

Pino, M. (2008). Riflettere sul lavoro educativo: un'analisi di pratiche discorsive in un gruppo di alcolisti, *Encyclopaideia*, 24, 31-49.

Abstract

All'interno di un approccio fenomenologico-ermeneutico che assume come centrali i processi di negoziazione dei significati tra i protagonisti dell'esperienza educativa, è stata condotta un'analisi di alcune conversazioni con soggetti alcolisti. L'interrogazione critica dei dati ha condotto ad una riflessione sulle assunzioni tacite che informano il lavoro educativo. L'analisi delle mosse conversazionali di un educatore ha evidenziato la presenza di due orientamenti potenzialmente contrastanti. Da un lato, egli cerca di agevolare i suoi interlocutori ad esprimersi sul piano del discorso. Dall'altro, tenta di influenzarli sulla base di aspettative che non vengono esplicitate. L'integrazione di queste due istanze è portata avanti in modo variabile, in relazione alle circostanze specifiche di enunciazione. Rendersi consapevoli di questi fenomeni appare essenziale per orientare il lavoro educativo in una direzione critica e riflessiva.

Abstract

Following a phenomenological-hermeneutic approach that stresses the centrality of the processes that allow the subjects of the educational experience to negotiate meanings, an analysis of some conversations with alcoholics was conducted. A critical interrogation of the data led to a reflection on the tacit assumptions that inform the educational work. The analysis of an educator's conversational moves showed the presence of two potentially divergent orientations. On one hand, he tries to facilitate his interlocutors to express themselves during the dialogue. On the other hand, he tries to influence them on the basis of some expectations that are not made explicit. The integration of these elements is accomplished in variable ways, in relation to specific talking circumstances. Becoming aware of these phenomena seems to be essential in order to lead the educational practice in a critical and reflexive direction.

Le assunzioni tacite dell'agire educativo

Nel lavoro educativo con adulti in difficoltà, gli educatori sono chiamati ad affrontare situazioni caratterizzate da unicità, complessità e incertezza, per le quali non risulta praticabile l'applicazione di modelli pedagogici astratti. Per poter compiere valutazioni e assumere decisioni, dispongono di cornici interpretative costituite da teorie pratiche. Esse presentano il carattere di strutture tacite che prendono forma nei processi attraverso i quali si introduce ordine e intelligibilità negli eventi, e incorporano assunzioni tacite circa il ruolo dell'educatore, quello dei destinatari del suo intervento, nonché la direzione e il senso della pratica educativa (Kinsella, 2007).

Questi aspetti rimangono inosservati, in quanto generalmente non si dispone di un'epistemologia che consenta di metterli in luce. Si tende spesso a dare per scontato che il proprio modo di affrontare i problemi sia il migliore possibile e ci si assesta su un agire consuetudinario. I contesti organizzativi istituzionali dei servizi che operano nel campo delle dipendenze patologiche spesso richiedono prestazioni efficienti a scapito della possibilità di interrogarsi sul senso del proprio operato, contribuendo a consegnare i presupposti della pratica educativa ad un regime di silenzio e assenza di riflessione.

L'educatore può situarsi in modo sensato nell'esperienza educativa a condizione di impegnarsi a *pensare daccapo* le questioni che ne costituiscono il fondamento (Mortari, 2003), sospendendo criticamente la tendenza ad affidarsi alle teorie tacitamente accreditate nel contesto istituzionale in cui opera, come ad esempio quelle che prevedono il posizionamento dei destinatari dell'intervento all'interno di relazioni fortemente sbilanciate rispetto alla distribuzione del potere, al punto che è loro preclusa la possibilità di mettere in discussione l'assetto organizzativo del servizio.

La ricerca empirica in educazione può rappresentare una risorsa preziosa per sottrarsi al flusso irriflessivo dell'agire, guadagnando una distanza prospettica da cui osservare il proprio operato con rinnovata curiosità e sensibilità epistemica.

In queste pagine discuterò alcuni risultati di un percorso di ricerca, nel quale ho analizzato degli incontri di gruppo effettuati da un educatore con soggetti alcolisti, nel contesto di una comunità residenziale di trattamento.

Adottando un approccio fenomenologico-ermeneutico all'analisi dei discorsi (Mortari, 2007), metterò in evidenza come le mosse conversazionali dell'educatore esprimano alcune assunzioni implicite e non apertamente dichiarate. Attraverso una declinazione interazionale della prospettiva fenomenologica (Caronia, 1997), si assumerà che, pur disponendo di un modello di

realtà preesistente rispetto all'interazione in corso, l'educatore lo metta in gioco in modo selettivo e lo riformuli parzialmente in risposta alle sollecitazioni offerte dalla situazione presente. In questo senso, le parole dell'educatore non saranno considerate come semplici riflessi di una visione del mondo totalmente preesistente, ma come tentativi situati e provvisori di affermare unità di senso aventi valore locale, in una continua negoziazione con gli altri soggetti coinvolti. Malgrado la loro costitutiva precarietà, tali tentativi hanno, come vedremo, concrete conseguenze sul piano dell'organizzazione del discorso e della distribuzione dei ruoli all'interno dell'interazione.

Nella prima parte di questo lavoro, farò riferimento a due prospettive teoriche che hanno contribuito a formare il quadro concettuale della ricerca. Il pensiero di Bateson (2002; 2005) ha permesso di inquadrare la comunicazione dialogica come contesto in cui i soggetti generano in modo situato cornici di significato utili a organizzare la loro esperienza. Il pensiero di Schön (1993) è stato preso in considerazione come base per un'epistemologia della pratica professionale, che permetta di rendere conto dei processi che l'educatore mette in atto per strutturare e affrontare situazioni problematiche in un contesto caratterizzato da un livello considerevole di complessità e incertezza.

Cornice teoretica della ricerca

Tra realtà e rappresentazione: uno scarto necessario.

In una prospettiva fenomenologica (Bertolini, 1988), l'educatore assume il profilo di un soggetto intenzionale, impegnato nella costruzione attiva delle cornici di senso che orientano il suo agire nel contesto. Egli significa attivamente la sua esperienza, la in-forma, ma allo stesso tempo ne è in-formato. "La 'realtà' [...] è una unità funzionale, un 'esserci' in cui soggetto e oggetto si costruiscono reciprocamente" (Bertolini & Caronia, 1993, p. 41). Inoltre, l'attività intenzionale dell'educatore si esercita su un piano intersoggettivo, in cui il significato dell'esperienza educativa emerge da un processo di continua negoziazione tra tutte le parti coinvolte. L'eventuale pretesa dell'educatore di imporre la sua visione del mondo rischia, attraverso il disconoscimento dei suoi interlocutori come protagonisti attivi del loro cambiamento, di allontanare la possibilità di incidere concretamente sui loro percorsi di vita.

Un'analisi di pratiche discorsive può consentire di portare alla luce questi processi di negoziazione, a condizione di disporre di un'adeguata cornice epistemologica. Ho ritenuto di poterla individuare nel pensiero di Bateson.

Secondo Bateson, il mondo della comunicazione va concepito come insieme di processi di trasmissione ed elaborazione di informazioni, e non, come avviene in un'ottica meccanicistica, in termini di urti o di forze (Bateson, 2005).

Aspetto centrale della comunicazione è l'introduzione di strutturazione, ridondanza e prevedibilità in ciò che altrimenti non sarebbe altro che un flusso caotico e inintelligibile di informazioni (Bateson, 2005; Bateson & Bateson, 2002). È a questo scopo che si formano abitudini di pensiero, vere e proprie premesse epistemologiche tramite le quali i soggetti creano delle rappresentazioni del mondo (Bateson & Bateson, 2002).

Per comprendere meglio il passaggio che porta dalla riflessione sui processi di comunicazione all'idea di epistemologia personale – di visione del mondo – bisogna fare riferimento all'ottica sistemica e alla metafora cibernetica, che Bateson impiega. Il soggetto si comporta come un *sistema mentale* capace di autoregolazione e che agisce per mantenere la verità di alcune premesse che lo riguardano. Queste premesse lo guidano nel momento in cui si relaziona (si “interfaccia”; Bateson & Bateson, 2002) con altri sistemi costituiti da altri soggetti. Per orientarsi nel contesto della comunicazione in corso, egli si forma delle *rappresentazioni*, che mediano l'interazione che avviene all'interfaccia tra sottosistemi mentali¹, e che sono di una tipologia logica diversa e superiore rispetto ai processi che devono descrivere. Scontano quindi uno scarto inevitabile rispetto a essi. Si costituisce

“[...] uno *iato*, che non è descritto nella ‘struttura’ del sistema, ma che è inevitabile e necessario. [...] In questo punto e in tutti i punti del genere, la descrizione presenterà uno iato, e proprio qui la nostra lingua e gli indici delle nostre macchine si alleano per nascondercene l'esistenza” (Bateson & Bateson, 2002, p. 68).

L'origine di questo scarto è rintracciabile nella struttura stessa dei nostri processi conoscitivi e non è dunque aggirabile. “Ai fini umani, ciò che è coincide con ciò che può essere conosciuto: tra epistemologia e ontologia non può esservi un confine netto” (Bateson & Bateson, 2002, p. 38). Sorgono, tuttavia, ulteriori problemi nel momento in cui la consapevolezza di questo scarto è sistematicamente celata, come avviene nell'epistemologia oggi dominante, erede dell'illusione positivista di un sapere cumulativo, tendente all'ideale di una rappresentazione isomorfa della realtà. “Questa piccola bugia epistemologica, questa falsificazione del *modo* in cui sappiamo ciò

che crediamo di sapere, è tipica della cultura odierna, che tanto spazio dà alla funzione guida del desiderio” (Bateson & Bateson, 2002, p. 67). L’occultamento dello iato tra rappresentazione e realtà rappresentata appare funzionale al perseguimento dei nostri scopi nella vita quotidiana. Tra essi prevalgono intenzionalità di tipo appetitivo, tese al controllo del reale, piuttosto che a una sua comprensione.

Trasferendo queste osservazioni all’ambito educativo, possiamo rilevare come spesso in esso prevalga un assunto di stampo *realista* (Mortari, 2003), in funzione del quale l’educatore dà per scontato che la sua visione delle cose sia l’unica o la migliore possibile e implicitamente chiede all’altro di adeguarvisi. Si introducono nella relazione educativa tentativi più o meno espliciti di controllo unilaterale. “In quell’universo, se non si ottiene ciò che si vuole, si dà la colpa a qualcuno” (Bateson, 2005, p. 529).

Siccome “non è possibile dedurre un insieme coerente di teoremi da un insieme contraddittorio di assiomi” (Bateson, 2005, p. 370), l’esperienza smentisce spesso la nostra logica. “Da un lato, è fin troppo facile che questa organizzazione venga trasgredita, mentre dall’altro queste trasgressioni, soprattutto nei rapporti con i nostri simili, portano ampiamente ad absurdum la nostra logica e la nostra ragione” (Watzlawick, 2004, p. 103). Applicando queste sollecitazioni all’analisi dei discorsi in contesti educativi, possiamo interpretare le resistenze, manifestate dai destinatari dell’intervento, come *segnali* che rivelano l’inadeguatezza dell’organizzazione che l’educatore tenta di imporre alla comunicazione in momenti specifici. Un esame critico di questi segnali può rappresentare una base valida per la transizione da un modo irriflessivo ad un modo riflessivo di gestire la pratica educativa.

Tra riflessione e riflessività: affrontare i dilemmi della pratica professionale

Come Donald Schön ha ampiamente illustrato, i professionisti non si limitano, nello svolgimento del loro lavoro, all’applicazione di norme o tecniche imposte dal contesto in cui operano o dalla formazione ricevuta (Schön, 1993). Essi intrattengono con le situazioni problematiche di cui si occupano una sorta di dialogo, in cui applicano al contesto una forma, una struttura mentale utile a renderlo intelligibile e trattabile con gli strumenti di cui dispongono. Svolgono, insomma, un’attività che può essere considerata, quanto meno ad un livello implicito, intelligente e riflessiva. Tale attività, così importante nel determinare i corsi di azione, spesso non diviene oggetto di revisione cosciente e critica, sia a livello intrapersonale che a livello interpersonale. Ciò che manca è, dunque, l’introduzione di un livello *meta* rispetto all’attività di pensiero che già viene dispiegata affrontando i problemi quotidiani. Da un punto di vista

pedagogico, assume primaria importanza prospettare i modi attraverso i quali si possa consentire il passaggio da un'attività riflessiva in senso implicito – trattamento della situazione problematica a partire da cornici di significato – a un'attività riflessiva in senso esplicito e consapevole – revisione critica delle cornici di significato e dei modi in cui esse sono concretamente messe in gioco nel dialogo con la situazione.

Interessante appare la distinzione tra i concetti di *reflection* e *reflexivity* (Lam, Wong, & Leung, 2007). Il primo descrive un'attività di riflessione orientata in senso strumentale ad un progressivo adattamento della situazione problematica alle cornici di riferimento dell'educatore, senza che queste divengano oggetto di disamina critica. Il secondo comporta invece la revisione degli assunti impliciti che egli impiega per costruire il suo ruolo e organizzare le sue azioni. Il passaggio dalla prima alla seconda forma di riflessione implica la transizione da una visione rassicurante e lineare dell'azione educativa, ad una visione che assume l'incertezza come suo tratto costitutivo. Rinunciando alla pretesa di disporre di cornici di riferimento valide una volta per tutte, l'educatore si impegna in una costante attività riflessiva, in cui nuove prospettive per l'azione emergono in modo situato, a partire dal dialogo con gli altri protagonisti dell'esperienza educativa.

Schön (1993) analizza una conversazione tra un urbanista e due clienti, in cui i comportamenti del professionista rivelano la *copresenza* di intenzionalità potenzialmente contrastanti. Da un lato, egli cerca di influenzare le scelte dei clienti in relazione a obiettivi non esplicitamente dichiarati, e dall'altro fa in modo di mascherare questi tentativi, al fine di conservare ufficialmente l'immagine del consulente. Il risultato è un continuo oscillare tra posizioni diverse e potenzialmente incompatibili, che introduce nell'organizzazione del discorso un livello considerevole di ambiguità.

Dilemmi di questo genere operano anche nei contesti educativi, dove è frequente vedere in azione sistemi potenzialmente contraddittori di premesse, con cui l'educatore deve spesso fare i conti individualmente, cercando un equilibrio personale nel suo modo di procedere. Lo strumento dell'analisi del discorso può essere impiegato per evidenziare come questi dilemmi si manifestano in modo situato e locale, nei processi di negoziazione di senso tra i protagonisti dell'interazione.

Oggetto e metodo di ricerca

Il contributo qui presentato nasce da una ricerca che ha preso avvio dallo studio delle funzioni che le mosse conversazionali del conduttore esercitano all'interno di conversazioni di gruppo con soggetti alcolisti in una comunità residenziale. Nelle pagine seguenti, utilizzerò alcuni elementi di questo lavoro per affrontare un ulteriore interrogativo: quali forme di riflessione

l'educatore dispiega nel concreto svolgersi dell'interazione? La rilevanza di questo tema emergerà in relazione alla considerazione dei livelli di problematicità che l'assenza di una riflessione aperta e condivisa circa gli assunti del proprio agire comporta nell'organizzazione del discorso.

Con il consenso dei partecipanti, ho registrato e trascritto integralmente dodici incontri consecutivi, della durata di circa cento minuti ognuno, che hanno avuto luogo tra settembre e dicembre 2005 con cadenza settimanale. Nel periodo di svolgimento della ricerca, il numero dei partecipanti è variato, passando da tre, all'inizio, a cinque negli ultimi incontri.

Nella prima fase di analisi, ho identificato come unità le mosse conversazionali che consentono ai soggetti di compiere specifici tipi di azione sul piano del discorso. La funzione delle mosse è stata identificata assegnando etichette descrittive che non sono state stabilite in anticipo, ma ricavate induttivamente da una lettura ripetuta del materiale, focalizzando aspetti legati al contenuto e alla forma dell'interazione.

Da un lato, si è acquisito un profilo della qualità formale della conversazione, evidenziando situazioni in cui i partecipanti si comportano in modo collaborativo, accogliendo le proposte altrui o, all'opposto, esibiscono resistenze rispetto a esse (Miller & Rollnick, 2004). Dall'altro lato, è stato descritto l'aspetto di contenuto degli enunciati, discriminando casi in cui i partecipanti producono razionalizzazioni e autogiustificazioni rispetto ai loro comportamenti, o, all'opposto, esibiscono forme di riflessione più profonda e critica (Dewey, 1967).

In una fase successiva, ho messo in relazione tra loro le mosse dei partecipanti attraverso un'analisi sequenziale (Fele, 2007). Il turno di parola di ogni parlante è stato analizzato "in relazione sia a ciò che ha detto il parlante nel turno precedente sia al modo in cui questi si è posto nella conversazione" (Mortari, 2002, p. 217). È stato così possibile fare emergere le funzioni esercitate dagli enunciati dell'educatore, sia rispetto alla forma che al contenuto del discorso.

Il livello successivo di analisi ha consentito di giungere a un'interpretazione degli assunti impliciti che l'educatore sembra mettere in gioco nell'interazione. A questo scopo, le sue mosse conversazionali non sono state trattate come semplici riflessi locali di un modello di realtà totalmente preesistente all'interazione in corso, così come la teoria ideazionale del significato inviterebbe a fare (Caronia, 1997). La prospettiva fenomenologico-ermeneutica (Mortari, 2007), che ha fatto da sfondo all'analisi, è stata declinata in senso interazionale (Caronia, 1997), interpretando gli enunciati come azioni attraverso le quali l'educatore riformula parti del suo repertorio conoscitivo, nel tentativo di affermare significati che assumono un valore locale, in un processo di continua negoziazione con gli altri soggetti (Bruner, 1992). In questa prospettiva, una discussione

sugli assunti impliciti che orientano l'azione dell'educatore sembra possibile solo a condizione di volerli considerare come risorse interpretative che egli mette selettivamente in gioco nel tentativo di rispondere alle sollecitazioni della situazione presente, senza poter seguire un disegno predeterminato e dando luogo a esiti spesso imprevedibili.

Questi aspetti saranno messi in relazione al tema della riflessione attraverso l'analisi sequenziale di tre estratti di conversazioni. I primi due contengono degli scambi tra l'educatore e un giovane alcolista, che qui chiamerò Giacomo². Nel terzo estratto, Giacomo assiste in silenzio mentre il resto del gruppo parla di lui. A fianco di ogni unità discorsiva è riportata l'etichetta concettuale che ne traduce la funzione prevalente sul piano della conversazione.

Un'analisi di tre episodi di interazione

I episodio:

Dal primo incontro di gruppo.

E= educatore

G= Giacomo

1	E	In passato, avevi fatto abuso di farmaci, anche precedentemente?	Chiede informazioni
2	G	Sì.	Produce informazioni
3	E	Sì.	Produce una ripetizione
4		Pensi che questo sia un problema?	Propone un'interpretazione
5		Come l'alcol, diciamo?	Produce un'argomentazione
6	G	No.	Rifiuta un'interpretazione
7	E	No.	Produce una ripetizione
8		Come mai?	Chiede di elaborare
9	G	Non so.	Non sa rispondere
10	E	Beh, cosa intendiamo per problema? Io intendo ... di dipendenza, di	Produce

		abuso, nel senso che uno esagera, per qualche motivo, e non è una cosa che uno fa una volta. Gli ricapita nel tempo, per cui diciamo anche che c'è il rischio che ricomincia a farlo. Quello per me è un problema. Un po' come l'alcol. Anche se non è proprio la stessa dinamica, eh?	un'argomentazione
11	G	No, l'avevo già fatto in passato...	Produce informazioni
12	E	Mm.	Esprime attenzione
13	G	I farmaci ti mandano fuori come una boccia! (<i>ride</i>) Proprio!	Produce una riflessione
14		È successo due volte.	Produce informazioni

Un primo sguardo rivela come l'educatore cerchi di stimolare Giacomo a raccontare alcuni aspetti della sua storia (mossa 1: "In passato avevi...") e a riflettere su essi (mossa 4: "Pensi che..."). Altri aspetti più sottili sono, tuttavia, in gioco. Per quanto concerne l'aspetto formale della conversazione, l'educatore propone delle domande *chiuse* (mosse 1 e 4), un genere di mossa che autorizza, in quanto risposta *condizionalmente rilevante* (Fele, 2007), la scelta tra due sole alternative, "sì" o "no" (mosse 2 e 6). L'educatore accoglie tali risposte attraverso delle ripetizioni (mosse 3 e 7), ma torna a rivolgere a Giacomo ulteriori domande (mosse 5 e 8). Sembra, di conseguenza, volere ottenere qualcosa di più dal suo interlocutore.

In incontri di gruppo come questo, l'aspettativa comune è che il conduttore riesca a stimolare i partecipanti a produrre delle riflessioni, e non semplicemente risposte brevi – "sì" o "no" – che sono invece vissute come una forma di chiusura sul piano della conversazione (Miller & Rollnick, 2004). Per sollecitare risposte più estese, avrebbe potuto utilizzare *fin da subito* delle domande aperte (lo fa solo alla mossa 8: "Come mai?"). L'impiego di domande chiuse non va, però, interpretato come un errore, ma letto alla luce degli ulteriori scopi che con esse l'educatore cerca di perseguire. Uno sguardo all'aspetto di contenuto della conversazione ci può permettere di progredire in questa direzione.

Alla mossa 1, il termine "abuso" attribuisce all'oggetto della discussione – l'uso di psicofarmaci – un significato problematico, rafforzato dall'impiego, alla mossa 4, del termine "problema". La domanda chiusa sembra, a questo punto, assolvere a due diverse funzioni. Da un

lato, permette di interrogare il vissuto di Giacomo, dall'altro lo invita ad aderire ad una costruzione di senso ben precisa, espressa implicitamente attraverso scelte lessicali. L'educatore cerca di rafforzare questo effetto paragonando psicofarmaci e alcol, in modo da poter estendere ai primi una dimensione di problematicità la cui associazione all'alcol è data per scontata (mossa 5). La costruzione della dimensione del *dato-per-scontato* emerge qui come una strategia retorica utile a istituire il carattere di presunta ovvietà di un'argomentazione (Caronia, 1997), sottraendola ad una possibile verifica sul piano intersoggettivo. Incorporandola all'interno di una domanda chiusa, che prefigura come pertinente una risposta breve, l'educatore sembra cercare l'effetto di persuadere l'altro della validità di una costruzione di senso che però resta opaca.

L'analisi delle mosse conversazionali rende manifesta nelle mosse dell'educatore la *copresenza* di istanze diverse e potenzialmente incompatibili (Caronia, 2004). Sollecitando Giacomo a condividere aspetti della sua esperienza, l'educatore si posiziona come facilitatore. Vincolando il dire dell'altro entro binari tracciati da aspettative, egli assume contemporaneamente il ruolo di persuasore. La sovrapposizione di queste istanze crea ostacoli su entrambi i fronti, come risulta dal fatto che Giacomo *resiste* ad entrambe le richieste.

In una situazione comunicativa asimmetrica, come quella che si realizza in un contesto educativo, l'educatore si vede solitamente riconosciuto per statuto il diritto di porre domande. La struttura tipica di questo tipo di interazione prevede che il destinatario dell'intervento si comporti in modo complementare, producendo delle risposte, che assumono rispetto alle domande lo statuto di *mosse preferite* (Fele, 2007). Trasgressioni alle regole comunemente riconosciute all'interno di un evento linguistico come questo (Caronia, 1997) sono possibili, ma in quanto tali sono significative, segnalando il tentativo da parte di chi le compie di negoziare una diversa interpretazione della situazione.

Pur non contravvenendo apertamente all'obbligo di rispondere, Giacomo riduce al minimo le sue risposte (mossa 9: "non so"). Nel linguaggio di Schön (1993), questo genere di evento assume il significato di una replica impertinente e inattesa per l'educatore, che rischia di non vedersi riconoscere il ruolo di *esperto* (Miller & Rollnick, 2004), che fino a qui ha assunto attraverso la produzione di interpretazioni. Inizia, così, a rivedere la sua posizione attraverso un lungo intervento (mossa 10), in cui, significativamente, riformula il tema dell'uso di psicofarmaci in modo avalutativo, facendolo rientrare in una categoria prevalentemente descrittiva in termini quantitativi ("uno esagera [...] e non è una cosa che fa una volta"). Così facendo, egli toglie un po' di enfasi alle sue precedenti affermazioni, che connotavano tale comportamento in senso negativo (mosse 1 e 4) e tenta di portare Giacomo ad allinearsi a questa nuova versione impiegando dei

dispositivi retorici, tra cui un riferimento all'alcol, la cui dimensione problematica è nuovamente data per scontata (“un po’ come l'alcol”), e un *richiamo all'ascoltatore* (“eh?”; Caronia, 1997). Solo a questo punto, Giacomo inizia a raccontare la sua esperienza, sebbene ancora non esprima allineamento rispetto all'interpretazione dell'educatore (mosse 13 e 14).

Il episodio (a):

Dal nono incontro di gruppo.

G= Giacomo

L= Luca

E= Educatore

1	G	... io non so che cosa lui ha da dirmi, non lo so se son cose serie o...	Si difende
2	L	No, sono sempre cose serie, perché sennò non verrei a cercarti. Sia da parte mia e sia perché, lo sai, anche su a (<i>nome di luogo</i>) venivo, ti domandavo: “come stai, come ti sei sentito oggi?” Cercavo sempre di instaurare un rapporto.	Produce un'argomentazione
3		Dopo, qua ho ritentato ma è impossibile. Cioè, io non posso stare ore e ore in lavanderia per tirarti fuori qualcosa da...	Produce una critica
4	G	Eh... non so cosa dirti Luca.	Si difende
5	E	Ma non è un tuo obiettivo questo? Fare movimenti verso le persone, parlare di più e farti conoscere?	Propone un'interpretazione
6	G	Sì.	Accetta un'interpretazione
7	E	È un tuo obiettivo.	Produce una riformulazione
8		Quindi è anche un tuo dovere farlo. Non è solo una cosa che uno può fare così, quando gli salta l'umore giusto.	Produce una valutazione
9	G	Non posso fare sforzati. Se non le faccio, c'è il suo motivo!	Si giustifica

Nella porzione di dialogo precedente a quella riportata, i membri del gruppo hanno iniziato a discutere di un problema: anziché mostrare disponibilità gli uni verso gli altri, al di fuori

dell'incontro canonico del gruppo, essi manifesterebbero indifferenza reciproca. Quando Giacomo assume rispetto a questo argomento una posizione difensiva (mossa 1), il focus dell'attenzione si sposta e si inizia a confrontare apertamente la sua posizione. Luca (mossa 3) lo designa come un soggetto con il quale parlare "è impossibile". L'educatore, che nella porzione di dialogo precedente aveva assunto un ruolo di moderatore nella discussione, si allinea a questa posizione, assumendo verso Giacomo un ruolo sanzionatorio (mossa 8). Parallelamente, la posizione di Giacomo slitta verso una condizione di marginalità (Berry, 2006), implicitamente definita sulla base della sua presunta indisponibilità a compiere cambiamenti sul piano della relazione a dell'apertura al dialogo. Nell'estratto seguente, l'interazione assume tratti che ricordano una situazione di interrogatorio (Fele, 2007).

Il episodio (b):

1	G	Ormai mi conoscono tutti, quindi non ho più bisogno di ripetere.	Si giustifica
2	E	Non intendiamo quello.	Produce un'obiezione
3		Ti conosco tanto, che ti stanno dicendo che non stai facendo nessun movimento positivo.	Produce una valutazione
4	G	È sempre quello. Cioè, sono sempre quelle parole...	Si difende
5	L	Che dici tu!	Produce una critica
6	G	Cioè, io ho voluto dirvi che mi stanco a sentire sempre quelle parole, quei discorsi. Alla fine sei anche stanco...	Si giustifica

L'impiego del plurale (mossa 1: "Non intendiamo quello") suggerisce l'allineamento dell'educatore alla prospettiva di Luca e l'introduzione di una distanza sempre maggiore tra Giacomo e il resto del gruppo. Giacomo a sua volta ricorre all'autodifesa (mosse 1, 4 e 6), che, nella conversazione, costituisce una forma di replica preferita di fronte a un'accusa (Fele, 2007).

L'educatore impiega delle strategie retoriche, la cui funzione pare quella di persuadere Giacomo ad accettare il biasimo espresso nei suoi confronti. Ad esempio, costruisce come ovvia una sua presunta conoscenza pregressa da parte dei membri gruppo (mossa 3), che li autorizzerebbe ad esprimere nei suoi confronti valutazioni negative. Ancora una volta, l'effetto retorico è quello di sottrarre l'argomentazione ad una possibile verifica da parte di Giacomo, al quale è preclusa la possibilità di commentare la situazione (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971).

Il clima dell'interazione diviene conflittuale e il repertorio dei partecipanti si restringe, polarizzandosi attorno a mosse di attacco (mosse 2, 3 e 5) e difesa (mosse 4 e 6).

II episodio (c):

1	E	Scusa, guardami.	Produce un'ingiunzione
2		In ogni caso ci sono tante situazioni in cui non ascolti.	Produce una valutazione
3		Giusto?	Chiede conferma
4	G	Sì, ma...	Produce un'obiezione
5	E	O perché tagli o perché vai via. Insomma hai vari modi. No? E già in gruppo, due volte fa mi pare, avevamo detto che non è una roba che ti aiuta tanto, per il tuo futuro, a risolvere i problemi - no? Quindi siamo un po' fermi lì ancora.	Produce una valutazione
6	G	Siamo ancora fermi lì.	Produce un'autovalutazione

I partecipanti hanno gradualmente costruito come rilevante per l'interazione la norma della disponibilità al dialogo, facendola però valere selettivamente solo nei confronti di Giacomo, che gradualmente assume il ruolo di capro espiatorio e viene sanzionato. Anziché portare all'attenzione del gruppo questa dinamica, l'educatore vi si conforma.

In quest'ultimo estratto, cogliamo gli esiti di un'escalation conflittuale (Watzlawick et al., 1971), in cui l'educatore assume un atteggiamento aggressivo (mossa 1) e interrompe Giacomo, sottraendogli lo spazio conversazionale che gli consentirebbe di esprimere eventuali obiezioni (mossa 4: "sì, ma..."). Alla fine della sequenza, Giacomo si autoposiziona nel ruolo di soggetto marginale (mossa 6: "siamo ancora fermi lì").

III episodio (a):

Dal dodicesimo incontro di gruppo.

I= Ismael

E= educatore

L=Luca

1	I	[...] Per questo - hai capito? - io pensavo che tu, cioè, non hai la testa di pensare, perché, conoscendoti così tu dici “sono stufo”, ma la soluzione è solo quella, nel caso tuo la soluzione è solo quella.	Produce un consiglio
2	E	Non ha tante alternative, vuoi dire.	Produce una riformulazione
3	I	No, no, voglio dire che un'altra alternativa è quella di andare per la strada di fuori, ma è sbagliata, te lo dico io.	Produce una precisazione
4		Anche se io non sono italiano, ma io conosco bene la legge italiana... Beh, dico anche tutte le leggi sono uguali, ma la legge dipende come ti comporti anche, perché, in base a come ti comporti, tu paghi subito. Gli altri, vedi gente che stanno dentro pagano, invece c'è gente che sta fuori e deve aspettare - capito?	Produce una riflessione
5		E poi sei ancora giovane.	Produce un consiglio
6	E	Stai dicendo che ha tanti vincoli, è una situazione in cui non ha tanta libertà di scelta, però ha la possibilità di decidere per il bene, perché comunque è giovane e tante possibilità le ha, anche per sistemare i propri problemi. Quello.	Produce una riformulazione
7	I	Sì.	Accetta una riformulazione

Il gruppo sta discutendo di un problema di Giacomo, che però non interviene direttamente nella conversazione. All'inizio del dialogo, qui non riportato, egli ha dichiarato di voler interrompere il suo percorso nella comunità residenziale.

Ismael si rivolge a Giacomo (mossa 1), prospettando come “soluzione” la decisione di proseguire il percorso. Attraverso una *riformulazione*, l'educatore propone una sintesi dell'intervento di Ismael e, contemporaneamente, gli attribuisce un'interpretazione della situazione di Giacomo in termini di assenza di alternative (mossa 2). Rivolge quindi un richiamo al suo interlocutore (“vuoi dire”), stabilendo un *punto di rilevanza transazionale* (Fele, 2007), in seguito al

quale Ismael prende legittimamente la parola e corregge la riformulazione dell'educatore, dicendo che Giacomo ha almeno *due* alternative tra cui scegliere (mossa 3).

È interessante rilevare che questa sequenza coinvolge tre persone e che, in questo contesto, la riformulazione consente all'educatore di contribuire alla riflessione in corso, senza però bloccare la comunicazione tra i partecipanti. La riformulazione interviene dopo che Ismael ha rivolto un consiglio a Giacomo (mossa 1: "hai capito?"). Ismael replica all'educatore precisando la propria posizione (mossa 3), ma successivamente torna a rivolgersi a Giacomo (mossa 4: "capito?"). Con una nuova riformulazione (mossa 6), l'educatore accoglie la precisazione di Ismael e reinterpreta ulteriormente il suo enunciato, designando Giacomo come soggetto portatore di una libertà di scelta, anche se all'interno di un sistema di vincoli.

Attraverso formulazioni e precisazioni successive, i partecipanti cooperano in un processo di costruzione situata del significato dell'interazione e dell'oggetto della discussione, raggiungendo un accordo provvisorio (mossa 7). Rispetto agli estratti precedenti, la conversazione assume il profilo un forum di discussione (Steinberg, 2002), utile al confronto e alla composizione progressiva di posizioni diverse entro un clima dialogico più disteso. Le riformulazioni (Miller & Rollnick, 2004) consentono all'educatore di raggiungere un equilibrio tra la possibilità di influenzare il corso della discussione e di riconoscere la posizione altrui (mossa 6).

Rimane ora da comprendere come, in questo scenario più positivo, l'educatore costruisca il suo ruolo. Prendiamo in considerazione un secondo estratto della stessa conversazione, in cui egli seguita a parlare della situazione di Giacomo con un altro partecipante, Luca.

III episodio (b):

1	E	Ed è questo che stavi consigliando a Giacomo? Il fatto di fare il primo passo senza aspettare...	Propone una riformulazione
2	L	Sì.	Accetta una riformulazione
3	E	... che una scelta venga portata da altre situazioni.	
4	L	Da altre situazioni.	Accetta una riformulazione
5	E	Senza aspettare che vengano dall'alto, perché poi nel frattempo la situazione può peggiorare.	Produce una riformulazione
6	L	Può peggiorare.	Accetta una

			riformulazione
7	E	Nel tuo caso, venivi escluso; nel suo caso, addirittura, insomma, si aspetta un processo, poi potrebbe andare male il processo. Fare il primo passo senza aspettare che le cose piovano dal cielo.	Produce un'interpretazione
8		Questo intendevi?	Chiede conferma
8	L	Che piovano dal cielo, sì.	Conferma
9	E	Ho capito.	Conferma
10	L	Cioè, io l'ho capito tardi, perché se lo capivo prima certo non mi comportavo così. Purtroppo, come è stato detto e ripetuto, un po' sopra negli ultimi mesi a (<i>nome di comunità</i>) mi hanno viziato. Diciamo che, da una parte, è stato un bene per me, perché mi faceva comodo, ma, dall'altra, è stato un male quando sono venuto qua. Cioè, di trovare lo stesso ambiente di comodo - perché bisogna dire così - lo stesso ambiente di comodo e invece mi sono trovato di fronte a una montagna, per dire, di sbattere la testa ogni volta che cercavo di passare. [...]	Produce una riflessione

Possiamo cogliere come le riformulazioni dell'educatore non costituiscano semplici rispecchiamenti delle idee altrui, bensì selezionino e amplino di esse aspetti specifici, contribuendo attivamente alla definizione del problema. Alla mossa 1, egli interpreta un precedente enunciato di Luca, sottolineandone alcuni aspetti propositivi e costruttivi ("fare il primo passo") e, in punti successivi della conversazione, mette l'accento su istanze favorevoli all'assunzione di un impegno a favore del cambiamento ("senza aspettare che vengano dall'alto" alla mossa 5; "fare il primo passo" alla mossa 7). Utilizzando le affermazioni del suo interlocutore, l'educatore argomenta a favore dell'assunzione di uno stile relazionale più attivo e contrassegnato da senso di responsabilità (Bertolini, 1988). Egli costruisce poi (mossa 7) una dimensione di comunanza tra l'esperienza di Luca ("nel tuo caso") e quella di Giacomo ("nel suo caso"), che gli consente di trarre alcune implicazioni valide per entrambi. Questa pretesa validità generale è suggerita dall'impiego del modo infinito ("fare il primo passo senza aspettare").

Anche in questo caso, il comportamento dell'educatore segnala la *copresenza* di due ruoli. Da un lato, si comporta come facilitatore di un processo riflessivo, avendo cura di mantenere un buon livello di relazione con i suoi interlocutori e di non suscitare resistenze. Dall'altro, assume un

ruolo propositivo, introducendo, tra le righe dei suoi interventi, una prospettiva ben precisa. Non lo fa bruscamente, come nel primo episodio che abbiamo considerato, ma realizzando i suoi interventi in modo cooperativo, come estensioni di quelli dei suoi interlocutori.

Discussione dei risultati

Abbiamo analizzato alcuni episodi di interazione, in cui un educatore è impegnato nella conduzione di incontri di gruppo con soggetti alcolisti. Adottando un approccio interazionale allo studio fenomenologico del parlato, l'analisi delle mosse conversazionali ha permesso di cogliere come egli selezioni, enfatizzi e ri-utilizzi aspetti specifici degli enunciati degli altri parlanti. I suoi interventi rendono, in questo modo, evidenti all'analisi gli aspetti che egli assume come rilevanti in momenti specifici, e che egli impiega attivamente per affermare il suo punto di vista sul piano della negoziazione del significato dell'esperienza in atto.

Questa prospettiva analitica ha permesso di evidenziare come i tentativi dell'educatore di organizzare la conversazione si declinano secondo due direzioni diverse e potenzialmente contrastanti. Da un lato, egli orienta l'esperienza di gruppo come un processo di facilitazione, in cui i partecipanti siano stimolati a condividere le loro storie e a riflettere su di esse. Dall'altro lato, egli organizza il discorso in modo direttivo, cercando di orientare i partecipanti verso costruzioni di senso ben precise, compatibili con alcuni assunti che, tuttavia, non sono resi espliciti. L'analisi di tre diversi scenari ha permesso di cogliere come l'integrazione di queste istanze avvenga in una dimensione fortemente situata e aperta all'imprevisto. Rimane ora da affrontare il genere di riflessione che l'educatore esibisce nel corso dell'interazione.

Il lavoro educativo come integrazione di istanze contrastanti

Obiettivo di un percorso rieducativo è provocare la costruzione “di una nuova visione di sé e della realtà e quindi un nuovo modello per orientare il proprio comportamento nella realtà” (Bertolini & Caronia, 1993, p. 170). Punto di partenza di questo percorso dovrebbe essere la conoscenza del vissuto dell'altro, della visione del mondo che è all'origine della sua condizione di sofferenza (Watzlawick, 2004).

Nel primo episodio che abbiamo esaminato, questi due aspetti si sovrappongono. L'educatore esprime all'interno di pochi turni di parola istanze di ascolto e di messa in discussione del vissuto dell'altro. Si produce uno scarto (Bateson & Bateson, 2002), in cui l'ordine che l'educatore cerca di imporre al discorso rivela la sua inadeguatezza a fronte delle resistenze di Giacomo. Si instaura una situazione inattesa (Schön, 1993), che pone all'educatore un problema per quanto concerne il mantenimento del suo ruolo di conduttore. Egli reagisce moderando la sua

posizione iniziale, ristabilendo una certa vicinanza con Giacomo, ma ottenendo allo stesso tempo un effetto diverso da quello inizialmente cercato. L'educatore rinuncia a proporre l'idea che l'uso di psicofarmaci costituisca un problema, giungendo solamente a fare ammettere a Giacomo di averne fatto uso. Questo cambio di strategia appare il prezzo da pagare per risolvere un problema di *perdita di faccia* (Goffman, 1969).

Questa analisi consente di cogliere come l'educatore sia impegnato in un processo riflessivo, inteso come progressivo adattamento delle sue strategie ai problemi posti dalla situazione (*reflection*). Parte di questi problemi è generata dalla stessa organizzazione che egli cerca di imporre al discorso, e che è resa problematica dalla copresenza di due intenzionalità diverse. Questi aspetti rimangono impliciti, in quanto su essi l'educatore non riflette *esplicitamente e in modo condiviso (reflexivity)*. Utilizzando le parole di Schön, egli "riflette assai poco sulla sua riflessione nel corso dell'azione" (Schön, 1993, p. 127). Se lo facesse, il processo sottostante attraverso il quale egli cerca di introdurre un ordine sensato nel discorso potrebbe risultare meno opaco sia a se stesso che al suo interlocutore, introducendo nell'esperienza educativa istanze di maggiore trasparenza.

Nella seconda situazione che abbiamo analizzato, l'educatore assume apertamente un ruolo di persuasore. Utilizzando il contesto del gruppo per verificare il comportamento del suo interlocutore *all'esterno* di esso, egli sembra agire in base al "presupposto che ciò che si *fa* sia più importante, sia più 'vero' di ciò che si *dice*" (Bruner, 1992, p. 32). Il discorso assume il profilo di una sorta di tribunale in cui Giacomo è valutato. Le sue asserzioni acquistano valore solo nella misura in cui possono rispecchiare fedelmente un presunto mondo extradiscorsivo dell'azione. Nel momento in cui le azioni di Giacomo non sembrano rispettare le sue dichiarazioni di intenti – in termini di promesse, propositi per il futuro, e così via – subentrano atteggiamenti di tipo valutativo. "In quell'universo, se non si ottiene ciò che si vuole, si dà la colpa a qualcuno [...]" (Bateson, 2005, p. 529).

Paradossalmente, in questo contesto, il dilemma, che vede l'educatore impegnato a comporre istanze potenzialmente contrastanti, sfuma in sottofondo. Egli abbraccia completamente *un* ruolo normativo e sanzionatorio. Rispetto al primo episodio, inoltre, la dimensione riflessiva sembra ancora più assente. L'educatore porta avanti irreflessivamente una linea di azione essenzialmente punitiva e la fa valere selettivamente nei confronti del solo Giacomo, che così è sospinto verso una posizione di marginalità (Berry, 2006).

Il terzo episodio appare lo scenario più favorevole all'emergere di dinamiche di cooperazione. L'educatore assume in modo più marcato il ruolo del facilitatore, pur senza

rinunciare ad un ruolo propositivo sul piano della negoziazione del senso. Le diverse istanze di cui egli si fa portatore si condensano in atti di riformulazione. Da un lato, questi gli consentono di verificare con i suoi interlocutori la sua comprensione del loro vissuto e di stimolarli a chiarire e ad approfondire il loro pensiero. Gli alcolisti presenti in gruppo sono, così, implicitamente designati come partecipanti legittimi (Lave & Wenger, 2006) ad un processo cooperativo di riflessione sull'esperienza. Dall'altro lato, le riformulazioni dell'educatore non rispecchiano integralmente gli enunciati degli altri parlanti, ma ne selezionano alcune parti, rivelando un'intenzionalità implicita, tesa all'affermazione sul piano discorsivo di una prospettiva di senso, in cui i partecipanti possano situarsi come protagonisti più attivi dei loro percorsi di cambiamento. L'educatore promuove così una ristrutturazione cognitiva, enfatizzando progressivamente l'importanza di avere il coraggio di prendere delle decisioni ("fare il primo passo senza aspettare").

Questi interventi non suscitano resistenze, favorendo un processo di costruzione congiunta di significati, e distinguendo il terzo episodio dai precedenti. Ancora una volta, però, l'educatore trascura di riflettere apertamente su quegli aspetti impliciti che rimandano al modo in cui egli affronta in modo situato il problema dell'accordo tra istanze potenzialmente contrastanti.

Prospettive aperte: la scommessa della riflessività nel lavoro educativo

"Non è possibile non influenzare. [...] Ci rimane solo da decidere [...] come questa legge fondamentale della comunicazione umana possa essere usata nel modo più responsabile, umano, eticamente corretto ed efficace" (Watzlawick, 2004, p. 18). Anche quando abbraccia il ruolo del facilitatore, l'educatore di fatto *influenza* i suoi interlocutori, cercando di orientare il loro pensiero in una direzione compatibile con aspettative che però rimangono *implicite* (Wooffitt, 2005). L'impegno a rendere più esplicito il disegno che egli sta portando avanti gli consentirebbe forse di rendere il suo intervento meno criptico (Schön, 1993), riconoscendo ai suoi interlocutori il diritto di commentarlo e di verificarne la validità.

Se l'obiettivo di un percorso rieducativo è la parziale ristrutturazione di schemi di significato disfunzionali, un passaggio importante è costituito dalla presa di consapevolezza di essi da parte dei soggetti coinvolti (Bertolini & Caronia, 1993). A tale consapevolezza si può giungere, secondo me, solamente attraverso la messa in campo di forme di riflessività partecipata (*reflexivity*; Lam et al., 2007), in cui l'educatore per primo si impegna a pensare criticamente i presupposti taciti che motivano il suo agire. Il fatto di interagire con persone che esibiscono difficoltà sul piano relazionale e competenze linguistiche spesso limitate, non dovrebbe sollevarci dal tentativo di promuovere una riflessione esplicita sul significato dell'esperienza che insieme si sta affrontando.

Il proposito di sollecitare nel corso dell'interazione forme di riflessività condivisa va commisurato ai limiti costitutivi della riflessione-in-corso-di-azione. Non è certamente possibile cogliere, nel corso dell'interazione, tutti quei fenomeni che un'indagine sistematica e a posteriori consente di rilevare. Di fronte a questo limite, l'educatore è comunque chiamato ad assumersi la responsabilità di passaggi decisionali che non può interamente condividere. Si apre qui lo spazio per un ulteriore insieme di dilemmi, che va ad aggiungersi a quello preso in considerazione in questo lavoro. Fino a che punto bisogna spingersi nel tentativo di rendere espliciti e intersoggettivamente verificabili i processi che si danno sul piano discorsivo in contesti educativi?

Queste ultime considerazioni hanno carattere ipotetico e invitano a indagare empiricamente le possibilità educative offerte da una pratica riflessiva consapevole e partecipata. L'analisi dei discorsi può essere utilmente impiegata in questa direzione, laddove sia condotta in modo partecipativo tramite il coinvolgimento attivo degli educatori in un processo di esplorazione congiunta e critica delle loro pratiche professionali. Se la riflessione-in-corso-di-azione presenta dei limiti, essa può essere integrata e sostenuta da un'analisi delle pratiche discorsive ravvicinata nel tempo e tale da consentire una ricaduta di tipo formativo e trasformativo sulle pratiche educative. La ricerca pedagogica condotta in contesti educativi extra-scolastici può, così, rappresentare uno strumento valido per la promozione di una disposizione riflessiva, che consenta agli educatori di situarsi con maggiore consapevolezza e criticità rispetto al loro lavoro.

Riferimenti bibliografici

Bateson, G. (2005). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G., & Bateson, M. C. (2002). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.

Berry, R. A. W. (2006). Inclusion, Power and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 3, 489 – 529.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.

Caronia, L. (2004). Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche dell'approccio costruzionista nella ricerca. *Encyclopaideia*, 15, 21 – 47.

Dewey, J. (1967). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Fele, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.

Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Kinsella, E. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 395 – 409.

Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2007). An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences. *British Journal of Social Work*, 37, 91 – 105.

Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erickson.

Miller, R. M., & Rollnick, S. (2004). *Il colloquio motivazionale*. Trento: Erickson.

Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Steinberg, D. M. (2002). *L'auto/mutuo aiuto*. Trento: Erickson.

Watzlawick, P. (2004). *Il linguaggio del cambiamento*. Milano: Feltrinelli.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*.
Roma: Astrolabio.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. London Thousand Oaks New
Dehli: Sage.

Note

¹ Nel nostro esempio, quello costituito dal soggetto interagente e quello costituito dagli altri soggetti con cui entra in relazione.

² I nomi dei partecipanti sono stati modificati.