This is the peer reviewd version of the followng article:

La gestione dialogica dei conflitti: un’introduzione / Iervese, Vittorio. - STAMPA. - (2006), pp. 3-272.

Editrice La Mandragora
Terms of use:
The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

12/10/2024 10:18

(Article begins on next page)

RegioneEmilia-Romagna
Assessorato alla Promozione delle politiche sociali ed educative per infanzia e adolescenza, politiche per l'immigrazione, sviluppo volontariato, associazionismo e terzo settore

la gestione dialogica del conflitto

analisi di una sperimentazione con bambini e preadolescenti

a cura di Vittorio Iervese

Editrice La Mandragora

Capitolo 1
La gestione dialogica dei conflitti: un'introduzione

Vittorio Iervese

1.1 I fondamenti della ricerca

I materiali e le analisi contenuti in questo volume rappresentano i risultati principali che un'équipe di ricercatori dell'Università di Modena e Reggio Emilia, presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura, ha tratto dalla fase conclusiva di un progetto di ricerca di rilevanza nazionale dal titolo "Gestione dei conflitti, forme del dialogo e socializzazione normativa", cofinanziato nel 2003 dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Questo lavoro è l'evoluzione di una prima ricerca, i cui risultati sono già stati pubblicati[1].

Nella prima ricerca, l'attenzione era stata posta su una serie di iniziative scolastiche e territoriali realizzate in Emilia-Romagna con l'esplicito obiettivo di analizzare forme efficaci di gestione dei conflitti, di dialogo e di partecipazione sociale dei bambini e dei preadolescenti. Dalla ricerca era emerso un panorama piuttosto modesto di interventi su questi temi e l'analisi aveva permesso di evidenziare esperienze ricche e stimolanti, ma con diversi limiti e contraddizioni. A fronte di un generale crescente interesse per i temi della gestione dei conflitti tra i bambini e i preadolescenti, risultavano poche ed estemporanee le esperienze incontrate sul campo. Nonostante ciò, da questa ricerca sono emersi spunti molto interessanti sulle dinamiche di gestione dei conflitti, che sono stati ripresi ed utilizzati in questo lavoro.

La prima ricerca aveva evidenziato che, a partire dall'esigenza di limitare il ricorso alle azioni violente e irrispettose da parte dei bambini e dei preadolescenti, gli operatori e gli insegnanti tendevano a predisporre interventi specifici che davano la precedenza alla domanda: "che cosa posso fare per migliorare i loro atteggiamenti ed il loro comportamento?". La ricerca ha evidenziato che il tentativo di rispondere a questa domanda dà luogo a diverse applicazioni ma altresì vincola gli interventi ad una forma educativa finalizzata a produrre il cambiamento dei soggetti coinvolti. Questa domanda di partenza contribuisce a definire generalmente i

[1] C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

confini della formazione individuale, ma sulla base di dati empirici è possibile sostenere che non risulta efficace per il trattamento dei conflitti.

I conflitti possono essere considerati come particolari sistemi di comunicazione[2] e gli interventi che questa ricerca ha analizzato si sono concentrati sulle possibilità di promuovere la comunicazione in senso dialogico[3], piuttosto che sull'intenzione di trasformare gli atteggiamenti o i comportamenti dei bambini o dei preadolescenti coinvolti. L'analisi che qui viene presentata ha quindi la comunicazione come proprio oggetto e cerca di verificare quali contributi e quali scelte risultino più efficaci nel contribuire ad uno sviluppo non violento delle relazioni tra bambini/preadolescenti e tra adulti e bambini/preadolescenti.

In sintesi, questo lavoro prende spunto da due considerazioni fondamentali: 1) che i conflitti siano sistemi di comunicazione e non prodotti di atteggiamenti o comportamenti individuali; 2) che gli interventi si rivolgono alla comunicazione e non ai soggetti che vi partecipano. La sperimentazione di interventi che sono qui analizzati prende spunto da queste due considerazioni e gli interventi realizzati sono stati finalizzati a favorire una forma dialogica nella comunicazione, non un apprendimento dei partecipanti.

1.2 La comunicazione

Quando si pensa ad un intervento si tende a ritenere che si tratti di azioni intenzionalmente mirate alla risoluzione di un problema. Invertendo questo ragionamento, è possibile sostenere che ogni intervento costruisce un problema in quanto lo osserva, ne definisce i confini e suggerisce le modalità per trattarlo. In altri termini, ogni intervento consiste (1) nella definizione di un problema e (2) nella formulazione di ipotesi per affrontarlo. Gli interventi osservati in questo lavoro si concentrano sulla comunicazione e sulle forme che questa può assumere tanto per osservare "il problema", quanto per formulare ipotesi di trattamento.

Data la sua indubbia centralità, è importante chiarire cosa si intende qui per comunicazione e quali conseguenze comporta questo tipo di approccio centrato sulla comunicazione[4]. Con comunicazione ci si riferisce non ad un'azione che veicola i dati di una realtà esterna, ma ad un processo che crea significati. Con un gioco di parole, si potrebbe sostenere che questa accezione di comunicazione prosciuga il mare che notoriamente distingue il dire dal fare. Comunicare è sempre "fare" anche quando si ritiene che si tratti soltanto di un "dire". Un'organizzazione, una famiglia, una classe scolastica, un gruppo di bambini che giocano possono essere osservati come situazioni sociali composte da comunicazioni (discorsi, gesti, azioni,

[2] N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984. Trad. it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna 1990.

[3] Per il concetto di dialogo, utilizzato in questa ricerca si veda C. Baraldi, *La gestione dialogica del conflitto: teoria e metodologia di ricerca*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

[4] Per una trattazione esaustiva ed approfondita dell'argomento si vedano N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, Angeli, Milano 1992. B.W. Pearce, *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano 1993.

documenti, ecc.) ossia da diversi eventi sociali legati fra di loro a formare quel processo che nel tempo si stabilizza tanto da venire denominato appunto "organizzazione", "famiglia", "classe scolastica", ecc.

Ciò comporta che la comunicazione possa assumere diverse forme a seconda di come si combinano i diversi elementi che la compongono; in conseguenza del cambiamento di queste forme cambiano anche i significati delle relazioni che si producono.

In sintesi, con comunicazione si intende qui un processo di costruzione dei significati sociali, continuo e ricorsivo. Tale processo è costituito da eventi selettivi: si seleziona nell'atto in cui si emette, si seleziona nell'atto in cui si comprende e frutto di una selezione è anche l'informazione, che non è qualcosa che si trasmette tra gli interlocutori ma si produce proprio *nella* comunicazione. La comunicazione è quindi un processo che riguarda i sistemi sociali e che prende forma grazie alla selezione e alle connessioni tra selezioni[5].

Ciò che comunemente viene chiamata azione può essere in questa prospettiva intesa come una selezione dell'emissione (verbale e non) che crea le premesse per creare nuove emissioni. Ogni azione rende così probabile una serie di altre azioni possibili ma non necessarie[6]. Ad un'interrogazione di un'insegnante in classe, seguono solitamente una serie di azioni prevedibili perché in parte codificate ed attese. Ad esempio, i bambini alzano la mano per chiedere la parola oppure si guardano intorno ammutoliti alla ricerca della risposta corretta. Si può quindi sostenere che l'azione acquista senso sociale se la si osserva all'interno del processo comunicativo in un determinato sistema. Seguendo l'esempio, le domande che l'insegnante rivolge alla classe acquistano significato e diventano intelligibili per i partecipanti a partire dalla comunicazione che si è prodotta e si produce nel sistema scolastico. Le domande sono, in questo specifico caso, una richiesta di prestazione finalizzata a dimostrare l'apprendimento degli studenti. In altri termini, ogni processo comunicativo è orientato da specifiche forme simboliche prodotte da comunicazioni precedenti.

Questo processo può essere osservato se si individuano le premesse che, combinandosi tra loro, determinano la forma che assume di volta in volta la comunicazione. In particolare, si possono osservare come nella comunicazione: 1) sono trattati i partecipanti, 2) si attendono e si auspicano specifici risultati, 3) vengono selezionati specifici valori che orientano il trattamento dei contenuti[7].

Il trattamento dei partecipanti influisce sulle possibilità di azione che essi hanno in una determinata situazione. Ci si può chiedere, da una parte se i partecipanti sono trattati in modo standardizzato o in modo unico e specifico. Dall'altra, se i partecipanti sono messi in condizione di partecipare attivamente alla comunicazione oppure principalmente di assistere e fare esperienza dell'azione altrui.

Le aspettative che sono visibili nella comunicazione vanno considerate come aspettative reciproche (che cosa i partecipanti si aspettano, che cosa i partecipanti

[5] N. Luhmann, *Sistemi sociali*, cit.; N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, cit.
[6] Si potrebbe anche notare, all'opposto, che ogni azione ne esclude infinite altre possibili.
[7] V. C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003, capitolo 2.

ritengono che gli altri si aspettino) e possono essere sinteticamente differenziate in 1) aspettative di conferma, rispetto e riproduzione di valori e norme precedentemente espresse; 2) aspettative di apprendimento e cambiamento delle situazioni precedenti; 3) aspettative di espressione personale.

Infine, in ogni comunicazione è possibile individuare un orientamento generale utile per affrontare e trattare i contenuti che in essa emergono. Ad esempio, i contenuti che compaiono in una comunicazione scolastica sono principalmente trattati in funzione di una valutazione e in base a questo orientamento vengono presi in considerazione. Questi orientamenti generali possono essere considerati come codici operativi di sistemi di comunicazione.

All'osservazione del trattamento delle persone, delle aspettative e dei codici si potrebbero aggiungere ulteriori indicatori (ad es. come viene trattato il futuro? E il corpo dei partecipanti?). È fondamentale comprendere che la modificazione e la diversa combinazione di tutti questi indicatori comporta il cambiamento della forma della comunicazione. Questa non è soltanto un'indicazione utile per l'osservazione e l'analisi, ma anche per la progettazione e la realizzazione degli interventi che sulla comunicazione intendano agire.

1.3 I conflitti

In coerenza con questi presupposti, i conflitti possono essere intesi come dei sistemi comunicativi che prendono spunto da premesse contraddittorie. In caso di conflitto, si osservano condizioni di prosecuzione della comunicazione che si contraddicono reciprocamente. Un conflitto evidenzia l'improbabilità della prosecuzione della comunicazione, ma non la impedisce necessariamente. Ritornando all'esempio precedente, si può immaginare che nasca un conflitto nel momento in cui due bambini si contestino reciprocamente il diritto di precedenza nel dare la risposta alla domanda dell'insegnante.

Un conflitto non è da considerarsi in se stesso un fattore negativo per un sistema sociale ma una possibilità della comunicazione che può contribuire allo sviluppo di un "sistema immunitario", in quanto evidenzia contraddizioni che altrimenti, cioè non diventando evidenti, potrebbero minare la comunicazione. Una conseguenza importante di questa prospettiva è il capovolgimento di un'impostazione che caratterizza buona parte del pensiero sociologico classico sul conflitto: il conflitto non è una manifestazione di una condizione di perdita di efficacia da parte delle forme dell'integrazione, al contrario i conflitti sono sistemi sociali altamente integrati che si caratterizzano per una particolare "forma parassitaria"[8]: mostrano infatti, la tendenza a subordinare ogni azione al punto di vista della contrapposizione. Il conflitto mostra, allora, anche un versante distruttivo principalmente nel rapporto che stabilisce con il sistema all'interno del quale ha origine. Ogni elemento dell'attività di quel sistema tende ad essere inglobato nella dinamica conflittuale, fino ad arri-

[8] N. Luhmann, *Sistemi sociali*, cit.

vare alla situazione-limite in cui tutte le risorse e tutta l'attenzione sono assorbite dal conflitto; in questo senso si può parlare di forma parassitaria del conflitto. Così, ad esempio, un conflitto che esplode in una classe scolastica e blocca le lezioni, può essere salutare perché evidenzia come la classe stia maturando seri problemi, ma deve essere rapidamente concluso affinché le lezioni possano continuare. In altri termini, il conflitto è utile ma deve lasciare il posto alla normale riproduzione del sistema.

L'interrogativo che ne scaturisce e che in questo lavoro risulta centrale può essere così formulato: come può proseguire la comunicazione in presenza di un conflitto? La letteratura specialistica e precedenti ricerche ci permettono di osservare tre principali tipologie di prosecuzione in presenza di conflitti: 1) si producono forme che tentano di determinare la comunicazione in modo coatto (imposizioni e discriminazioni); 2) la comunicazione riproduce una situazione di stallo e tende così ad impoverirsi fino ad una soglia di "collasso" del sistema (gli interlocutori rinunciano ad interagire e il sistema non riesce più a garantire le sue operazioni); 3) la comunicazione continua in forme e modi che permettono di creare un'alternativa allo stallo dovuto al conflitto. Si possono poi presentare casi in cui la comunicazione viene sostituita, ad esempio, da azioni violente, ma in questi casi non si può parlare di prosecuzione della comunicazione ma piuttosto del ricorso ad un suo surrogato.

Nel primo caso, la comunicazione si corrompe e si interrompe per lasciare spazio a forme che negano la libera espressione degli interlocutori. Negli altri due casi, la comunicazione prosegue attraverso la riproduzione delle forme che hanno generato il conflitto, oppure, la sperimentazione di nuove forme. Il conflitto apertosi per rispondere alla domanda dell'insegnante può portare un bambino a imporre la propria volontà all'altro con modi più o meno perentori o violenti, può far emergere una contrapposizione che lascia i due contendenti sulle loro posizioni e impedisce la prosecuzione della lezione, può infine produrre forme di discussione e di confronto che stemperano la centralità del conflitto e arricchiscono la comunicazione.

Molto probabilmente, in una situazione di conflitto tra bambini o preadolescenti, l'insegnante si chiede come agire per risolvere il problema che sta osservando. Decidere in favore di uno dei due bambini? Intervenire per richiamare entrambi ad un comportamento più corretto e adeguato? Cercare di riportare il silenzio e la calma? Cercare di capire le ragioni della discussione? O che altro? Un semplice esempio come quello fin qui seguito apre quindi a diverse possibilità di intervento, ognuna diversa e ognuna in grado di attivare processi comunicativi differenti.

Questo scenario permette allora di separare un secondo interrogativo importante tanto per la ricerca quanto per gli interventi: quali sono gli orientamenti specifici e le scelte che favoriscono la prosecuzione della comunicazione in un senso o in un altro? Gli interventi di cui si occupa questo lavoro si sono preoccupati di esplorare le possibilità di forme dialogiche di gestione del conflitto. La ricerca, invece, si è occupata di verificare il collegamento tra le intenzioni degli operatori, le comunicazioni effettive e il loro impatto sui soggetti coinvolti. In coerenza con l'ap-

proccio centrato sulla comunicazione sopra esposto, la ricerca si è concentrata sui processi più che sui prodotti, cioè si è concentrata su ciò che accade quando si decide di promuovere forme di dialogo tra i bambini e i preadolescenti.

1.4 Il dialogo

Per meglio comprendere che cosa si intende con "promozione del dialogo" è bene fare due premesse che sono direttamente legate alle considerazioni fatte precedentemente sulle forme di comunicazione.

La prima premessa riguarda la differenza tra "dire e fare" a cui si è accennato sopra. L'idea che la comunicazione sia sostanzialmente un'azione di trasmissione di informazioni ha nel tempo radicato la pratica di separare e al contempo confondere le forme con i contenuti. Nella precedente ricerca, ad esempio, molti degli interventi apparentemente finalizzati ad affermare il dialogo tra i bambini e i preadolescenti si risolvevano in tentativi di trasmettere il significato e l'importanza del rispetto delle altre persone e delle altre culture. Tuttavia, parlare di rispetto non vuol dire promuovere la sua costruzione nella comunicazione: in quei casi, si osservava quindi l'attenzione per il tema affrontato, a volte la cura dei modi in cui veniva presentato, senza però prendere in considerazione il processo che determinava i significati. Promuovere il dialogo non vuol dire spiegarne l'importanza e le caratteristiche, bensì mettere i partecipanti nelle condizioni di realizzarlo, costruendone i significati *nella* comunicazione. In generale, le forme promozionali sono mirate al sostegno delle persone in modo da favorirne l'espressione[9]: la promozione è quindi dell'azione più che della comprensione.

La seconda premessa riguarda il legame tra intenzioni e risultati. La comunicazione, così come è qui intesa, è un processo che non può essere determinato dalle intenzioni dei singoli partecipanti. Si può cercare di produrre contributi più chiari e più "efficaci", ma questo sforzo non permette di prevedere con esattezza quali percorsi seguirà la comunicazione. L'osservazione sistematica e ragionata della comunicazione serve proprio a seguire e a descrivere questi percorsi. La promozione si fa carico dell'imponderabilità della comunicazione e perciò non promuove un risultato ma le condizioni affinché si renda probabile un certo processo. Ne consegue che l'obiettivo della promozione del dialogo non è la convivenza pacifica dei partecipanti, bensì la costruzione di significati coordinati garantendo a ciascuno di essi l'auto-espressione: quali saranno poi i risultati di questo processo non è dato sapere.

Il dialogo può essere inteso come una tecnica promozionale perché incentiva l'auto-espressione personale. Per questo scopo, favorisce il rispetto reciproco: in questo senso, il dialogo può essere utilizzato per facilitare la comunicazione anche nei casi in cui siano presenti dei conflitti. Si ritiene cioè che il dialogo, oltre che fa-

[9] V., ad esempio, C. Baraldi in C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003. V. anche la ricerca precedente, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

vorire l'espressione dei partecipanti, possa facilitarne il coordinamento. Questa fiducia nel dialogo come fattore facilitante della comunicazione si espone però a una serie di obiezioni di senso comune che trovano fondamento anche in riflessioni scientifiche.

Anzitutto, il dialogo, in quanto tecnica che promuove l'espressione della diversità personale, favorisce la moltiplicazione dei punti di vista, quindi fornisce maggiori spunti di conflitto tra i partecipanti, aumenta la complessità delle interazioni e rende più difficile il raggiungimento di un consenso o di un accordo. In secondo luogo, ed in modo opposto, si afferma che il dialogo, inteso come tecnica di mediazione e di prevenzione dei conflitti, abbia successo soltanto come tecnica conservativa, cioè sia soltanto in grado di disinnescare i conflitti e quindi di annullarne le richieste di trasformazione.

Entrambe queste obiezioni, pur essendo a loro volta contestabili, contengono osservazioni utili per approfondire il senso di ciò che è stato qui definito come promozione del dialogo. Interessa qui, più che contestare queste obiezioni, cogliere gli spunti che propongono.

La prima delle due obiezioni è simile a quelle mosse nei confronti delle tecniche che implicano una partecipazione attiva delle persone coinvolte e contiene tanto la preoccupazione per la difficoltà di raggiungere un risultato in tempi adeguati, quanto quella per il rischio connesso alle possibilità di scelta concesse ai partecipanti. Il dialogo è dunque fine a se stesso? Non risulta improduttivo e addirittura controproducente? In effetti, il dialogo è una tecnica promozionale in quanto crea una distribuzione equa delle opportunità di partecipazione[10]: così facendo, non elimina i conflitti bensì pone le basi affinché questi possano emergere ed essere trattati mediante ulteriore comunicazione. Si può quindi chiarire che lo scopo del dialogo non consiste nel raggiungimento di un consenso, bensì nella creazione delle condizioni per coordinare i punti di vista differenti. Rimane però il sospetto che il dialogo possa risolversi in un'improduttiva ed estenuante reiterazione della riflessione: questo è un rischio concreto[11], ma gli interventi contenuti in questa ricerca dimostrano che non si tratta di un risultato generalizzato e tanto meno inevitabile. Le analisi contenute in questo libro evidenziano anzi che il dialogo può promuovere l'espressione creativa dei partecipanti. Il dialogo tratta la creatività come forma di auto-espressione e non come prestazione da valutare: non avendo come obiettivo quello di produrre apprendimento, non utilizza l'espressione creativa per insegnare qualcosa a qualcuno o rendere consapevole qualcuno di qualcosa. La riflessione che può nascere dal dialogo è basata sulla comunicazione, è in grado di fornire spunti operativi, non è solipsistica o improduttiva. Il punto non è allora l'improduttività della riflessione, ma quale sia il significato e l'influenza di questa riflessione sulla comunicazione. In altri termini, il rapporto tra riflessione e scelta: quanto e come la riflessione può incidere sui significati del sistema e sulle scelte dei partecipanti?

[10] C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit., capitolo 8.
[11] C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

La risposta alla seconda obiezione è in parte contenuta in quanto appena scritto: così come coordinamento non significa ricerca del consenso, il dialogo non si risolve nella ricerca di un'armonizzazione o nella ricostituzione di una coerenza. Il dialogo da un lato disincentiva il ricorso alla contrapposizione non comunicativa, dall'altro svolge una funzione di *empowerment* nei confronti dei partecipanti. Da una parte, obiettivo del dialogo non è l'annullamento dei conflitti e tanto meno del dissenso. Dall'altra parte, le aspettative non sono di produrre un cambiamento, bensì di confermare e sostenere le singole persone per permettere loro di partecipare attivamente. Il dialogo non si orienta alla distinzione cambiamento/conservazione ma sostiene l'espressione della diversità personale, ricerca il coordinamento, favorisce la creatività per consentire alla comunicazione di proseguire nonostante l'azione parassitaria dei conflitti.

Il dialogo è una tecnica e, in quanto tale, seleziona le azioni che si ritiene possano essere più incisive nel dare alla comunicazione una determinata forma. Primariamente, il dialogo consiste (1) nel garantire ai soggetti coinvolti nell'interazione un'equa distribuzione delle opportunità di partecipazione e, nel contempo, (2) favorire il decentramento dei punti di vista, permettendo così ai partecipanti di accettare e prendere in considerazione la diversità altrui[12]. Il dialogo è quindi una forma di comunicazione, non un insieme di specifici contenuti da veicolare: questa forma di comunicazione è caratterizzata dall'affermazione di possibilità di espressione e dalla fiducia che l'espressione sia accettata dagli altri partecipanti e quindi possa essere un contributo significativo per la comunicazione.

Il dialogo cerca di contenere l'incertezza che rischia di paralizzare l'agire, propria dei conflitti, mediante il ricorso alla fiducia. In questo senso, il dialogo favorisce soluzioni coordinate. La costruzione della fiducia, insieme alla ricerca di alternative praticabili nella comunicazione, sono due effetti del dialogo. Bisogna però specificare che fiducia non significa affidarsi all'altro, bensì alle proprie aspettative dell'altro [Luhmann]: la fiducia è una forma d'investimento nella comunicazione, nello specifico del dialogo, in una forma di comunicazione in grado di garantire il rispetto dei partecipanti e favorire la loro espressione. D'altro canto, il dialogo non potrebbe produrre significati ed approcci creativi se non si utilizzasse la fiducia per fare in modo che vengano esplorate forme di coordinamento che rispettino l'incommensurabilità delle diverse prospettive espresse.

Oltre all'equa distribuzione della partecipazione e all'empatia, la letteratura specialistica indica azioni specifiche che definiscono la tecnica del dialogo[13]. In particolare, nel dialogo si afferma: 1) un intenso e continuo interesse per il chiarimento dei punti di vista e per la verifica della comprensione reciproca (*perception checking*); 2) un'idea di ascolto che non sia soltanto una forma passiva di esperienza

[12] C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit., capitolo 8.

[13] W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (3rd ed.), McGraw-Hill, New York 1997. Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (ed.), *Theories in Intercultural Comunication*, Sage, Newbury Park 1988. H.C. Kelman, *Informal mediation by the scholar/practitioner*, in J. Bercovitch, J. Rubin, (ed.), *Mediation in International Relations: Multiple Approaches to Conflict Management*, St. Martin's Press, New York 1992.

ma un modo per manifestare interesse e coinvolgimento (*ascolto attivo*); 3) un'attenzione per l'espressione della comprensione dell'azione altrui attraverso altra azione (*feedback*); 4) un atteggiamento non valutativo e un'assunzione di responsabilità personale in riferimento ai significati delle azioni.

Il dialogo si presenta quindi come una forma di comunicazione in grado di proporre una gestione non violenta dei conflitti non perché propone soluzioni dirette dei problemi, ma perché permette di far esprimere tutti nella diversità, ne ribadisce il rispetto, permette di stabilire intensità tra i partecipanti e invita al coordinamento dei rispettivi punti di vista.

È anche possibile concepire la promozione del dialogo come una tecnica in grado di mantenere aperte le possibilità e le condizioni di scelta dei singoli partecipanti. Questo mantenimento dell'apertura è accompagnato dall'affermazione del diritto e della capacità di ciascuno di costruire mondi alternativi.

Non tutte le componenti del dialogo sono sempre utilizzate negli interventi. Interesse di questa ricerca è anche verificare quali e quante di queste componenti si producano in interventi appositamente predisposti per promuovere il dialogo, quindi quali conseguenze produca la promozione del dialogo sull'evoluzione dei sistemi di comunicazione e in particolare sulla gestione dei conflitti.

1.5 La sfida dell'intervento promozionale

In uno scenario dialogico, gli operatori sono chiamati ad affrontare una sfida tanto impegnativa quanto stimolante: quella di non dirigere un intervento, bensì di svolgere un'attività di promozione della comunicazione. Promozione significa attivazione di interventi che favoriscono l'autonomia dei sistemi su cui si interviene, fissando esclusivamente vincoli esterni, che non abbiano alcuna pretesa di determinare o condizionare tali sistemi. Se da una parte risulta evidente come gli interventi dialogici non possano basarsi sull'ipotesi di determinare dall'esterno i significati e le forme della comunicazione, dall'altra il dialogo non dispensa gli operatori dalle responsabilità di prendere parte alla comunicazione in modo attivo e responsabile. Il dialogo pone quindi l'esigenza di ripensare non solo le forme dell'intervento ma anche il ruolo e i modi d'agire di chi lo conduce.

A questo scopo è bene chiarire che il dialogo può rappresentare una pratica d'intervento utilizzabile in modo diversificato[14], in particolare: 1) per prevenire i conflitti potenziali; 2) per gestire i conflitti esplosi; 3) per ricostruire la comunicazione in seguito ad una deriva violenta di un conflitto. Queste tre prospettive rimandano a diverse situazioni e richiedono attenzioni diverse da parte degli operatori.

La prevenzione può essere intesa come il tentativo di evitare i conflitti per mantenere l'ordine all'interno di un sistema: gli operatori agirebbero in questo caso

[14] R. Anderson, L.A. Baxter & K.N. Cissna (ed.), *Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2003.

come dei *gatekeepers*[15], in grado di "filtrare" la comunicazione in modo da minimizzare le occasioni di conflitto. Questo approccio entra però in aperta contraddizione con l'idea di comunicazione e di conflitto che è stata sopra esposta (cfr. § 1.3) e presta il fianco alle critiche che descrivono il dialogo come una tecnica conservativa di cui si è trattato nel precedente paragrafo (cfr. § 1.4). L'idea di prevenzione dei conflitti intesa come attività di *gatekeeping* risulta particolarmente problematica perché reintroduce l'intenzione di dirigere la comunicazione, abbandonando gli obiettivi promozionali.

La funzione preventiva del dialogo può essere però intesa anche in modo diverso. Il dialogo può promuovere l'abitudine e la capacità nel riconoscere e affrontare le cause dei conflitti. Si potrebbe ipotizzare che la funzione da preventiva diventa quindi *previsionale*, nel senso che attraverso il dialogo i sistemi si sensibilizzano all'individuazione dei conflitti e delle sue dinamiche in modo da essere capaci di selezionarli e di trattarli. Si previene comunque l'intensificazione dei conflitti, non il loro manifestarsi, e si interviene sul loro grado di intrattabilità. All'opposto della prima accezione di prevenzione, gli operatori si pongono in questo caso l'obiettivo di enfatizzare le possibilità comunicative e favorire una sorta di scioltezza (*fluency*) nel trattamento dei conflitti. La capacità di riconoscimento (*previsionale*) e la *fluency* di trattamento possono determinare così una maggiore probabilità di apertura di conflitti a bassa intensità e contribuire a rafforzare quella sorta di sistema immunitario per i sistemi sociali a cui si è fatto accenno in apertura (cfr. § 1.3).

Nel momento in cui i conflitti si manifestano e tendono a riprodursi intensificandosi, il dialogo cambia la sua funzione da preventiva a gestionale. Nel rapporto diadico di una comunicazione conflittuale, si inserisce così una terza posizione che svolge un'azione di mediazione e di facilitazione della comunicazione. La mediazione[16] costituisce una forma di intervento che prevede l'inserimento di una terza posizione tra due parti in conflitto, senza introduzione della distinzione tra ragione e torto: la mediazione prevede dunque competenze di intervento promozionale delle prospettive di entrambe le parti ed incoraggiamento empatico della loro espressione. La mediazione ha quindi una spiccata vocazione dialogica. Il dialogo consente in questa fase non tanto di cercare soluzioni, quanto di proporre una gestione dei conflitti che mantenga l'orientamento e il rispetto per i soggetti coinvolti e il coordinamento delle prospettive diversificate.

Per ultimo, si può intervenire in modo dialogico in seguito ad un conflitto già aumentato d'intensità per ridurne i danni o per ripristinare condizioni adeguate alla riproduzione della comunicazione. Il lavoro è in questo caso volto principalmente a creare motivazioni, fiducia e spunti per l'interazione non violenta tra le parti[17].

[15] B. Davidson, *Questions in cross-linguistic medical encounters: The Role of the Hospital Interpreter. Anthropological Quarterly*, 74 (4), 2001, pp. 170-178.

[16] La ricerca sulla mediazione si è concentrata su varie aree: dalla mediazione giuridica a quella familiare, a quella interculturale. I contributi più significativi provengono da quest'ultima.

[17] H.C. Kelman, *Building Trust among enemies: the central challenge to peacemaking efforts*, in K. Galler, W. Krieg, & P. Stadelmann (ed.), *Richtiges und gutes management: Vom system zur praxis. Festschrift fuer Fredmund Malik*, Verlag Haupt, Bern (Switzerland) 2004.

Nonostante questa diversità di situazioni, la promozione del dialogo può essere osservata come una forma di intervento unitaria, come si è visto. È opportuno perciò chiedersi se è possibile individuare dei parametri generali che possano seguire coloro che intendono svolgere interventi dialogici: in altri termini, è opportuno capire quali sono le ricorrenze principali che derivano dalle buone pratiche dialogiche. Il capitolo conclusivo di questo volume (cfr. cap. 9) fornisce spunti in questa direzione, ma è importante qui ricordare quali sono le indicazioni che provengono dalla letteratura specialistica. I concetti principali possono essere presi a prestito dall'ampia riflessione internazionale sull'attività di mediazione. In particolar modo, vengono osservate tre caratteristiche principali che possono essere considerate centrali nella promozione del dialogo[18]: 1) neutralità nei confronti dei partecipanti; 2) mancanza di imposizione di un potere; 3) capacità di catalisi.

La neutralità, spesso accompagnata dall'idea di "equidistanza", deriva dalle esperienze di mediazione intesa come negoziato tra interessi discordanti e in conflitto tra loro[19]. La neutralità è intesa quindi come imparzialità, capacità di non comunicare le proprie preferenze e mancanza di secondi fini nella risoluzione di un conflitto. Questa caratteristica raccoglie spesso il consenso sia degli esperti di mediazione, sia dei diretti interessati: alcune riflessioni dovrebbero però mettere in discussione questo pacifico consenso. Le forme dialogiche postulano il coinvolgimento degli operatori nella comunicazione, tanto per sostenere gli altri partecipanti, quanto per testimoniare il loro specifico punto di vista. La testimonianza dell'operatore è quindi fondamentale: testimonianza significa uso del ruolo per assumere una posizione personale che nel contempo sia di sostegno e conferma per l'interlocutore. La testimonianza, quindi, combina la prospettiva personale dell'operatore con quelle dei destinatari; si tratta di una forma di comunicazione interpersonale, sostenuta in modo affettivo, nel contesto di un rapporto istituzionale.

La neutralità contraddice l'azione testimoniale, se viene intesa come mancanza di trasparenza e distacco. Inoltre, l'azione "disinteressata" può ostacolare la legittimazione e la credibilità degli operatori chiamati a mediare tra le parti[20]. Soltanto chi sa stare "con le parti" e "tra le parti" può ottenere ascolto e conquistare fiducia. Nel dialogo, la neutralità può essere allora interpretata come utilizzo personalizzato e trasparente del ruolo, non come occultamento delle aspettative e mancanza di coinvolgimento.

Secondo aspetto cruciale degli interventi dialogici è la gestione del potere. Come si è sostenuto precedentemente, il dialogo coincide con l'*empowerment* dei partecipanti. Non imporre il potere significa allora preservare e incentivare le possibilità di scelta dei partecipanti, dare spazio all'azione significativa di ciascuno, permet-

[18] R.J. Fisher, *Pacific, Impartial Third-Party Intervention in International Conflict: A Review and Analysis*, in J.A. Vasquez, J.T. Johnson, S. Jaffe and L. Stamato (ed.), *Beyond Confrontation: Learning Conflict Resolution in the Post-Cold War Era*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1995.

[19] P.J. Carnevale and S. Arad, *Bias and Impartiality in International Mediation*, in J. Bercovitch (ed.), *Resolving International Conflicts: The Theory and Practice of Mediation*, Lynne-Rienner, Boulder 1996.

[20] A. Kydd, *Wich Side are you on? Bias, Credibility and mediation*, "Journal of Conflict Resolution", Sage, Thousand Oaks (CA) 2002.

tere l'impostazione di un discorso coordinato[21]. Non imporre il potere non significa invece per gli operatori rinunciare ad un'assunzione di responsabilità di ruolo né a dare alla propria azione la forma di un intervento intenzionale e strutturato.

Infine, la capacità di catalisi richiama la capacità di promuovere nelle parti il desiderio e l'interesse a comprendersi, non la certezza che ciò possa avvenire. Facendo riferimento al senso originario del termine catalisi, si può sostenere che questa consista anche nella capacità di creare reazioni in un contesto. Il dialogo non si pone obiettivi di normalizzazione e di armonizzazione, bensì promuove continuamente forme di partecipazione e quindi di continua costruzione di significati. La catalisi può essere in definitiva tradotta nell'azione promozionale, che interpella, stimola e concede spazio d'espressione ai partecipanti.

1.6 La struttura del volume

Il lavoro che viene qui presentato è il frutto del coinvolgimento di diverse persone in diversi ruoli e modalità. La pluralità di voci contenute nei vari capitoli è la testimonianza dell'intenso confronto che ha accompagnato l'esperienza di ricerca. Si è cercato di dare spazio alle diverse prospettive incontrate: dei bambini e dei preadolescenti, delle insegnanti, degli operatori e dei diversi ricercatori coinvolti nella fase di raccolta ed analisi dei dati.

Nonostante i capitoli siano attribuiti ad autori specifici, questo lavoro va anzitutto considerato di équipe, ossia di un gruppo di lavoro che ha operato condividendo le responsabilità e confrontando i punti di vista: i diversi capitoli sono perciò il prodotto di discussioni e riflessioni congiunte, benché poi nella stesura definitiva risultino singoli autori responsabili in modo separato.

Il testo segue i passaggi principali della ricerca: il secondo capitolo (*La metodologia e i significati dell'intervento*) illustra l'impostazione della metodologia, chiarendo i modi dell'osservare in coerenza con gli obiettivi generali della ricerca. I significati elaborati ai fini della ricerca come dell'intervento e quelli prodotti dalla comunicazione nei sistemi coinvolti sono stati trattati separatamente per meglio distinguere i diversi livelli di osservazione: la ricerca dall'intervento, l'intervento dalla comunicazione scolastica, la comunicazione scolastica da quella che coinvolge i bambini in altri contesti. Tanto agli adulti (insegnanti e operatori) tramite interviste, quanto ai bambini e ai preadolescenti mediante un questionario semi-strutturato è stato chiesto di chiarire il senso dei concetti-chiave di questo lavoro, in particolare la diversità e il conflitto. Ne emerge un quadro interessante tanto per il confronto interno che propone, quanto per quello possibile con i dati raccolti durante la prima fase della ricerca. Nel terzo capitolo (*Il conflitto per i bambini e i preadolescenti*) si descrive proprio l'insieme dei significati che i bambini e i preadolescenti coinvolti hanno espresso prima dell'intervento. Nel quarto capitolo (*La metodologia e i significati dell'intervento*) si fa lo stesso, interpellando però gli operatori e le

[21] M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 1972.

insegnanti. La costruzione della diversità, i significati e le funzioni attribuiti ai principali conflitti, le dinamiche osservate dai partecipanti prima dell'intervento sono descritte in questi due capitoli. Il quinto capitolo (*L'intervento di progettazione e partecipazione*) è invece centrato sull'intervento nel momento della sua realizzazione. In particolare, la videoregistrazione delle fasi di progettazione hanno permesso di individuare e analizzare le principali forme di comunicazione e le dinamiche di partecipazione tra adulti e bambini. Questo capitolo abbandona così le intenzioni e gli obiettivi e si concentra sulle forme effettivamente affermatesi e sull'evoluzione della comunicazione nel sistema osservato. Allo stesso modo il sesto capitolo (*La gestione dei conflitti*) utilizza estratti del flusso di comunicazioni registrate durante gli interventi per analizzare le forme in cui sono gestiti i conflitti tanto dagli operatori quanto dagli stessi bambini e preadolescenti. È in questa parte che si delineano i confini e le caratteristiche di ciò che è stato definito "conflitto" e "dialogo", ed è sull'osservazione diretta delle interazioni conflittuali, in relazione con l'approccio teorico precedentemente definito e con il quadro di significati delineato dagli stessi soggetti coinvolti, che si basa l'analisi delle forme di gestione dei conflitti stimolate dall'intervento. Alle analisi contenute nei capitoli 5 e 6 segue quindi un breve capitolo che contiene delle considerazioni generali sul modo in cui gli interventi sono stati codificati nella comunicazione, cioè hanno assunto un significato complessivo nel processo di gestione del conflitto (capitolo 7, *La codificazione dell'intervento*). La valutazione dell'intero progetto è contenuta nel capitolo 8 (*La valutazione degli interventi*) e consiste nell'elaborazione fatta da coloro che gli interventi li hanno pensati e da coloro ai quali sono stati destinati. Le dichiarazioni degli adulti intervistati e quelle dei bambini e dei preadolescenti coinvolti in interviste di gruppo hanno permesso di ricostruire i significati creati durante gli incontri, l'impatto della proposta e il gradimento complessivo dell'esperienza. Il capitolo che conclude questo volume (*Vantaggi e limiti del dialogo*) tenta di trarre degli spunti utili a riflettere sulle questioni generali oggetto della ricerca a partire dal complesso dei materiali empirici raccolti e interpretati. Il tentativo consiste nell'individuare quelle tracce utili a problematizzare ed innovare la teoria di riferimento e quelle indicazioni preziose per rendere più efficaci gli interventi e più ricca l'osservazione degli stessi.