

Marco Pino

Attraversare i dilemmi della comunicazione

Verso una prospettiva del significato

Le situazioni di attrito e disallineamento tra educatore e utente sono da prevedere, ma non devono bloccare il lavoro formativo rendendoli impenetrabili agli uni agli altri. In questi casi l'educatore ha la possibilità di fare il primo passo verso la rimozione dei blocchi comunicativi che si frappongono, facendo spazio ai significati che l'utente cerca di introdurre per dare valore alle proprie esperienze. In tal modo egli offre a chi è segnato da difficoltà di scorgere, proprio dentro un inedito accostamento di vissuti quotidiani, l'opportunità di vivere qualcosa di nuovo alla luce di significati costruiti nell'interazione.

In questo articolo conclusivo dell'inserto vorrei discutere alcune delle implicazioni pedagogiche del percorso di ricerca che descritto nelle pagine precedenti. Cercando di fare convergere alcune riflessioni della *pedagogia fenomenologica* con i risultati conseguiti nella ricerca sugli incontri tra educatori e utenti, cercherò di offrire alcune indicazioni orientative per attraversare i dilemmi e le sfide della prassi quotidiana.

Il ruolo della intenzionalità

Il nucleo attorno a cui si muove la riflessione pedagogico-fenomenologica è la dimensione del *significato* (Bertolini, 1988).

Ogni soggetto incontra il mondo attraverso la particolare cornice di significati formata nel corso della sua biografia formativa. In altre parole, gli eventi del mondo non impongono un senso al soggetto, che invece assegna loro un significato grazie alla propria capacità intenzionale.

In fenomenologia, l'intenzionalità è intesa come la caratteristica centrale della coscienza, che sempre si riferisce a un oggetto. Ogni oggetto si presenta sempre alla coscienza come oggetto dotato di significato. Soggetti diversi possono esperire (e spesso di fatto esperiscono) i medesimi oggetti in modi molto diversi.

Torniamo per un istante al racconto di Massimo illustrato nelle pagine precedenti. (*Estratto 2, pp. 57 ss.*).

Le attività educative possono assumere significati opposti per gli attori

Per Massimo (un utente) le attività educative proposte dalla comunità sembrano essere poco interessanti; esse sembrano costituire un ripiego momentaneo in attesa di future e più stimolanti opportunità, come quella di trovare un lavoro. Il significato espresso da Massimo sembra influenzato da una prospettiva binaria: da un lato c'è il presente del percorso in comunità (in cui l'utente non si riconosce), dall'altro la prospettiva di esperienze future (in cui l'utente potrà realizzarsi più pienamente).

Tra le due dimensioni c'è una cesura. Si può persino ipotizzare che in alcuni momenti l'utente percepisca la frequenza presso la comunità come un obbligo (imposto dai genitori o dall'assistente sociale), o come una sorta di pegno da pagare in seguito a 'trasgressioni' precedentemente commesse (come l'uso di droga), in attesa di essere autorizzato a voltare pagina e a dedicarsi ad occupazioni più interessanti.

Per l'educatrice Mara, invece, il significato del percorso educativo sembra essere dato da una logica scalare, in cui le attività educative sono appositamente predisposte affinché l'utente possa maturare competenze che gli consentiranno, con il tempo, di vivere gradi crescenti di autonomia, anche assumendo l'impegno di un'attività lavorativa. Per Mara, dunque, le attività educative proposte a Massimo assumono un significato ben preciso, poiché, nella sua visione, si inscrivono lungo un continuum che vede, da un lato, una crescente assunzione di impegno e di responsabilità da parte di Massimo e, dall'altro lato, una progressiva riduzione del supporto e del controllo da parte degli educatori. Dunque le stesse attività possono assumere significati diametralmente opposti per due soggetti diversi.

Porre al centro la nozione di *intenzionalità* (e di significato) consente di dotarsi di una prospettiva pedagogica democratica, contraria a ogni forma di educazione oppressiva. Assumere l'intenzionalità come orizzonte regolativo del proprio agire educativo significa tenere a mente che ogni soggetto incontra il mondo attraverso un assetto di significati unici e irriducibili a qualunque prospettiva imposta dall'esterno. Esiste uno spazio personale, non assoggettabile a logiche di controllo, che l'educazione è chiamata a salvaguardare.

La nozione di intenzionalità fonda il paradosso centrale del lavoro dell'educatore, che da un lato è chiamato a salvaguardare l'altro nella sua originalità e nella sua possibilità di essere e di divenire ma, da un altro lato, ha il compito di alimentare la sua capacità di procedere oltre il luogo (cognitivo ed emotivo) in cui si trova, promuovendone la disponibilità e la capacità di attraversare nuovi paesaggi di senso.

La promozione della capacità intenzionale

Se accettiamo che i nostri modi di essere e di agire nel mondo sono primariamente influenzati dalla nostra facoltà intenzionale, allora il compito prevalente dell'educatore è favorire la maturazione di questa capacità, abilitando il soggetto ad attraversare nuovi paesaggi di significato.

Riprendendo ancora il racconto di Massimo (*Estratto 2, pp. 57 ss.*), osserviamo

le azioni di Mara: l'educatrice sembra impegnata a educare Massimo a un modo diverso di dare significato alle cose. Le sue azioni sembrano motivate dalla preoccupazione che la capacità intenzionale di Massimo sia per così dire contratta o che non si esprima pienamente (Bertolini, Caronia, 1993). Le parole e i gesti di Massimo le suggeriscono forse che l'utente assume un posizionamento passivo nei confronti degli eventi: Massimo sembra attribuire poco senso alle attività in cui è coinvolto nel momento presente e proietta in un futuro, per ora indeterminato, il raggiungimento dei suoi obiettivi e il soddisfacimento delle sue aspirazioni. Mara cerca di fare intravedere a Massimo la possibilità di assumere un posizionamento più attivo nei confronti della propria esperienza, provando a «dare un significato» alle cose che già sta facendo.

Conferire un significato alle esperienze consente di percepire il gusto e la consistenza della vita e abilita ad «abitare con sensatezza» il luogo in cui siamo (Mortari, 2009a); all'opposto, una contrazione della capacità intenzionale può desertificare il nostro paesaggio interiore, consegnandoci al senso dell'insoddisfazione e dell'anomia.

Tra i metodi teorizzati dalla pedagogia fenomenologica per la promozione della capacità intenzionale vi sono *l'espansione del campo esperienziale* e la postura dell'educatore come *esempio di intenzionalità* (Bertolini, 1988). Per quanto concerne il primo, l'educatore dovrebbe introdurre l'utente a esperienze che gli consentano di sperimentare modi inediti di entrare in relazione con il mondo, colorando la propria esperienza di significati nuovi. Il primo passo di questo percorso, tuttavia, è riconoscere il luogo cognitivo e emotivo da cui l'utente parte.

La possibilità di espansione del campo esperienziale personale

In pedagogia fenomenologica si parla di empatia e di entropatia.

Con il termine *empatia* si fa riferimento alla capacità di co-sentire la qualità emotiva dell'esperienza dell'altro (Mortari, 2006). L'esperienza si manifesta indirettamente attraverso segnali verbali e non-verbali (tra cui lo sguardo, il tono di voce, ecc.), che l'ascoltatore interpreta e associa a una particolare qualità emotiva. Con il termine *entropatia* si fa riferimento alla capacità di afferrare i significati attraverso cui l'altro vive la propria esperienza e di utilizzare tali significati per vedere le cose da un punto di vista simile al suo (Caronia, 2011).

Non dovremmo pensare all'empatia e all'entropatia come ad argomenti esoterici. Queste facoltà formano, per lo più senza che ne siamo consapevoli, le condizioni di possibilità per interagire con i nostri simili nella vita quotidiana. Non potremmo comunicare con successo senza essere in grado di percepire ciò che gli altri conoscono e provano. La facoltà di avere presenti, nel corso nostro agire, gli stati cognitivi e affettivi dei soggetti con cui interagiamo è cruciale per il buon andamento della vita sociale ed è oggetto di apprendimento nella prima infanzia. Naturalmente, la percezione degli stati intenzionali altrui è sempre imperfetta ed è soggetta a possibilità di errore. Gli incontri di gruppo registrati presso la comunità sono costellati da momenti empatici ed entropatici.

ESTRATTO 4

II SINTONIZZARSI DI DIANA SUL VISSUTO DI LIDIA

01	Lid	Poi boh cioè anche un discorso- (0.5)	05		potrei- che potrei far qualcosa
02		ehm (2.1) periodo un po'	06		che magari dopo (0.3)
03		così (1.7) boh.	07	Dia	te ne pentiresti.
04		ho paura di di far qualc- di	08	Cla	Ma dove?

Con visibile difficoltà, Lidia enuncia un vissuto di disagio. Alla riga 7, Diana (un'altra utente) completa l'enunciato di Lidia, mostrando di aver compreso ciò a cui Lidia si sta riferendo. Si genera così un 'momento entropatico' in cui chi ascolta sembra sintonizzata sul significato che Lidia sta attribuendo alla propria esperienza. L'educatore Claudio, al contrario, sembra necessitare di ulteriori informazioni per comprendere ciò a cui Lidia si sta riferendo (riga 8).

ESTRATTO 5

MARA RICONOSCE IL VISSUTO DI FABIO

01	Fab	Si beh è stato brutto, veramente quel periodo. (0.5)	03	Mar	È stato brutto vederli star male [così].
02			04	Lid	[Sì].

In questo caso, gli utenti stanno ricordando cosa è successo quando i loro genitori hanno scoperto che facevano uso di droga. Alla riga 1 Fabio (un utente) descrive la qualità affettiva dell'esperienza che è stata evocata. Mara (l'educatrice) riformula la descrizione di Fabio, mettendone a fuoco e riconoscendone la qualità emotiva. Lidia (un'altra utente) conferma la riformulazione di Mara. È stato così generato un 'momento empatico'.

La capacità di percepire l'esperienza altrui è alla base della nostra capacità di comunicare e di interagire nella vita di tutti i giorni. Ciò che contraddistingue l'impiego di questa facoltà nei contesti educativi è il suo uso intenzionale, piegato al perseguimento di obiettivi di carattere pedagogico. Ora non è possibile promuovere il passaggio dell'utente verso nuovi modi di significare la propria esperienza senza prima riconoscere la prospettiva da cui l'utente parte. In un'ottica fenomenologica, le parole e i gesti dell'altro costituiscono sempre una finestra sul suo modo di costruire il senso della propria esperienza e dunque su aspetti di verità, intesa come verità di senso (Bertolini, 2001). Nell'*Estratto 3* esaminato in precedenza, Lidia considera il comportamento del padre come una forma di controllo piuttosto invasivo. L'educatrice cerca di fornire a Lidia l'opportunità di considerare la stessa esperienza (le telefonate del padre) da almeno un altro punto di vista. Per poterlo fare, tuttavia, deve dapprima accogliere e riconoscere la prospettiva da cui Lidia parte.

A partire dal riconoscimento del vissuto altrui, l'educatore può gradualmente promuovere l'*espansione del campo esperienziale* dell'utente, disegnando percorsi che gli consentano di attraversare nuovi paesaggi di senso. Il lavoro dell'educatore, dunque, si configura come offerta di esperienze (Mortari, 2006), appositamente

pensate affinché l'utente possa ampliare la propria capacità di entrare in contatto con il mondo e di viverlo attraverso cornici di significato diverse da quelle sperimentate in precedenza. Gli incontri di gruppo rappresentano un luogo in cui i significati delle esperienze educative possono essere tematizzati esplicitamente e in cui la capacità degli utenti di esperire nuove dimensioni di significato può essere riconosciuta e valorizzata.

Un educatore capace di uscire da cristallizzazioni e blocchi

Il secondo principio metodologico della pedagogia fenomenologica che vorrei richiamare è quello per cui l'educatore si fa *esempio di intenzionalità* (Bertolini, 1988). In base a questo principio, l'educatore deve essere disponibile a praticare per primo quel tipo di cambiamento che cerca di promuovere nell'utente, permettendo a se stesso di superare significati cristallizzati e di vedere l'esperienza da nuove prospettive. Pensiamo ai dialoghi contenuti in questo articolo, in cui gli educatori cercano di accompagnare gli utenti verso nuovi modi percepire il senso delle attività a cui prendono parte e delle loro relazioni significative (ad esempio, la relazione di Lidia con suo padre). Cosa accadrebbe se gli educatori non fossero disponibili a mettere in atto su di sé i cambiamenti che si aspettano dai loro utenti?

Abbiamo visto come nell'interazione tra educatori e utenti la resistenza possa essere reciproca: ciò avviene quando entrambe le parti coinvolte si rendono impenetrabili al significato che l'altro cerca di assegnare alla comunicazione in corso. Attraverso il resoconto di un percorso di ricerca e formazione (realizzato in laboratori riflessivi) ho cercato di mostrare che l'educatore ha la possibilità di rendersi consapevole del fatto che egli stesso contribuisce talvolta a elevare blocchi comunicativi e che ciò avviene quando si rende selettivamente disattento ad alcuni significati espressi dall'utente.

Ciò può avvenire per varie ragioni, tra cui la fatica cognitiva ed emotiva della pratica dell'ascolto e la preoccupazione di raggiungere risultati tangibili, come il cambiamento comportamentale dell'utente. In questi casi possono verificarsi situazioni di attrito e di disallineamento come quelle che abbiamo esaminato.

L'educatore ha anche la possibilità di fare il primo passo verso la rimozione di alcuni blocchi comunicativi che si frappongono tra lui e l'utente. Gli esempi che abbiamo esplorato suggeriscono che, in alcuni casi, può essere benefico mettere da parte le proprie convinzioni e cercare di cogliere il significato che l'utente cerca di introdurre nella situazione educativa. Aprendo uno spazio per il riconoscimento del punto di vista dell'altro, l'educatore si dà la possibilità di riscoprire ciò che di interessante l'utente ha da dire. L'educatore può farsi esempio di intenzionalità assumendo un vertice osservativo diverso da quello abituale, dimostrando attraverso le proprie azioni che è possibile accostarsi alla realtà di tutti i giorni con uno sguardo inedito. È proprio attraverso l'accostamento alla realtà di tutti i giorni attraverso occhi diversi che l'educatore può offrire a se stesso e ai propri utenti l'opportunità di scoprire e di vivere qualcosa di *nuovo*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Bari-Roma 2008.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica*, RCS Libri, Milano 2001.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola*. Cortina, Milano 2002.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- De Monticelli R., *L'ordine del cuore*, Garzanti, Milano 2003.
- Jefferson G., *On the Sequential Organization of Troubles. Talk in Ordinary Conversation*. In «Social Problems», 4, 1998, 418-441.
- Marková I., *Asymmetries in group conversations between a tutor and people with learning difficulties*, in Marková I., Foppa K. (eds.), *Asymmetries in dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf 1991, pp. 221-240.
- Miller W. R., Rollnick S., *Il colloquio motivazionale*, Erickson, Trento 2004.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009a.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma 2009b.
- Pearce S., Pickard H., *How therapeutic communities work: Specific factors related to positive outcome*, in «International Journal of Social Psychiatry», 2012.
- Potter J., *Representing Reality*, Sage, London, Sage 1996.
- Ruusuvoori J., *Empathy and Sympathy in Action: Attending to Patients' Troubles*, in «Finnish Homeopathic and General Practice Consultations. Social Psychology Quarterly», 68, 2005, 204-222.
- Schegloff E. A., *On the Organization of Sequences as a Source of «Coherences» in Talk-in-interaction*, in Dorval, Bruce (eds.), *Conversational Organization and its Development*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1990, pp. 51-77.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2003.
- Voutilainen L., Peräkylä A., Ruusuvoori J., *Recognition and Interpretation: Responding to Emotional Experience in Psychotherapy*, in «Research on Language and Social Interaction», 43, 2010, 85-107.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

L' AUTORE

Marco Pino ha lavorato come educatore professionale in diverse comunità terapeutiche. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione continua. Attualmente è assegnista di ricerca in Pedagogia presso l'Università di Verona. Tra i suoi ambiti di ricerca vi è lo studio della comunicazione interpersonale nei programmi di comunità terapeutiche.

Tra i suoi contributi sulla nostra rivista segnaliamo l'articolo *Il passaggio da utente a soggetto attivo. Giochi di potere nelle quotidiane conversazioni con soggetti in difficoltà* (243, maggio 2010, pp. 70-79): marco.pino75@gmail.com

IL PROGETTO

L'inserto s'inserisce nella ricerca di «parole» per dire oggi la relazione educativa e di aiuto a fianco di storie di fatica soggettiva. Dopo l'inserto pubblicato nel nr. 273 «Quale relazione educativa dove la sofferenza inibisce il futuro?», questo inserto si è soffermato su un problema alla base di non poche sofferenze nell'educare: la resistenza al cambiamento. Spesso essa nasce dal disallineamento di significati tra educatori e soggetti segnati da difficoltà, che in tal modo non riescono a tessere significati che rendano possibili processi evolutivi. Come pensare e agire da educatori dentro il disallineamento dei significati e le resistenze che ne derivano?



Dentro il reale con il senso del possibile

disegno di Guido Scarabottolo



ANIMAZIONE SOCIALE 2014

mensile per gli operatori sociali

ABBONAMENTI 2014

Animazione Sociale

Privati € 48 (Biennale € 87 - Triennale € 127)

Enti pubblici e privati, associazioni e cooperative € 75 (Biennale € 144 - Triennale € 208)

Studenti (timbro scuola) € 36 - Estero € 100

Animazione Sociale + Narcomafie Privati € 71

Enti pubblici e privati, associazioni e cooperative € 93 - Estero € 180

MODALITÀ DI PAGAMENTO

carta di credito online (Visa, Mastercard) sul sito www.animazionesociale.gruppoabele.org e cliccando sull'apposito link

c/c postale - numero 155101 (specificando la causale) intestato a Gruppo Abele Periodici - corso Trapani 95 - 10141 Torino

bonifico bancario - versamento a favore di Associazione Gruppo Abele (specificando la causale) Iban: IT21 S050 1801 0000 0000 0001 803 (Banca Popolare Etica)

Da sempre essere operatori sociali è essere uomini e donne con il senso della possibilità. Malgrado la dura realtà in cui quotidianamente ci troviamo a operare.

Da sempre lavorare nel sociale è percepire la realtà insieme alle sue possibilità alternative. Individuando margini di "poter essere" e di "poter agire" anche nelle situazioni più pericolanti.

Certamente oggi, in territori ridisegnati dalla crisi e solcati dalle diseguglianze, è più difficile scorgere i segni del possibile nei vincoli del reale.

Eppure proprio dall'insopportabilità di tante situazioni emerge la spinta ad affinare quest'arte del possibile, fatta di immaginazione e metodo.

Nel 2014 sarà questo il filo rosso di Animazione Sociale.

UNA MAIL, UN FAX O UN SMS

Giochiamo sulla fiducia. Invia ad abbonamenti@gruppoabele.org o via fax a 011 3841047 la *cedola di abbonamento rapido* che trovi sul sito. Oppure invia un sms a 331 5753851 scrivendo "mi abbono ad Animazione Sociale" (ti telefoneremo per attivare l'abbonamento). Mentre tu provvedi al pagamento, noi ti inviamo il primo numero in uscita.

Ufficio abbonamenti: tel. 011 3841046 - abbonamenti@gruppoabele.org
www.animazionesociale.gruppoabele.org