, riguarda l'aspetto logico-matematico della comunicazione in quanto si riferisce alla struttura; ma concerne anche la situazione, poiché, dal punto di vista sintattico della situazione, i messaggi agiscono come indicatori di rapporti e di contesti.

L'aspetto sintattico palese di struttura e situazione ci costringe, infatti, a dislocarci in un certo modo rispetto ad informazioni ben codificate quali: locali, rumori, strade, spazi vuoti, negozi, folle, edifici, veicoli, etc.

In sostanza, questo aspetto della comunicazione ci spinge alla codificazione di abitudini, desideri e valori che altro non sono che il prodotto del modo in cui l'ambiente si imprime in noi, organizzando forme e modalità della nostra socializzazione (rispetto di norme e valori, scelta dell'atteggiamento idoneo per i diversi contesti, etc.).

In sintesi, questa funzione della comunicazione attiene essenzialmente a problemi sintattici, strutturali e non si occupa del significato dei simboli del linguaggio.

2. Questo è, invece, l'interesse primario della **funzione semantica** della comunicazione: il significato, appunto.

È possibile, infatti, trasmettere successioni di simboli con preci-

sione sintattica, ma questi resteranno privi di significato se, in precedenza, emittente e ricevente non si saranno accordati sull'interpretazione.

La funzione semantica, quindi, si riferisce al presupposto che tra i comunicanti sussista una qualche forma di convenzione o di accordo sul significato da attribuire a determinati simboli o ad una successione di simboli (codice). La semantica è, in sostanza, l'aspetto filosofico della comunicazione.

3. Infine, c'è da aggiungere che la comunicazione influenza sempre il comportamento; ma è vero anche il contrario, e cioè che il comportamento influenza e determina la comunicazione, secondo il principio, prima esposto, della circolarità dei processi comunicativi.

La **funzione pragmatica** riguarda proprio questa reciproca influenza e costituisce l'aspetto più specificamente psicologico della comunicazione.

Va aggiunto ancora che, per quanto sia possibile teoricamente scindere in un messaggio le tre diverse funzioni (sintattica, semantica e pragmatica), queste risultano però nel concreto difficilmente evidenziabili singolarmente e, comunque, sono sempre interagenti ed interdipendenti nel costruire l'unicità dell'atto o comportamento comunicativo (vedi Watzlawick e altri, op. cit.).

1.5 COMPORTAMENTO E COMUNICAZIONE

Se accettiamo il presupposto per cui ogni comportamento agito in situazione interattiva ha valore di messaggio, dobbiamo dedurne che anche il silenzio è comunicazione.

Se pure stiamo zitti, il nostro viso parla per noi; il nostro corpo, ciò che facciamo, o non facciamo, parla per noi.

Una proprietà fondamentale del comportamento, tanto ovvia da essere spesso trascurata, è che questo non ha un suo opposto.

Non esiste, in effetti, qualcosa che sia definibile come "non com-

portamento". La signora che attraversa la strada, incurante dei commenti salaci dei giovanotti seduti ai tavolini del bar (fig. 8), o il passeggero del treno che tiene gli occhi incollati al giornale, stanno entrambi comunicando che non intendono parlare con nessuno, né gradiscono che si rivolga loro la parola.

La conferma che il loro silenzioso rifiuto di comunicare ha una precisa valenza informativa per gli astanti è data dal fatto che, in genere, questi "afferrano il messaggio" e li lasciano in pace.

Questi sono, a tutti gli effetti, scambi di comunicazione nella stessa misura in cui lo è una discussione articolata.

Del resto, un po' tutti siamo soliti interpretare i silenzi (di tristezza, di disappunto, di rimprovero, di imbarazzo) delle altre persone e vi rispondiamo di conseguenza; non solo, ma veri e propri conflitti familiari, aziendali e, persino, internazionali trovano la loro origine in una comunicazione "silenziosa", che è stata interpretata in modo non univoco dai diversi protagonisti dell'interazione.

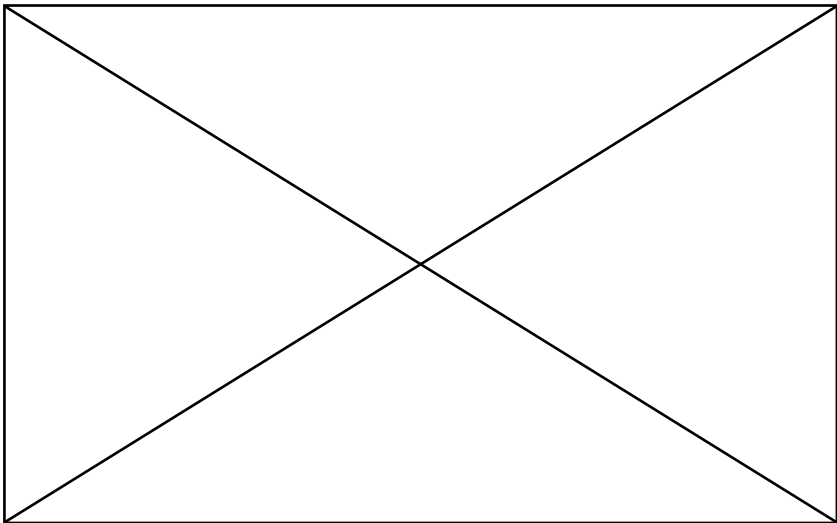


FIGURA 8

*“Comunicare significa
apprendere a prevedere”
(Gregory Bateson)*

1.6 CONTENUTO E RELAZIONE

Abbiamo visto che la comunicazione è un processo continuo, nel senso che non si smette mai realmente di comunicare.

Vale la pena anche di ricordare che il messaggio non trasmette solo informazioni, ma, nel contempo, grazie alla sua funzione pragmatica, impone dei comportamenti e contribuisce alla definizione della relazione.

In sostanza, la comunicazione sviluppa contemporaneamente la sua funzione su due livelli differenti: quello informativo e quello relazionale.

Secondo il primo livello, potremmo dire che il messaggio è imperniato sul processo di diffusione delle informazioni e sulla trasmissione di significati.

Il secondo livello funzionale è invece profondamente incentrato sullo sviluppo del legame ed evidenzia la forza di congiunzione della comunicazione e la sua caratteristica di elemento fondamentale della vita di relazione.

Per quanto attiene all'aspetto informativo del messaggio, vanno considerati gli elementi relativi al suo contenuto, mentre l'aspetto di relazione definisce il contesto e l'atteggiamento fra i comunicanti, nel senso che fra di essi si stabilisce, inevitabilmente, un rapporto in cui sono impegnati a definirsi reciprocamente.

Per dirla con Bateson,⁸ ogni messaggio ha un aspetto di notizia ed uno di comando: il primo trasmette i dati della comunicazione ed il secondo il modo in cui si deve intendere tale messaggio.

Tra il dire: “Per favore mi porgi quella penna?”, ovvero, “Dammi quella penna!” sussiste un piano d'identità per ciò che concerne il contenuto, ma si registra una sostanziale diversità sul piano della

relazione che viene suggerita. Con la prima richiesta, infatti, ci poniamo su di un piano di parità nei confronti dell'interlocutore; con la seconda ci situiamo, sul piano gerarchico, ad un livello superiore rispetto all'altro, cioè come colui che non ha bisogno di formule di cortesia, come chiave d'accesso comunicativo, ma ritiene di poter dare ordini.

In sostanza, l'aspetto di relazione, implicito nel messaggio, ha la funzione di definire sé stessi nei confronti dell'interlocutore; è, in definitiva, una proposta per la relazione.

I ricercatori del Mental Research Institute di Palo Alto, California, hanno descritto molto efficacemente questa funzione.

Seguendo il loro impianto teorico, riproduciamo, a livello esemplificativo e schematico, il modo in cui si manifesta l'aspetto di relazione in uno scambio comunicativo.

Si diano 2 interlocutori, che chiameremo, rispettivamente A e B.

A) Ecco come mi vedo	B1) Ti vedo come tu ti vedi
rispetto a te	B2) Non ti vedo come tu ti vedi
in questa situazione	B3) Non ti vedo come persona che comunica
	B4) Io sto male

FIGURA 9 - LIVELLO DELLA RELAZIONE: PROPOSTA

Rispetto alla proposta di A, potremmo dire che in B1 e B2 ci sono tutti gli elementi di una comunicazione sana; certo, per A è più gratificante la risposta di B1, ma, comunque, sono entrambe accettabili, in quanto anche la risposta di B2 lascia spazio ad una defini-

zione condivisa della relazione. Ma, se la risposta è, invece, quella di B3 ed è ridondante nell'esperienza relazionale di A, si può supporre che in lui si determinino le condizioni per la comparsa di vissuti di scarsa autostima. Una caratteristica fondamentale della comunicazione è che quanto più essa è sana, tanto più diventa prevalente ed essenziale il messaggio di contenuto, mentre resta in ombra quello di relazione. Viceversa, in una comunicazione poco definita, conflittuale o patologica diventa preminente il messaggio di relazione e meno significativo quello di contenuto.

A titolo esemplificativo, immaginate un alterco fra due coniugi, nato da un motivo (contenuto) ben preciso, che però sfuma, fino ad essere addirittura dimenticato nella foga del conflitto.

È evidente che a questo punto i due coniugi hanno perso di vista del tutto gli aspetti di contenuto, mentre il prosieguo dell'alterco ha esclusivamente una funzione relazionale, e cioè serve a stabilire chi riuscirà a spuntarla. Sono questi i momenti in cui i contenuti che vengono portati nella discussione non hanno una valenza autonoma, ma sono funzionali al conflitto relazionale ed all'esigenza di uscirne vincitori (fig. 10).

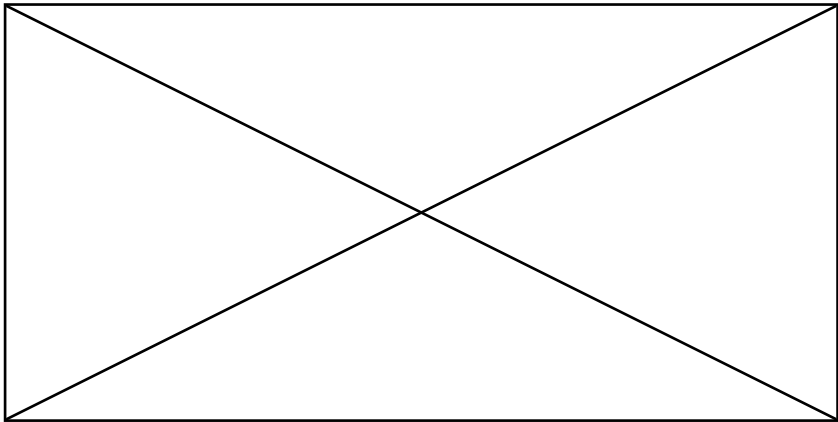


FIGURA 10

1.7 COMUNICAZIONE E METACOMUNICAZIONE

Gli aspetti di contenuto (o informazione) e quelli di relazione, compresenti nello scambio comunicativo, appartengono a due livelli logici differenti e, precisamente: l'aspetto relazionale si situa ad un livello superiore, in quanto è comunicazione sulla comunicazione (metacomunicazione, appunto, secondo la terminologia cibernetica).

In sostanza, noi comunichiamo qualcosa, ma, nel contempo, comunichiamo anche come deve essere inteso ciò che abbiamo comunicato.



FIGURA 11 - LIVELLI DELLA COMUNICAZIONE

In linea generale spetta al linguaggio non verbale (mimica, gestualità, inflessione della voce) fornire le connotazioni relazionali del nostro messaggio. Occorre dire, però, che solo raramente le relazioni vengono definite con piena consapevolezza; ma, più spesso, sono gli elementi emozionali, pregiudiziali, ovvero legati ad erronee percezioni, che tendono ad influenzare e determinare inconsapevolmente la natura delle relazioni.

*“Quel che c'è di più profondo
nell'uomo è la pelle”
(Paul Valery)*

1.8 LINGUAGGIO VERBALE E NON VERBALE

L'uomo comunica mediante due distinti tipi di segnali (o moduli): quello digitale, che chiamiamo anche numerico o, più comunemente verbale, e quello analogico, figurato e non verbale.

Il **modulo verbale** è simbolico e si basa su una convenzione semantica.

La somiglianza con la cosa designata è minima: la stessa che il numero del telefono ha con l'abbonato corrispondente, o il nome con la persona cui si riferisce.

William Shakespeare, in un passaggio molto conosciuto del suo “Romeo e Giulietta”, visita con fine poesia questo concetto: *“Cosa c'è in un nome? Quella che noi chiamiamo rosa, anche chiamata con un'altra parola avrebbe lo stesso profumo soave”*.⁹

Così, ad esempio, non c'è alcuna somiglianza tra i termini “casa”, “house”, “maison” e l'oggetto cui si riferiscono, ma vi è solo la convenzione che ognuna di quelle parole, nei rispettivi idiomi, vada riferita a quel medesimo oggetto.

Il **modulo non verbale**, per contro, fa riferimento con maggior efficacia all'oggetto rappresentato, allo stesso modo in cui una fotografia o un ritratto rappresentano una persona.

Quindi, da un lato la comunicazione umana si serve di segni di tipo figurativo o iconico e dall'altra parte di simboli linguistici. Potremmo in qualche modo dire che, mentre il linguaggio verbale “designa”, quello non verbale “disegna”.¹⁰

Va aggiunto che il modulo analogico (non verbale) comprende non solo l'espressione mimica, gestuale e cinesico-posturale del messaggio, ma anche tutta la gamma delle inflessioni paralinguistiche, dal timbro, al tono, all'altezza della voce, alle pause, al rit-

mo, alla cadenza, al mordente. Inoltre, si riferisce all'uso dello spazio, all'immagine personale (trasmessa attraverso l'abbigliamento, il trucco, etc.) ed all'atteggiamento relazionale, fino agli indicatori di contesto, veicolati mediante l'ambiente fisico.

In questa prima analisi, va segnalato peraltro che il modulo comunicativo non verbale copre una gamma enorme di espressioni, ma è, altresì, ricco d'ambiguità, proprio per la sua natura analogica, figurativa.

Così, le lacrime possono esprimere dolore, ma anche gioia, ansia o liberazione; il sorriso può comunicare, talvolta, comprensione, come pure disprezzo, sarcasmo; la riservatezza può essere segno di tatto, come anche di indifferenza, o di timidezza. Ogni segnale analogico, quindi, necessita di un'interpretazione, o di una verifica, pena il rischio di cadere in spiacevoli equivoci interpretativi.

Il linguaggio verbale, peraltro, ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, così che ogni termine ed ogni configurazione concettuale trovano con chiarezza il loro preciso significato nella comunicazione. Tuttavia, manca di una semantica (sistema di significati) adeguata nel settore della relazione.

Soprattutto se il messaggio da esprimere attiene alla sfera affettiva, spesso scopriamo come le parole (il messaggio verbale) siano poco efficaci nel trasmettere le sfumature delle emozioni o dei sentimenti ("Non trovo le parole per dirti...").

Abbiamo sin qui insistito sul fatto che la comunicazione presenta contemporaneamente aspetti di relazione e di contenuto e si produce allo stesso tempo con il modulo analogico e con quello digitale.

Abbiamo anche aggiunto che i due aspetti di relazione e contenuto e i due moduli, verbale e non verbale, non si presentano mai come elementi ben identificabili di una coppia oppositiva.

Inoltre, la distinzione tra i due moduli espressivi è quasi sempre impossibile e, comunque, un fatto arbitrario.

Tuttavia, possiamo riconoscere alcune situazioni in cui il modulo analogico emerge con chiara evidenza durante l'interazione comunicativa (emozioni, conflitto, disagio).

L'analisi sin qui svolta ha evidenziato che il materiale del messaggio analogico manca di elementi che, invece, troviamo nel linguaggio digitale, come la morfologia e la sintassi; in conseguenza di ciò si presta, talvolta, ad interpretazioni contraddittorie e incompatibili tra loro.

Il linguaggio analogico, infatti, non è assertivo, né denotativo; è piuttosto nell'ordine delle proposte di relazione (Watzlawick, Beavin e Jackson, op. cit.). È, in sostanza, una proposta per le sequenze interattive future.

Con il modulo analogico (non verbale) si può accennare che si vuole trasmettere un determinato sentimento o emozione, ma spetta all'interlocutore attribuirgli il futuro valore di verità, positivo o negativo che sia.

È da queste attribuzioni non corrispondenti che nascono molti conflitti di relazione (un interlocutore in affari mi saluta in modo eccessivamente caloroso: è una semplice manifestazione di simpatia, o una strategia per ottenere qualche concessione favorevole?).

La comunicazione analogica interviene spesso quando si ha difficoltà a comunicare (o metacomunicare) col modulo verbale.

Un malore può avere il significato di un tentativo di sottrarsi ad un'interazione spiacevole (un'interrogazione scolastica, un difficile impegno di lavoro, una visita presso i suoceri) e può diventare, in una situazione rigida, un evento ripetitivo e drammaticamente reale.

Il ritorno alla comunicazione analogica può, inoltre, configurarsi come una soluzione di compromesso.

Molti sintomi di disagio psicologico sono, infatti, il risultato di una traduzione dal modulo verbale a quello non verbale.

Bisogna sempre tenere presente il valore simbolico dei sintomi e dei messaggi del corpo: si ricorre, inevitabilmente, ai simboli quando non è ancora, o non è più, possibile comunicare verbalmente sui contenuti.

Così, di fronte ad una domanda imbarazzante stringiamo le spalle o arrossiamo; un'interazione familiare o lavorativa esaspera-

rante o logorante, sul piano della contrapposizione di argomenti e punti di vista, può subire un'escalation aggressiva e trasformarsi in insulto, pianto o irritazione degli interlocutori.

Ancora, si pensi al classico mal di testa di uno dei due partner coniugali, che giunge regolare e puntuale ad evitare un'intimità sessuale non desiderata. E, di questo passo, gli esempi potrebbero essere tanti.

Prendiamone uno dall'ambito scolastico (ma lo stesso risultato si può riscontrare in altri contesti, in cui si configuri una relazione tra superiore e subordinato: capo ufficio-impiegato, genitore-figlio, ufficiale-soldato, etc.).

Immaginiamo una situazione in cui una persona voglia evitare di comunicare, ma sia di fatto impossibilitata ad allontanarsi dal contesto ed evitare l'interazione comunicativa.

Prendiamo il caso di uno studente all'interrogazione: non è preparato, sta andando male, praticamente "non ha aperto bocca". L'insegnante può chiedergli come mai non abbia studiato, cosa abbia in mente di fare, etc.

Supponiamo che il ragazzo non voglia parlare, perché sa di non avere giustificazioni valide per il cattivo risultato all'interrogazione. A questo punto, lo studente ha a disposizione quattro possibilità: può accettare la comunicazione, può rifiutarla, può squalificare l'interazione o può "produrre" un sintomo.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. ACCETTAZIONE | della comunicazione |
| 2. RIFIUTO | della comunicazione |
| 3. SQUALIFICA | della comunicazione |
| 4. SINTOMO | come comunicazione |

1. **Accettazione.** Il ragazzo può fare qualche ammissione: può dire che ha studiato, che però c'è qualcosa che non gli è chiara; che l'insegnante gli ha chiesto proprio quella cosa, etc. Questa strategia può essere pericolosa: l'insegnante può irritarsi, può fargli altre domande sulla parte del programma che afferma di conoscere, e così via. Probabilmente, egli verrà smascherato e si pentirà di aver parlato.

2. **Rifiuto.** Lo studente può decidere di insistere nel suo mutismo, ma a quel punto la tensione crescerà e l'insegnante diventerà decisamente ostile. Tutta l'interazione potrà cominciare a connotarsi attraverso messaggi non verbali (mimici e gestuali) di segno negativo, la percezione reciproca dei quali può accrescere la rigidità del contesto.

3. **Squalifica.** Questo è un modo alternativo per evitare la comunicazione. Il ragazzo può tentare di cambiare argomento, farfugliare parole incomplete o frasi incoerenti; può fingere di fraintendere le domande dell'insegnante, rispondere in maniera tangenziale, "fare il finto tonto". Può, in tal modo, comunicare in modo da invalidare i propri messaggi e quelli dell'insegnante. Questi potrà pensare che il ragazzo è "scemo", ovvero potrà, a sua volta, sentirsi oggetto di derisione. Le conseguenze potrebbero essere catastrofiche per lo studente.

4. **Sintomo.** Un'ultima possibilità è quella di "agire" un sintomo. Il ragazzo può accusare un forte mal di testa o di pancia e, con tutta probabilità, questo fatto porrà fine alla difficile situazione. Infatti, la lettura che, in genere, si dà di un simile comportamento è la seguente: "vorrei rispondere, ma non posso; c'è qualcosa di più forte di me (il dolore) che me lo impedisce". Questo appello a forze incontrollabili spesso risolve, momentaneamente, la situazione, ma ha un innegabile difetto: una volta imboccata questa strada, bisogna percorrerla fino in fondo; il che significa continuare a comportarsi da sofferente (con tutta la mimica, la postura e le sensazioni conseguenti) almeno fino alla fine delle lezioni. Taluni sanno fingere ad orario, altri finiscono per "affezionarsi" alla finzione; così che

il sintomo, col tempo, finisce per prodursi spontaneamente, con modalità psicogenetica, al comparire di qualche difficoltà interattiva.

1.9 QUANDO INIZIA LA COMUNICAZIONE?

Abbiamo visto come il processo comunicativo consti di un intricato scambio di messaggi tra i comunicanti che si sviluppa su diversi canali e si avvale di differenti moduli espressivi.

Queste transazioni comunicative vengono, di norma, interpretate in modo soggettivo da ciascuno degli interlocutori, secondo una sequenza ben precisa e stabilendo impliciti rapporti di causa-effetto.

Il problema è dato dal fatto che spesso la “lettura” (o interpretazione) di queste sequenze e, quindi, dei nessi causali conseguenti, viene effettuata in modo differente e, talvolta, antitetico dai diversi comunicanti

Questa situazione è stata definita dai teorici della comunicazione Bateson e Jackson - poi ripresi da Watzlawick, Beavin e Jackson (op. cit.) - come il problema della “punteggiatura della sequenza d'eventi”, in analogia con ciò che avviene per la sintassi ed il costruito nel linguaggio scritto.

Un simile problema si trova, spesso, all'origine di molti conflitti di relazione. Per esemplificarlo, prendiamo spunto da una situazione che si verifica, talvolta, all'interno di una classe scolastica e la cui mancata soluzione può determinare lo sviluppo di una dinamica conflittuale nel rapporto tra il docente e l'alunno.

Per chiarire il tipo di interazione, utilizzeremo due frasi tipo, che sintetizzano il differente punto di vista dei due interlocutori:

- Insegnante: “Lo ignoro perché è sempre distratto”.
- Alunno: “Mi distraigo perché mi ignora” (o, se preferite, “Non mi capisce”).

Lasciamo all'esperienza di ognuno trovare, in altri ambiti della

vita di relazione, analoghe situazioni di contrapposizione (marito-moglie, capo ufficio-impiegato, genitore-figlio).

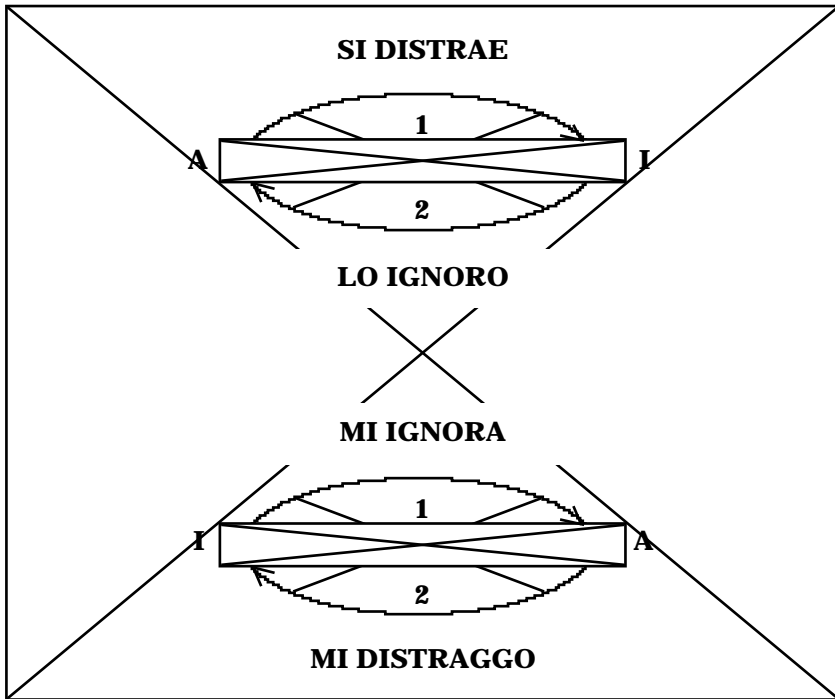
Ciò che preme in quest'analisi è dimostrare come si arrivi a dare una lettura della situazione in modo contrapposto e simmetrico, secondo una logica lineare del tipo causa-effetto; e come, invece, possa risultare più efficace un'interpretazione di tipo circolare, in cui entrambi i protagonisti dell'interazione contribuiscono in modo complementare (quindi, supportandosi a vicenda, come in una sorta di gioco delle parti) a determinare proprio quel genere particolare di scambio comunicativo logorante e distruttivo.

Tornando al nostro esempio, analizziamo i due punti di vista e possiamo notare che, secondo il principio della causalità lineare, i comportamenti nei quali i due protagonisti si riconoscono sono:

A) Si distrae - lo ignoro; si distrae - lo ignoro; etc.
(secondo l'ottica lineare dell'insegnante)

B) Mi ignora - mi distrazzo; mi ignora - mi distrazzo; etc.
(secondo il punto di vista dell'alunno)

Due posizioni, come si vede, decisamente contrapposte e, per certi versi, speculari. Ciò che le differenzia è il fatto che ognuno dei due protagonisti vede se stesso nell'atto di reagire al comportamento (inadeguato) dell'altro.



A = Alunno

I = Insegnante

FIGURA 13 - PUNTEGGIATURE ANTITETICHE

Dall'analisi del grafico potremmo evidenziare come l'insegnante si riconosca soltanto nell'atto di reagire alla distrazione dell'alunno; quindi, come se percepisse la sequenza:

A (si distrae) - I (lo ignora).

Per contro l'alunno, giustificando il suo comportamento come ri-

sposta corretta alla inefficace strategia didattica dell'insegnante (scarsa considerazione nei suoi confronti), sembra percepire solo la sequenza:

I (mi ignora) - A (mi distraigo).

In questo modo potremmo avere una serie circolare infinita, una dinamica conflittuale senza soluzione, se non con l'applicazione della legge del più forte.

Generalmente, sui fatti della vita, sul nostro comportamento, su quello degli altri, sui sistemi familiari, lavorativi e sociali in cui operiamo e viviamo, siamo portati a dare un giudizio in termini di causa ed effetto. Il sancire un fatto come logica conseguenza di un altro parrebbe rientrare nella normalità delle cose. In molti campi e per diverse discipline scientifiche (fisica, meccanica, etc.) l'applicazione di un simile paradigma si rivela, in effetti, efficace.

Ma questa logica è del tutto inadatta a descrivere le interazioni umane, in quanto ogni sequenza comunicativa interpersonale deve tener conto non solo del presente, ma anche della storia di quella relazione, delle aspettative e motivazioni reciproche, oltre che di varie altre determinanti sociali, contestuali, emozionali ed altro ancora.

Una lettura lineare di tali interazioni può risultare, quindi, un arbitrio e condurre a pericolose ed erronee conclusioni.

Ciò che dobbiamo comprendere, invece, è cosa accade sotto il profilo pragmatico, cioè sul piano dei riflessi sul comportamento, quando ci troviamo di fronte a simili situazioni comunicative disfunzionali.

Nell'esempio riportato, l'insegnante e l'alunno utilizzano l'ottica tradizionale causa-effetto, punteggiando ciascuno a suo modo la situazione:

- I) L'alunno si distrae, per cui l'insegnante lo ignora;
- A) L'insegnante lo ignora, per cui l'alunno si distrae.

Queste attribuzioni reciproche di responsabilità sono frequenti nelle situazioni caratterizzate da difficoltà interattiva, dove la differente lettura della sequenza d'eventi, rinforzata con il passare del tempo e con il sovrapporsi di ulteriori sequenze disfunzionali, porta alla determinazione di ruoli precisi e di stereotipi negativi: l'insegnante insensibile, oppure incompetente; l'alunno difficile o svogliato.

Gli interventi messi in atto dall'insegnante per risolvere la situazione (richiami, sollecitazioni, note) agiscono, talvolta, da rinforzo, aumentando considerevolmente sia la cristallizzazione dei rispettivi ruoli, sia, di conseguenza, il comportamento inadeguato dell'alunno.

Non solo, ma, a questo punto, entrano in gioco gli "altri": i compagni, gli altri docenti, il capo dell'istituto, i quali finiranno per condividere la lettura della situazione basata sulla punteggiatura proposta da chi ha maggiore potere ed ascolto nel sistema. Nel nostro esempio, con tutta probabilità, si accetterà il punto di vista dell'insegnante, di modo che l'alunno verrà collocato nel ruolo di disadattato e conoscerà altri interventi istituzionali.

Verrà affidato ad una qualche figura di "esperto", il quale, per economia dell'intervento o per abitudine, potrebbe utilizzare il medesimo schema di lettura della situazione disfunzionale e centrare, così, il suo intervento sul ragazzo da "recuperare".

Ma gli effetti pragmatici di tale approccio alla soluzione dei problemi comunicativi vanno ancora oltre: scatta, a questo punto, il meccanismo dell'adattamento al ruolo e della "profezia che si autoavvera". Cioè, l'alunno, avvertendo ciò che gli altri pensano di lui, finirà per adeguarsi sempre più al ruolo di disadattato.

La profezia autoavverantesi, in sostanza, conferma un individuo alle attese ed all'immagine che gli altri hanno di lui e che, in qualche modo, gli trasmettono. La forza delle aspettative, che si nutrono nei suoi confronti, è tale da influenzare il suo stesso comportamento ed i suoi vissuti di relazione.

Tale reazione non deve sorprendere, se si considera che l'imma-

gine che ciascuno ha di sé è, in gran parte, quella che gli proviene dalle persone che gli stanno intorno e, in modo particolare, da quelle che rivestono maggiore importanza sul piano affettivo, normativo e relazionale.

In definitiva, la lettura della sequenza d'eventi, data dall'insegnante del nostro esempio, non solo diventerà il punto di vista ufficiale e sarà comunemente accettata come quella giusta, ma l'alunno finirà per incanalarsi, proprio in forza di tale visione incompleta ed unilaterale, verso un precario adattamento scolastico.

Un intervento più corretto, secondo un'ottica circolare, che consideri la classe scolastica e la scuola stessa come un sistema, presupporrebbe, invece, l'individuazione dei sottosistemi interagenti e concorrenti alla determinazione del problema comunicativo.

Sarebbe utile, in questo senso, raccogliere le informazioni che permettano di individuare la natura dell'interazione, il clima comunicativo nella classe, il contesto organizzativo, didattico e relazionale in cui si colloca, i tempi e modi di insorgenza del problema.

Questo approccio conoscitivo appare più chiaro se ci rifacciamo al principio di sistema, esposto precedentemente; e se consideriamo la classe e la scuola, come anche la famiglia, l'ufficio, l'azienda, come sistemi.

Tra le caratteristiche principali di un sistema umano troviamo la **totalità**. Con questo termine intendiamo qualcosa di più e di diverso della semplice somma delle singole parti di cui si compone; per cui, una variazione (di comportamento, di funzione, di ruolo) che riguardi uno solo dei componenti, modifica l'intero sistema.

Come in una famiglia (o in un gruppo di lavoro) la malattia di un membro mette in crisi tutti gli altri, nel senso che li costringe a riorganizzare tempi, modi e comportamenti (in sostanza, le regole di funzionamento del sistema); così pure in una classe scolastica le difficoltà d'integrazione o di apprendimento di un componente non sono influenti sul modo di procedere di tutti gli altri e del gruppo nel suo insieme.

È intuitivo come ciò accada, dato che in un gruppo di persone ad

intensa correlazione (un sistema, appunto) i comportamenti o le opinioni dei singoli costituiscono degli input e delle informazioni di ritorno che tendono a modificare i comportamenti degli altri.

Tentiamo di chiarire questo punto ancora una volta attraverso un esempio, tratto stavolta dalla casistica di consulenza aziendale.

Poniamo l'attenzione su Andrea, nuovo assunto nel settore amministrativo di una grossa azienda.

Andrea è definito "svogliato, ipersensibile ed aggressivo"; è del tutto isolato, ormai, in un contesto lavorativo composto da altri quindici impiegati, più un caposervizio.

La lettura ufficiale dei fatti in termini di causa-effetto tende ad attribuire tutte le responsabilità al comportamento scorbutico di Andrea e viene motivata in riferimento a sue presunte "difficoltà relazionali" (come dire: "non funziona, perché ha difficoltà a funzionare", chiara, quanto inutile, spiegazione tautologica) ed a preesistenti "problemi affettivi" nella famiglia d'origine.

Può anche darsi che tali letture della situazione e simili spiegazioni intrapsichiche possano avere, nel caso specifico, un fondo di verità; ma una diagnosi di questo tipo risulta, poi, del tutto inadeguata a modificare la situazione disfunzionale che si è creata in quell'ufficio.

Se, invece, si pone l'attenzione non tanto (o non solo) sulla storia personale di Andrea, ma su ciò che accade nell'ufficio (nel sistema interattivo ufficio), nel presente, potremmo constatare come Andrea invii agli altri colleghi un certo tipo di messaggi (attraverso il suo comportamento, i suoi silenzi, i suoi sguardi, i suoi evitamenti); e vedremmo anche come gli altri non solo recepiscano tali messaggi, ma li rimandino al mittente, mediante il processo di feedback, arricchiti delle loro opinioni, ansie ed incertezze relazionali e, persino, di talune connotazioni controaggressive.

Tra Andrea, i colleghi ed il caposervizio si sviluppa, in tal modo, una trama comunicativa che regola, modella ed agisce sul comportamento di ognuno e di tutti.

Il tentativo (o, meglio, la presunzione) di stabilire all'interno di

questo fitto scambio di messaggi, emozioni e sentimenti se il comportamento dell'uno sia causa o effetto del comportamento dell'altro, corrisponde a fare una deduzione (o punteggiatura) arbitraria delle sequenze interattive. La modalità comunicativa di Andrea, in quel particolare contesto, è, nel contempo, causa del clima difficile dell'ufficio, ma ne è anche un effetto.

È comprensibile quanto sia difficile superare un sistema di lettura della realtà che da sempre ci accompagna, con la tendenza naturale (anche se appresa) ad indicare l'inizio o la fine, la causa o l'effetto di un determinato comportamento.

Simili procedimenti, per quanto imperfetti, sono, comunque, utili per semplificare l'interpretazione dei mille, piccoli gesti e messaggi che ci si scambia quotidianamente.

L'ottica sistemica non intende annullare tale procedimento semplificatorio nella lettura delle interazioni, ma si propone, tuttavia, di segnalarne l'arbitrarietà, in quanto ogni singolo elemento di uno scambio comunicativo è sempre, simultaneamente, stimolo, risposta e rinforzo in quella situazione.

Possiamo, a questo punto, aggiungere un altro principio della comunicazione, e cioè che "la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze comunicative" che viene fatta dagli interlocutori (Watzlawick e altri, op. cit.).

Ma cosa avviene se adottiamo una modalità di lettura degli eventi non più lineare, ma circolare, o sistemica?

Innanzitutto, dobbiamo concentrare l'attenzione non tanto sulle singole persone, quanto piuttosto sulle relazioni tra le varie componenti del contesto (regole, ruoli, etc.).

Questo procedimento ci permetterà, successivamente, di intervenire sulle medesime, inducendo cambiamenti a vari livelli (strutturali, organizzativi, mansionali, ad esempio), utili alla disattivazione della disfunzione comunicativa o relazionale.

L'oggetto della nostra analisi diventa, quindi, il contesto interattivo che comprende gli individui, le regole ed i ruoli che definiscono il loro comportamento in una determinata situazione.

Ciò comporta anche un altro spostamento dell'asse dell'indagine, dal "perché" un fatto accade (o un comportamento viene attuato), al "come" si configurano i processi comunicativi e relazionali all'interno del contesto (classe, ufficio, azienda) nel quale sono inseriti tali comportamenti.

Nel momento in cui A influenza B, non va trascurato il fatto che B, contemporaneamente, influenza A, sollecitando un determinato tipo di risposta; questa interazione si configura come un processo circolare in cui è veramente difficile, se non impossibile, identificare un prima ed un poi, un inizio ed una fine, uno stimolo ed una risposta, una causa ed un effetto.

In tale contesto interattivo il sintomo (il comportamento disturbato di uno o più componenti del sistema) riveste la funzione di segnale, spia del disagio, come un indicatore acustico o luminoso in un quadro strumenti ha il compito di segnalare il cattivo funzionamento di un circuito o di un apparato.

È intuitivo, in tale situazione, come il cercare di neutralizzare il segnale spia sia una falsa soluzione del problema, in quanto esso non costituisce il guasto e neppure la sua causa, ma solo l'indicatore di una disfunzione che va cercata allargando ed approfondendo il campo d'osservazione.

*“Mentre il dito indicava la luna
l'idiota guardava il dito”
(Mao Tze-Tung)*

1.10 IL SINTOMO COME SEGNALE

Abbiamo visto prima che l'intervento corretto, in una situazione disfunzionale, presuppone l'individuazione dei sistemi e dei sottosistemi interessati alla formazione del sintomo (o problema) e abbiamo anche chiarito che l'area problematica può coinvolgere sistemi diversi da quello in cui si è manifestata.

Così, spesso un disturbo comportamentale di un bambino a scuola può essere utilizzato a livello familiare in un conflitto tra genitori, in cui ciascuno tenta di mostrare all'altro le sue pessime capacità educative e può divenire l'ultima risorsa per tenere insieme, attraverso un meccanismo di reciproca colpevolizzazione, un matrimonio che vacilla.

Con l'esempio che segue, diamo delle brevi indicazioni di intervento, che riprenderemo successivamente.

In sintesi, esponiamo un problema-tipo, emerso in una scuola elementare.

Marco è un bambino di nove anni che non pone eccessive preoccupazioni in merito all'apprendimento, quanto per l'aspetto disciplinare. Gira continuamente per i banchi, ruba ciò che trova nelle cartelle dei compagni senza che nessuno di loro se ne accorga, litiga e fa a botte con altri ragazzi. Con le bambine il suo comportamento cambia completamente: è affettuoso e si effonde facilmente in baci e abbracci.

Richiamato dall'insegnante, non reagisce, ma, dopo un po' di tempo, ricomincia con il suo solito comportamento.

Nell'apprendimento risponde solo quando l'insegnante usa con lui un atteggiamento deciso e maniere forti (imposizioni, punizioni). L'insegnante è esasperata, anche perché punteggia ed interpre-

ta l'atteggiamento dell'alunno come una provocazione alla sua autorità, costringendola ad assumere uno stile educativo che non le è congeniale. Convocata la madre, essa riesce a raccogliere delle informazioni importanti relativamente al contesto familiare. Viene così a sapere che si tratta di una famiglia molto indigente e con un livello culturale piuttosto basso.

Il padre di Marco, di 32 anni, è pensionato, perché portatore di una sindrome asmatica grave; la madre, ventisettenne, è in attesa di un terzo figlio, lavora come inserviente e risulta, da informazioni del servizio sociale, che conduca una doppia vita sul piano affettivo; questo provocherebbe continui litigi tra i coniugi.

Marco, con il fratello maggiore, è affidato alla nonna, la quale abita nello stesso stabile e, a differenza dei genitori, adotta con lui un atteggiamento permissivo e protettivo.

Emerge, inoltre, che Marco è vissuto per un lungo periodo con uno zio molto malato, poi morto di cancro; in seguito, tornato nella casa dei genitori e praticamente privo di un reale controllo, si dedica, insieme al fratello, al furto di piccoli oggetti ed utensili nelle case dei circondario.

Condotto, dietro suggerimento di alcuni parenti, dallo psichiatra, questi avrebbe suggerito alla madre di "picchiarlo sulle mani"; l'esito di tale provvedimento educativo si sarebbe dimostrato infruttuoso, rivela la madre, nonostante l'impegno profuso in tal senso.

Fin qui il racconto e le informazioni ottenute dall'insegnante e dagli operatori sociali, intervenuti sul caso.

Procediamo ora all'analisi sistemica dei dati di cui disponiamo.

Il primo dato significativo concerne le caratteristiche del contesto familiare.

I rapporti nella famiglia di Marco sono simmetrici e conflittuali:

- nonna contro genitori;
- genitori fra loro;
- Marco con il fratello,

anche se nel rubare si instaura tra loro una certa collaborazione.

La condizione socio-economica del nucleo, nettamente inferiore a quella delle famiglie del vicinato, appare tale da rendere difficile l'inserimento di Marco nel gruppo dei coetanei del quartiere, nei cui confronti egli manifesta, peraltro, un atteggiamento provocatorio.

A questo punto dell'analisi del sistema allargato scuola-famiglia, possiamo ipotizzare che Marco abbia riproposto a scuola l'esperienza relazionale di tipo conflittuale, di cui è saturo il sistema familiare.

Inoltre, possiamo supporre che il ragazzo si aspettasse, a scuola, lo stesso tipo di retroazione che si verificava in famiglia.

Il rapporto con l'insegnante era contraddittorio ed oscillava tra la simmetria e la complementarità, in quanto l'alunno riproponeva all'insegnante i due tipi di relazione che sperimentava in famiglia: quello esperito con la nonna (permissiva) e quello adottato dai genitori (fortemente direttivi).

Ciò che accadeva in classe era, in sostanza, caratterizzato dalla seguente dinamica:

- quando lo stile educativo e relazionale dell'insegnante si avvicinava al modello dei genitori, otteneva qualche risultato, nel senso di disattivare, momentaneamente, il comportamento provocatorio dell'alunno;

- mentre, qualunque altro tipo di rapporto, permissivo o coinvolgente, risultava del tutto inefficace.

La strategia educativa e relazionale da suggerire all'insegnante, in questo caso, potrebbe articolarsi in questo modo:

- a) trasmettere, sul piano non verbale, fiducia e comprensione, con un atteggiamento attento ed affettuoso e, nel contempo

- b) comunicare verbalmente una ferma intransigenza riguardo all'osservazione delle regole scolastiche.

In tal modo, abbinando il modello relazionale permissivo e protettivo, sperimentato da Marco con la nonna, a quello più direttivo e severo, adottato dai genitori, si ipotizza di ottenere sia il superamento del circuito ripetitivo di tipo simmetrico (la devianza com-

portamentale), sia una maggiore possibilità di fruire di occasioni di apprendimento per il ragazzo stesso.

Un'analisi di questo tipo è risultata effettivamente utile nel concreto, in una situazione simile, allorché l'insegnante, riuscendo a superare le difficoltà incontrate nel definire ed interpretare il comportamento del suo alunno, poté trovare maggiore sicurezza nel proprio comportamento e una strategia educativa più mirata.

Il cambiamento nello stile relazionale dell'insegnante, nel caso specifico cui ci riferiamo, ebbe l'effetto di coinvolgere anche l'alunno, che migliorò gradualmente, ma sensibilmente, il suo comportamento in classe ed il livello d'integrazione nel gruppo dei compagni, pur se continuarono a persistere alcune difficoltà.

Il comportamento di Marco poteva essere interpretato, quindi, come la risultante di una disfunzione nel sistema familiare; la scuola, in questo caso, diventava il luogo in cui scaricare l'ambiguità e la contraddittorietà del clima comunicativo e relazionale presente in famiglia.

Gli esempi del genere potrebbero essere tanti; quello che ci preme di sottolineare, in questa sede, è che il comportamento sintomatico può essere il risultato finale di interazioni inadeguate estremamente varie e complesse e può coinvolgere altri sistemi, oltre a quello in cui si manifesta.

1.11 INTERAZIONE SIMMETRICA E COMPLEMENTARE

Proseguendo il discorso sulla comunicazione, proponiamo ora un altro principio, relativo ai modelli comunicativi.

Già nell'esempio prodotto nel paragrafo precedente, nell'analizzare le relazioni intrafamiliari di Marco, si è fatto ricorso alle definizioni di simmetria e complementarità.

Vediamone, ora, significato e funzione.

In prima analisi, potremmo richiamare un dato di fatto essen-

ziale, come viene efficacemente enunciato da Bateson con il nome di “scismogenesi” e ripreso poi da Watzlawick, Beavin e Jackson:

“Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull’eguaglianza o sulla differenza” (op. cit.).

Nel primo caso (interazione simmetrica), il comportamento di un membro tende a rispecchiare, a riprodurre, il comportamento dell’altro, mentre, nel secondo caso (interazione complementare), il comportamento dell’uno completa quello del proprio interlocutore.

Nell’interazione complementare individuamo due diverse posizioni: una superiore ed una inferiore.

Questi termini non hanno niente a che vedere con concetti come buono o cattivo, forte o debole e simili diadi oppostive; va sottolineata, piuttosto, la natura interdipendente della relazione, in cui comportamenti differenti ma correlati si richiamano e si rinforzano reciprocamente.

Raramente, un membro di una diade impone all’altro uno stile di relazione complementare, ma, piuttosto, entrambi si comportano in un modo che costituisce conferma e rinforzo per l’atteggiamento dell’altro.

In certi casi, è il divario culturale, gerarchico, sociale o generazionale, più che lo stile di relazione tra due persone, che stabilisce automaticamente un rapporto complementare tra due interlocutori (vedi, ad esempio, i rapporti genitore-figlio, medico-paziente, insegnante-alunno, superiore-subordinato).

Forse, è il caso di aggiungere che non esiste un modello di relazione più buono, più sano o più normale dell’altro; ma, piuttosto, va affermato che due persone, impegnate in una relazione duratura, dovrebbero saper interagire nell’uno come nell’altro modo, sia pure in momenti ed aree diverse del loro rapporto. D’altra parte, va segnalato che i due modelli d’interazione, complementare e simmetrico, contengono in sé delle potenzialità disfunzionali.

a) Escalation simmetrica

In una relazione simmetrica è sempre presente il rischio della competitività esasperata per il fatto che, curiosamente, una relazione simile, che è basata sull'eguaglianza, sembra per i protagonisti più rassicurante se si riesce ad essere "un po' più uguali dell'altro".

Una relazione simmetrica che abbia perso il suo equilibrio, si trasforma, quindi, in uno stato di conflittualità permanente, in una vera e propria escalation simmetrica e, cioè, in una lotta per il controllo della relazione.

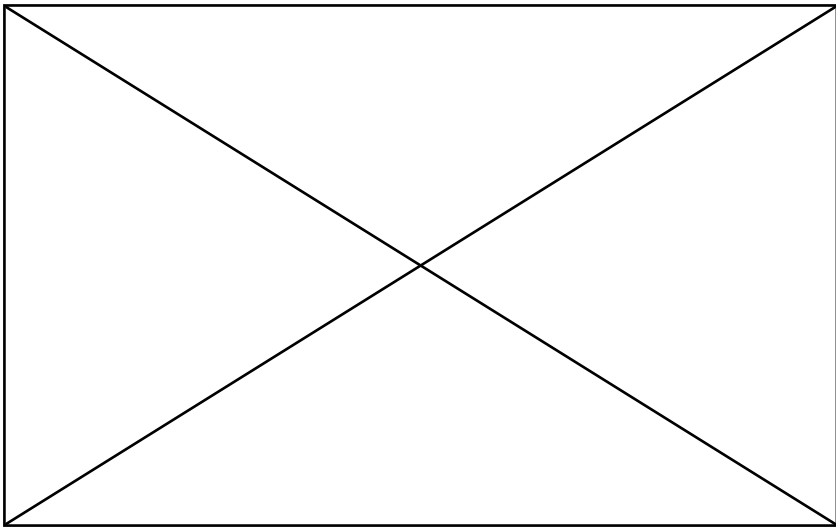


FIGURA 14 - ESCALATION SIMMETRICA

Questa degenerazione disfunzionale del modello simmetrico la si può riscontrare tra gli individui (ad esempio, due coniugi che litigano su ruoli e mansioni o due colleghi in competizione professionale), così come tra i sistemi più ampi (aziende concorrenti, società

sportive rivali o, addirittura, nazioni: in proposito, qualcuno ricorderà la corsa agli armamenti tra Usa ed Urss, in vigore fino a qualche anno fa, in cui, ad ogni nuovo missile o testata nucleare di uno schieramento, corrispondeva un analogo investimento bellico da parte dell'altro, con gli esiti esasperanti e preoccupanti che tutti conosciamo).

Riferendoci ad un modello familiare in cui siano presenti relazioni di una certa intensità, ad esempio, nel rapporto di coppia, vediamo che una forte simmetria è tipica della fase iniziale della relazione, cioè, di quel periodo temporale che chiameremo "fase della contrattazione"; questo è uno stadio in cui si stabiliscono le diverse aree mansionali e di competenza di ognuno e, nel contempo, si definiscono i ruoli personali e le regole della coppia.

Superato questo periodo, è probabile che una coppia "sana" riesca a convivere in perfetta sintonia per un tempo più o meno lungo o, comunque, fino a che non si verificheranno dei cambiamenti tali da rendere necessaria una modifica del contratto iniziale e la riapertura delle trattative.

Eventi come la nascita di un figlio, una malattia grave o la perdita di un lavoro o, per contro, l'inizio di un'attività lavorativa da parte di un coniuge, prima non occupato, in genere costringono la coppia ad una ricontrattazione di compiti e ruoli familiari, pena la nascita di un serio problema relazionale.

Riferendoci ad un contesto lavorativo, dobbiamo ricordare che i ruoli e le competenze sono stabiliti, di norma, da regole precise, circolari, leggi e mansionari specifici; laddove, invece, le norme non sono chiare, i confini interprofessionali non definiti e le competenze sfumate, si nota con una certa frequenza l'insorgere di confusione, attriti e veri e propri conflitti intraistituzionali.

b) Complementarità rigida

Il rischio insito in questo tipo di relazione è, invece, quello della complementarità rigida, in cui uno dei protagonisti appare del tutto sottomesso all'altro ed i ruoli, superiore ed inferiore, sono rigida-

mente distribuiti in tutte le sfere del loro rapporto, sempre allo stesso modo.

Nell'esemplificazione, partiamo sempre da un dato della vita familiare. Precedentemente, abbiamo ribadito che un tipico rapporto complementare è quello tra madre e figlio. Nei primi mesi di vita del bambino, la completa dedizione della madre è essenziale sia sul piano biologico, che su quello affettivo, per il piccolo. Ma, dopo la prima infanzia, la prosecuzione di questo modello relazionale può costituire un grave handicap per lo sviluppo del bambino. Man mano che un figlio cresce, i bisogni ed i problemi cambiano e, così pure, deve mutare l'atteggiamento dei genitori nei suoi confronti.

Se ciò non accade, lo stesso comportamento genitoriale, che costituiva conferma e rassicurazione per il figlio quando era piccolo, può diventare un problema ed un limite per lui nel momento in cui ha ormai raggiunto l'adolescenza, un'età che pone ben altre necessità (autonomia, definizione di sé, ricerca di un'identità e di una dimensione personale).

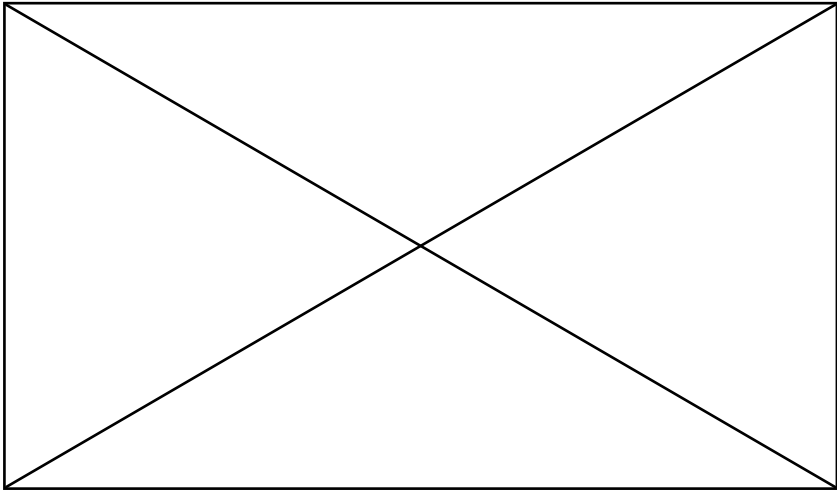


FIGURA 15 - COMPLEMENTARITÀ RIGIDA

1.12 LE REGOLE DELL'INTERAZIONE

La famiglia, la scuola, l'azienda, le istituzioni in genere sono dei sistemi governati da regole.

Più precisamente, diremo che per ogni sistema possiamo identificare almeno un sovrasistema (o macrosistema) di riferimento e diversi sottosistemi di cui si compone.

Ad esempio, se identifichiamo l'azienda ospedaliera come sistema, potremmo riconoscere che essa fa parte di un sovrasistema più ampio, che è costituito dal sistema sanitario regionale e nazionale, di cui è parte e da cui riceve input, regole e criteri d'impostazione e di organizzazione.

Nel contempo, all'interno del sistema ospedale sarà agevole identificare diversi sottosistemi, costituiti dai singoli reparti o divisioni, dai diversi raggruppamenti professionali ed operativi.

All'interno di questi ultimi, sarà poi possibile riconoscere l'esistenza di ulteriori sottosistemi interagenti organicamente tra loro, ma con precise identità ed appartenenze. Così, ad esempio, nel reparto, sottosistema dell'ospedale, possiamo identificare il sottosistema costituito dai medici, quello dei paramedici, quello dei tecnici, degli amministrativi, senza dimenticare il sottosistema dei pazienti.

Tutti questi sottosistemi sono ben delineati, hanno precise regole al loro interno e mantengono norme e processi finalizzati a preservarne identità e confini, pur se interagiscono ed interdipendono dagli altri sottosistemi nell'espletamento del loro compito in vista dell'obiettivo aziendale.

In uno qualunque di questi ambiti e fin dai primi scambi comunicativi, ogni parte del sistema propone all'altra una definizione del rapporto. Questa risponde con la propria definizione della relazione, che può essere, come abbiamo visto, una conferma, una negazione o una modifica della definizione data o addirittura una disconferma del sé dell'altro.

Dopo un certo periodo di tempo, il processo tende a stabilizzarsi

e le parti si accordano su una definizione del rapporto accettabile per tutti.

L'accordo raggiunto non è altro che "*l'insieme delle regole di quel gruppo, cioè, le norme che prescrivono certi comportamenti e ne vietano degli altri*" (vedi, Watzlawick e altri, op. cit.).

Queste regole, talvolta, non sono del tutto note neppure ai partecipanti al sistema, ma un osservatore esterno le può dedurre dall'analisi delle sequenze comunicative che si ripetono con una certa frequenza, che sono, cioè, ridondanti, secondo la definizione di Ashby.¹¹

Quando una norma viene violata da uno o più partecipanti, gli altri adotteranno una serie di accorgimenti tendenti a ristabilire l'equilibrio turbato dalle violazioni.

Questi accorgimenti, che chiameremo, con Don Jackson, *meccanismi omeostatici*, sono comportamenti finalizzati a limitare le fluttuazioni di altri comportamenti ritenuti pericolosi per l'equilibrio e la conservazione del sistema. È interessante sapere che nello studio delle interazioni umane si è giunti a parlare di regole dopo aver osservato i meccanismi omeostatici. Infatti, è più facile scoprire le regole di un sistema (o gruppo organizzato) attraverso l'analisi delle reazioni degli altri componenti il sistema alla deviazione da una norma.

Per cui, ad esempio, se una norma in famiglia è che non ci sia disaccordo tra i componenti, quando si avvicina una difficoltà che potrebbe portare ad un litigio si potrà osservare un disagio generale, un tentativo di cambiare argomento o, addirittura, un comportamento sintomatico da parte del membro più debole del sistema. Se c'è un bambino, questi potrà fare i capricci o piangere per un'inezia, convogliando, quindi, su di sé le ire o le attenzioni della famiglia. Il sistema familiare viene così distratto dal possibile litigio e la norma resiste fino alla volta successiva.

In tal modo, mediante questo processo omeostatico, il sistema ritrova il proprio equilibrio, il proprio stato di calma.