



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Il corpo come mediatore tra il sé e il mondo: il ruolo della comunicazione non verbale nello sviluppo emotivo-affettivo del

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Il corpo come mediatore tra il sé e il mondo: il ruolo della comunicazione non verbale nello sviluppo emotivo-affettivo del bambino / maria rita mancaniello. - STAMPA. - (2009), pp. 295-322.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1191366> of the repository was last updated on 2020-05-01T16:33:43Z

Publisher:

ETS

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

***Tra relazione educativa e comunicazione emozionale:
il corpo come mediatore tra il sé e il mondo.
Il ruolo della comunicazione non verbale nello sviluppo emotivo- affettivo del bambino.***

di Maria Rita Mancaniello

La relazione intersoggettiva e educativa

Il presupposto di partenza di qualsiasi riflessione sull'educazione ci chiede di porre al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento, che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei segni e dei saperi propri dell'ambiente in cui vive. Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli *altri*, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dai suoi simili, senza i quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale.¹ In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la *relazione*, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze e per la trasmissione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza.² E' a partire dalla relazione che la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria *alterità*, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore dell'altro, la sua irripetibilità e unicità, le sue peculiarità e gli aspetti singolari che lo caratterizzano, il suo essere portatore di trame di significati complessi e sfuggenti.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga di conto di alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a *incontrare l'altro* e mediante l'attivazione e l'utilizzo di strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici. In questa prospettiva vi sono alcune competenze che devono essere acquisite da queste diverse figure co-protagoniste della maturazione del ragazzo, che fondamentalmente sono la capacità di saper praticare *un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentrimento*, che significa principalmente essere adulti disponibili e aperti a *mettere in discussione se stessi*.³

La relazione educativa comporta di dover far fronte alle emozioni altrui, ma anche alle proprie, attivate dal contatto quotidiano con le problematiche che il lavoro formativo porta con sé e l'educatore, per poter affrontare situazioni così stressanti deve saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle più difficili da padroneggiare.

Alla base dei processi di costruzione della conoscenza e di apprendimento vi è la *relazione* tra soggetti. La qualità e le modalità di costruire tale relazione sono aspetti imprescindibili anche per lo sviluppo e la costituzione dei processi cognitivi. Studi e ricerche mettono in luce ormai da anni come le capacità comunicative e di apertura al dialogo tra i soggetti coinvolti in un processo di apprendimento siano fondamentali per il successo formativo di ogni persona. Ogni sapere, da quelli disciplinari a quelli informali, devono essere in grado di relazionarsi con il contenuto mentale del ragazzo e con la dimensione problematica del suo vissuto⁴.

¹ Cfr. F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.

² Cfr. L. Lumbelli (a cura di), *La voglia di conoscere*, Angeli, Milano 1979.

³ Cfr. A. Melucci, A. Fabbrini, *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano 1991.

⁴ Cfr. P. Orefice, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Tra le diverse caratteristiche della relazione educativa, va prima di tutto menzionata *l'intenzionalità* che fa dell'atto educativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non lasciato alla casualità. L'intenzionalità fa agire l'educatore con consapevolezza, ossia con la certezza di sapere sempre i motivi per i quali compie o non compie una determinata azione. Essa si esprime formalmente nel progetto educativo da cui dovrebbe prendere l'avvio il lavoro con il ragazzo, con senso di responsabilità, sia verso le persone con cui si trova a relazionarsi, sia con l'istituzione di cui condivide il fine⁵. Altra caratteristica fondante la relazione educativa è la *globalità*, intesa nel duplice senso di considerazione della complessità dell'agire umano e di considerazione di altri punti di vista professionali per raggiungere una migliore comprensione di tale agito.

La globalità chiama in causa la *continuità*, poiché un intervento organico può infatti costruirsi davvero solo se noi consideriamo che esso rappresenta una parte dell'esperienza educativa della persona interessata e, pertanto, deve essere svolto in continuità, appunto, con le altre realtà educative. La relazione è basata sulla cooperazione e la collaborazione ed è perciò importante che gli scambi tra le persone coinvolte avvengano in un regime di *reciprocità*, la quale presuppone l'accoglienza delle reazioni e l'accoglienza dei punti di vista dell'altro, accompagnati dalla spiegazione dei suoi interventi, basando il rapporto sulla circolarità della comunicazione. Essendo la *relazione educativa* principalmente una relazione tra persone, essa pone la necessità del mantenimento di un *equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco*. Non ci si deve lasciar prendere emotivamente dalle situazioni vissute dal ragazzo (soprattutto se gravi o particolarmente dolorose), ma non si può nemmeno distaccarsene troppo, altrimenti si corre il rischio di mostrarsi e divenire disinteressati. Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua emotività ed alla maturità della sua *affettività*, ma è fondamentale saper partecipare con molta concentrazione e sensibilità ai vissuti dei ragazzi, con profondo rispetto per ognuno di essi, perché è lì che si racchiude il centro del suo potenziale benessere e la risoluzione della sua difficoltà esistenziale.

Il veicolo privilegiato della comunicazione è, spesso, il linguaggio verbale, che rende evidenti ed esplicite le informazioni che si vogliono trasmettere. Nella nostra cultura il linguaggio verbale è sicuramente centrale, sia parlato che scritto, ma nelle relazioni interpersonali ed educative, l'attenzione agli altri livelli comunicativi è molto più importante e significativa. Il fulcro su cui realmente ruota la comprensione reciproca si rivela essere un altro, quello del linguaggio non verbale, che si avvale dello sguardo, della postura, delle espressioni del volto, dei gesti, del tono della voce, del tatto. I messaggi non verbali sono per loro natura più difficilmente decodificabili di quelli verbali, ma è in tutti questi segni che si manifesta il piano emozionale del soggetto, quello più profondo e veritiero. Il linguaggio verbale e non verbale sono inscindibili, anche nelle occasioni in cui vorremmo tenere celato il vero nostro stato d'animo, le parole trasmettono quello che in realtà stiamo provando. Nella relazione essi sono connessi tra loro: possiamo parlare e dire con le parole qualcosa che è disconfermato dalla espressione del volto, oppure possiamo accompagnare i nostri discorsi da gesti piuttosto eloquenti ma possiamo anche stare in silenzio e, in questo silenzio, assumere posizioni e atteggiamenti che vengono interpretati da chi ci circonda come messaggi. Anche il silenzio si rivela una eloquente comunicazione: esso può esprimere l'incomunicabilità in senso profondo, l'incapacità di articolare malgrado il desiderio di comunicare, la stanchezza, il forte ripiegamento dell'esperienza di sé, l'intimità di uno stato d'animo che non richiede parole né gesti, oppure l'ostilità, il disprezzo o l'inquietudine.

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'educatore, il quale deve comprendere e interpretare i messaggi dei bambini e degli adolescenti e sulla base di essi agire. Nella relazione educativa la centralità del messaggio è data dalla comunicazione espressa dal protagonista del processo di crescita, appunto il bambino o il ragazzo, e l'educatore deve essere recettivo di fronte ai diversi e complessi modi e distorti messaggi che provengono dall'altro. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una comunicazione consapevole che prevede l'assunzione di

⁵ Cfr. S. Gensbittel, G. Santoni, D. Zaccaria, *Bambini allo specchio*, Franco Angeli, Milano 2005.

atteggiamenti come la *curiosità* finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione* critica sulla comunicazione dell'altro, il *rischio di comprendere* qualcosa di diverso da ciò che egli vuole dirci, *l'utilizzazione di domande* che possano aiutare il bambino o il ragazzo ad organizzare meglio i dati in suo possesso. Utilizzando il linguaggio verbale, l'educatore deve fare in modo che esso si avvicini per quanto possibile a quello dell'altro, utilizzando un codice comprensibile e condiviso, in modo da renderlo efficace, ovvero interpretabile ed utilizzabile.

Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento educativo e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza al mondo degli adulti e alla realtà sociale e si pongono le premesse perché il ragazzo si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita sociale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale.

Lo sviluppo del sé e la comunicazione in ambito familiare

La famiglia è l'ambito privilegiato in cui il bambino si sviluppa e impara a definire la propria identità, a riconoscere la cultura a cui appartiene e all'interno di essa struttura quelle relazioni significative che definiscono modalità cognitive, di relazionarsi, di provare emozioni.⁶

Diverse sono le funzioni che la famiglia ha nei confronti dei suoi membri, ma una delle più importanti è sicuramente quella che esercita sullo sviluppo del sistema emozionale del bambino, che viene ad essere influenzata fin dai primi istanti di vita e che in larga misura definisce il modo di relazionarsi con gli "altri" durante tutto l'arco della vita. Nel contesto familiare il bambino attiva il meccanismo dell'imitazione attraverso il quale apprende tutti quei modelli di comportamento utilizzati dagli adulti che lo circondano, quegli aspetti esteriori che vengono espressi nelle relazioni interpersonali; mentre attraverso il sistema emozionale impara a comunicare i propri stati interni e le esperienze di intima partecipazione che prova.

Nei primi anni di vita si sviluppa anche il senso di essere parte del più vasto universo umano, e il senso di appartenenza e di inclusione trova nel sistema emozionale la sua radice e il suo fondamento. Se ciò non avviene durante questa fase di sviluppo, è molto difficile che possa successivamente essere recuperata l'esperienza di intima connessione con la propria sfera emotiva. Questa consapevolezza pone l'accento sulla qualità delle relazioni familiari che è stata sperimentata in famiglia, che influenzano in modo significativo la futura competenza e fiducia in se stesso e negli altri di ogni bambino, la modalità di affrontare i compiti evolutivi, di risolvere i problemi e, non ultimo, la capacità di stabilire relazioni intime significative e durature.

Il sistema familiare regge le sue fondamenta sulla base di quanto è in grado di essere luogo sia di mantenimento che di generazione di legami affettivi, pur mantenendo ferme alcune funzioni di natura formativa che le sono proprie, quali la capacità di accoglienza, di elaborazione, di spinta, di contenimento.⁷

Una famiglia che è capace di accogliere è quella che è esercita una forza propulsiva verso la generazione di personalità uniche, ma anche che trasmette il senso di appartenenza ad essa.⁸

Il sentirsi accolti e quindi di appartenere ad un certo sistema affettivo, nel quale le vicende che si susseguono sono tra loro intrecciate e creano una storia comune, permette al soggetto di percepire anche una più ampia appartenenza al genere umano, dando un impulso emotivo alla ricerca del proprio essere e del proprio divenire.

⁶ Cfr. E. Erikson, *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984; E. Erikson, *Childhood and society*, New York, Norton, 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1967.

⁷ Cfr. E. Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

⁸ Cfr. L. Baldascini, *Vita da Adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, FrancoAngeli, Milano 1996

Non è scontata la capacità di saper accogliere da parte dei genitori, perché essa è un tipo di sentimento molto più intenso di accudire il proprio bambino o curarlo e nutrirlo. Presuppone un amore incondizionato, in grado di dare significato all'esistenza del singolo, che permetta anche al più piccolo dei figli di sentirsi riconosciuto come portatore di competenze, desideri, istanze e bisogni individuali, ai quali viene data una risposta positiva, adeguata, contenitiva.

Se l'aspetto più strettamente affettivo ed emotivo riguarda l'accoglienza, la capacità di elaborazione concerne gli aspetti cognitivi che condizionano le modalità relazionali. La visione del mondo e la relazione con esso, ci viene data dall'assimilazione di valori, pensieri, miti e pregiudizi propri del sistema familiare, sia quelli esplicitati che quelli impliciti. Questo "bagaglio" valoriale e di modalità di essere, raccoglie la storia della famiglia e attraverso l'elaborazione di essa, il soggetto si sente all'interno di una continuità di vissuti e un comune significato dell'esistenza, che a sua volta dovrà cercare di arricchire attraverso nuove esperienze, per poter dare vita ad altri simboli e ad altri significati.

In questo processo di sviluppo, un altro fattore rilevante è dato dalla capacità della famiglia di saper innescare il fondamentale processo di autonomia del soggetto rispetto ad essa. In tal senso e la capacità di saper spingere il bambino sempre verso la scoperta delle proprie capacità, della propria libertà, alla ricerca di una propria dimensione nel mondo, pur mantenendo vivo il senso di attaccamento.⁹ Per i genitori riuscire ad attivare questa spinta è uno scoglio non semplice da superare, perché significa avere la forza di saper "lasciare andare" i propri figli accettando i rischi che tale autonomia comporta. In questo processo di separazione/individuazione, durante questa propulsione verso la scoperta, la sperimentazione di proprie iniziative e esperienze individuali è importante che il bambino senta di avere sempre alle spalle una "base sicura" in grado di reggere l'eventuale caduta. Per il bambino la scoperta del mondo è veicolata dalla carica affettiva che sente e il modo con cui esplora la realtà e si cimenta nell'iterazione con essa, è dato dalla sicurezza che riceve dai genitori.

Un'altra fondamentale funzione è di *essere contenente*, ovvero di essere in grado di sopportare e supportare la sofferenza psichica e l'ansia e le angosce che si sviluppano durante sia il processo di crescita, che successivamente nella fase adulta. Essere in grado di contenere i diversi momenti di cambiamento, di revisione di sé, di trauma, attraverso un legame affettivo che permette di sentire ad ogni membro della famiglia di avere un "luogo" nel quale trovare solidarietà e aiuto incondizionato.

Le diverse funzioni di cui la famiglia è investita e che sono state sopra descritte, sono necessarie per costruire il sistema emozionale di ogni soggetto che ad essa appartiene, quel sistema che è indispensabile per il raggiungimento di una propria identità e stabilità.¹⁰ In famiglia il soggetto dovrebbe poter sperimentare tutti i diversi tipi di sentimento, quasi come una palestra in cui prima apprendere e poi esercitarsi, per essere in grado di vivere in maniera adeguata le proprie emozioni e i propri comportamenti nei diversi contesti esterni all'ambito familiare. Le diverse emozioni provate nell'ambito familiare devono essere anche tra loro equilibrate, poiché uno sbilanciamento verso alcune o la mancanza di altre, possono essere causa di varie forme psicopatologiche.

Queste sintetiche riflessioni ci portano a comprendere come il legame esistente nella relazione intrafamiliare abbia un ruolo fondamentale per la futura capacità di sentirsi e percepirsi come individui felici e sereni nella propria autonomia e indipendenza, oppure persone che vivono un'esistenza fatta di dipendenze e di vincoli passivamente cercati e subiti per potersi sentire realizzati.¹¹ Il legame vissuto come vincolo o risorsa è centrale per il processo di crescita e mostra tutta la sua importanza quando si vanno a leggere i modi di funzionamento o malfunzionamento del

⁹ Per un approfondimento della teoria dell'attaccamento e per i successivi lavori in tal senso si rimanda a: J. Bowlby, *The making and breaking of affectional bondy*, Tavistock publication, Londra 1979, trad. it., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano 1982; *Attachment and Loss 2. Separation: Auxichy and Anger*, Hogarth Press, London 1973, trad. it., *Attaccamento e perdita 2: la separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975; *A Secure base*, Routledge, London 1988, trad. it., *Una base sicura*, Cortina, Milano 1989.

Per una lettura sulla sua opera: V. Boffo; *Attaccamento e formazione. Studio su Jhon Bowlby*, Unicopli, Milano 2005.

¹⁰ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992

¹¹ Cfr. M. Cusinato, *Psicologia delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1988

sistema familiare. Gran parte della letteratura su alcune patologie psichiche evidenzia come esse trovino la loro origine proprio nella forma che il legame assume nella relazione familiare ma anche senza entrare in merito agli aspetti psicopatologici, è indubbio che esso si ripercuota in modo significativo anche in tutte le varie difficoltà del soggetto.

L'attività comunicativa del bambino: il corpo come mezzo di relazione emotivo-affettiva

Dallo studio sui legami di attaccamento¹² sappiamo che vi è una precocissima *attività comunicativa* del bambino, fondata su una originaria "sensitività" ai propri interlocutori.¹³ Recenti ricerche sullo sviluppo infantile hanno analizzato la comunicazione affettiva ed emotiva del bambino e dei suoi partners, sottolineandone la precocità e l'adeguatezza. Gli affetti e le emozioni, secondo questa prospettiva, svolgerebbero fin dalle origini dello sviluppo un ruolo di fondamentale per comprendere le prime interazioni del bambino, oltre che del modo in cui organizza il suo modo di pensare, divenendo la prima forma con cui viene percepita la realtà circostante.

Gli studi a cui ci riferiamo centrano la propria attenzione sul concetto di *responsività*. La responsività è la risposta pronta e adeguata ai bisogni del bambino e si delinea come la capacità di comunicare con lui a livello emotivo. Le ricerche sull'attaccamento collegano questo concetto della responsività alle stesse modalità con cui i genitori, o i loro sostituti, si rappresentano le proprie relazioni di attaccamento passate e attuali. Pur non risultando così lineare, molti studi mettono in collegamento il modello di attaccamento del genitore con la responsività da lui esercitata nei confronti del bambino. Intorno al concetto di responsività appare di importanza cruciale il ruolo della comunicazione affettiva e forse è possibile considerare la teoria dell'attaccamento come una teoria della regolazione affettiva, dove i modelli di attaccamento si delineano come diversi stili di regolazione degli affetti.

Secondo Bowlby è fondamentale il coinvolgimento dei membri di una famiglia di padre, madre, figlio e figlia, e quindi della necessità dell'ascolto tra i membri, a fronte del problema di uno solo, l'importanza dell'esplorazione delle narrazioni condotte da ciascuno per l'individuazione di una trama comune che li conduca ad una lettura più univoca della propria situazione. Il concetto di *base sicura*, definisce il ruolo della famiglia per la nascita, la crescita, lo sviluppo e la formazione di un soggetto. Una base familiare sicura è definibile come una famiglia che fornisce una rete affidabile di relazioni di attaccamento che consentono a tutti i membri della famiglia, a qualsiasi età, di sentirsi abbastanza sicuri da spingersi ad esplorare le relazioni che vi sono tra loro e quelle che vengono instaurate all'esterno della famiglia.

Il concetto di rete implica una responsabilità familiare fatta di condivisione, che assicura tutti del fatto che ogni membro di essa che avrà bisogno di un aiuto sarà sostenuto dal resto dei familiari. Per i bambini piccoli, la rete implica la certezza di poter contare sugli adulti affidabili, all'interno o all'esterno dell'ambito familiare, che sono tutte quelle persone nelle quali il bambino ha fiducia, e che sono in grado di assumersi anche la temporanea responsabilità della cura che offrono al bambino, anche se solo in determinati frangenti o in determinati periodi e che successivamente sono disposti a riconsegnare il bambino alla figura originaria non appena sarà cessata la condizione di necessità.

Una base familiare sicura comprende la consapevolezza che le relazioni devono essere protette e mai minacciate. Il modello operativo condiviso della base familiare sicura è quello di coloro che si sostengono tra loro e si prendono cura l'uno dell'altro. Per far sì che una famiglia possa fungere da base sicura è necessario che essa sia messa in condizioni di diventarlo per ognuno dei suoi singoli membri e alla luce della teoria dell'attaccamento vi sono due componenti fondamentali che possono indurre il senso di sicurezza.

Prima di tutto è necessario sottolineare che vi sono strategie osservabili che si verificano in alcuni particolari attaccamenti, attuati al fine di confermare questo senso di sicurezza. Osservando

¹² Cfr. J. Bowlby J., *Attaccamento e perdita: l'attaccamento alla madre*, vol. 1 Boringhieri, Torino 1972

¹³ Cfr. C. Riva Prugnola (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partners*, Cortina, Milano 1999

gli schemi di interazione che si verificano tra coloro che provvedono alla cura e le persone che sono oggetto delle cure degli altri, si può notare che le stesse modalità di interazione perdurano nel tempo e ciò consolida in chi le riceve, un'immagine di persona attenta e disponibile di colei che le attua, strutturando un'immagine positiva e una sorgente interna di conforto, che rimarrà tale in tutto l'arco dell'interazione. Questo tipo di sensazione e di sentimento si può definire proprio come la sicurezza di una relazione di attaccamento¹⁴

In secondo luogo è, vi è una sicurezza vissuta, che corrisponde al modo in cui ogni singolo componente della famiglia si sente in ogni diverso momento e che può variare in base alle circostanze. Vi sono situazioni, infatti, nelle quali anche una base sicura non potrà essere sufficiente ad impedire che alcuni suoi componenti si sentano insicuri di fronte a gravi crisi, così come vi sono situazioni nelle quali si deteriora il rapporto portando il bambino a cambiare la percezione della madre o del sostituto materno, che può divenire anche molto meno rassicurante e accogliente.

Un aspetto estremamente nuovo, che emerge dagli studi più recenti, è che il bambino, fin dalla più tenera età, ha un'altissima capacità comunicativa che viene incoraggiata e sviluppata da un contesto di sicurezza, ma – e qui sta l'aspetto più nuovo – anche gli adulti hanno estremo bisogno di essere compresi e di essere ascoltati. I genitori, in questo contesto di sicurezza hanno una visione coerente dell'attaccamento e dell'importanza del bambino, il quale può comunicare la propria rabbia e il genitore comprende che questo sentimento fa parte di una relazione umana ed è naturale e che nella famiglia può essere espresso perché qui può essere anche "contenuto". In questo modo diventa chiaro che la comunicazione tra bambino e genitore è aperta sia agli aspetti positivi che a quelli negativi degli eventi che possono accadere. Così genitore e figlio sono liberi di allontanarsi e avvicinarsi, stare in silenzio quando lo desiderano e nei momenti che preferiscono, con grande sintonia e tranquillità in entrambi. Il genitore rispetta l'autonomia del figlio e manifesta sia fisicamente che emotivamente una disponibilità comunicativa, anche quando il dolore della sofferenza sembrerebbe negare il contesto di accoglienza. Non vi è una modalità definibile perfetta, non esiste un modo assoluto di essere e di comportarsi nella dinamica tra i soggetti, anche perché perderebbe la matrice stessa della relazione che è il risultato dell'incontro tra quelle due persone, uniche, irripetibili, con le proprie individuali caratteristiche. Un incontro tra persone, fatta di peculiarità umane, una relazione viva, nella quale vi sono tratti di insicurezza, momenti di alti e bassi, difficoltà e problemi di condivisione, che rappresentano la concretezza del nostro esserci.

Comunicazione e Relazione: un legame inscindibile

La relazione educativa è essenzialmente una comunicazione, una trasmissione di informazioni, uno scambio reciproco. Relazione e comunicazione, pur essendo due espressioni diverse, sono inscindibili, non può esserci relazione senza comunicazione. Lo stesso significato del comunicare - dal latino *cum* = *con*, e *munire* = *legare, costruire* e dal latino *communico* = *mettere in comune, far partecipe*) – evidenzia come questo possa essere inteso come un'operazione che origina da due identità che sono diverse, ma che al compimento della loro interazione hanno qualcosa in comune. Tale modo di intendere la comunicazione si pone in continuità con il modo di intendere la relazione, è cioè due persone inizialmente indipendenti l'una dall'altra che alla fine del processo hanno qualcosa che coinvolge entrambi, la relazione reciproca. Se la relazione è strutturalmente comunicazione, in quanto azione di scambio e influenza reciproca tra soggetti, per simmetria la comunicazione è strutturalmente relazione, per il configurarsi come nesso di emittente e destinatario, così che il messaggio che viene veicolato dai soggetti in interazione può essere espresso nelle forme più diversificate¹⁵.

Comunicare è, quindi, qualcosa di più che inviare o ricevere messaggi. Per imparare a comunicare occorre poter anticipare la risposta dell'altro, significa *assumere il ruolo dell'altro*,

¹⁴ J. Byng-Hall, *Le trame della famiglia*, Cortina, Milano 1998

¹⁵ Cfr. A. Stella, *La relazione educativa: complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*, Guerini, Milano 2002.

come prerequisito necessario per una comunicazione efficace. “La coscienza di sé è possibile solo per contrasto. Io non uso *io* se non rivolgendomi a qualcuno nella mia allocuzione sarà un *tu*”. E’ questa condizione di dialogo che è costitutiva della *persona*, poiché implica reciprocamente che io divenga *tu* nell’allocuzione di chi a sua volta si designa con *io*”.¹⁶ Ciò significa che l’io e il tu sono inscindibili, essi non possono prescindere l’uno dall’altro e non esistono se non reciprocamente. Così nel dialogo con l’altro, il ricevente è già implicito nelle parole di chi parla, e viceversa. Quindi, da un punto di vista socio-psico-pedagogico, esprimersi non è solamente produrre una sequenza di suoni, o atti verbali, ma è un’attività sociale, per cui ogni atto di comunicazione verbale è comprensibile all’interno di un quadro di regole comuni per l’attribuzione di significati che vengono condivisi nell’ambito personale di riferimento. Il dialogo nella famiglia, passa da un’allocuzione duale a una allocuzione con più persone, il dialogo diventa un coro di voci.¹⁷ In questa forma di dialogo a più voci, ogni membro vive come un tu in ciascuna delle allocuzioni pronunciate da un io. Il processo comunicativo è allora la *storia* dei personaggi della famiglia e prima ancora di mettersi a parlare, ogni familiare è raccontato dai genitori, dai nonni, dagli avi.

Fondamentale importanza lo assume il fatto che per comunicare in famiglia non è necessario ricorrere alle parole, ma basta un gesto, uno sguardo, un movimento a cui tutti attribuiscono lo stesso significato simbolico. Le comunicazioni fra madre e figlio sono interpretazioni delle intenzioni che sottostanno allo scambio. Il dialogo è reciproco e funzionale e implica un coinvolgimento di entrambi i partner, in uno scambio di ruoli accettato da entrambi. La comunicazione diviene comprensione l’uno dell’altro e per comprendere il funzionamento delle famiglie, per capire il benessere che nelle famiglie si vive, è centrale studiare la comunicazione che in essa si realizza, in termini di capacità di ascolto, di comunicazione, di apertura verso gli altri, di chiarezza, di continuità e attinenza, di rispetto e di attenzione.¹⁸

Il processo di crescita e la comunicazione interpersonale

Entrando più specificatamente nei bisogni comunicativi del bambino nel suo processo di crescita e di individuazione-separazione dalle figure primarie di riferimento, si vede come nelle diverse fasi di sviluppo, ogni intervento comunicativo incide in modo significativo sulla definizione della propria autostima, intesa nella sua accezione più completa, ovvero come accettazione delle proprie competenze e dei propri limiti, la capacità di gestire e utilizzare le regole sociali in modo flessibile, il riconoscimento dei propri diritti e la capacità di agire assertivamente, sapendo gestire in modo efficace le critiche.¹⁹

Questa è una delle basi fondamentali nella comunicazione e nelle relazioni interpersonali, poiché permette alla persona di prendersi cura di se stessa e degli altri senza per questo danneggiarli o prevaricarli imponendo la propria personalità. Perché si sviluppi autostima, però, è necessario tenere di conto di alcuni aspetti educativi dai quali non si può prescindere²⁰.

In primo luogo è ormai ampiamente riconosciuto e condiviso dagli studiosi che la famiglia è sicuramente il primo e il più importante spazio relazionale, nel quale si definisce la propria identità, la propria appartenenza culturale, il proprio sistema di vita. Durante tutto l’arco di tempo che i genitori trascorrono con i propri figli, offrono loro una grande quantità di messaggi positivi e negativi, che incidono in modo significativo sulla propria modalità di percepirsi e di essere e sui quali il bambino costruisce la propria immagine.

I messaggi positivi che si inviano ai bambini possono essere definiti come:

- 1) messaggi positivi per esistere;

¹⁶ E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1971, p. 312

¹⁷ Cfr. A. Zatti, *La metafora nella comunicazione familiare e grippale*, Vita e Pensiero, Milano 1993

¹⁸ Cfr. M. Cucinato, F. Cristante, F. Morino Abbele, *Dentro la complessità della famiglia*, Giunti, Firenze 1999

¹⁹ Cfr. H. Bee, *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna 1992

²⁰ Cfr. A.M. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.

2) messaggi positivi per fare e per essere competenti

Ai primi appartengono tutti quei messaggi che offrono al bambino un riconoscimento di sé, del suo essere, della sua esistenza indipendentemente da ciò che egli fa. Sono tutti quei messaggi che fanno sentire al bambino di essere amato e accolto, senza aver dovuto compiere azioni specifiche per guadagnarsi l'affetto. L'importanza di questi messaggi sta proprio nella gratuità con cui vengono offerti, e hanno molta più pregnanza quando sono rinforzati da contatto, mimica e gestualità, tono della voce, sguardo, etc.

Ai secondi possiamo ricondurre tutti quei messaggi positivi che offrono un riconoscimento della modalità del fare e del conoscere e che sono fondamentali in ogni periodo dello sviluppo. La lode per una piccola conquista fatta in autonomia, per una nuova esperienza, per uno spunto creativo, per il tentativo di realizzare un qualcosa da sé, è uno stimolo fortissimo per permettere al bambino di percepirsi come persona «competente», capace di fare e di creare nuove soluzioni.

Un messaggio importante in questo contesto è anche quello relativo al corretto modo di rispondere ai comportamenti non adeguati alla situazione o ritenuti pericolosi. Quando l'adulto - genitore o educatore o parente che sia - invia un messaggio di biasimo, deve fare molta attenzione alla chiarezza di quello che comunica, poiché è importantissimo che il bambino non sia definito in nessun modo come incapace e tanto meno deve essere attaccato nel suo essere, ma la correzione del comportamento deve esplicitamente essere fatta all'azione sbagliata. Ciò significa che il messaggio non sarà mai del tipo "non sei in grado" o "sei uno stupido", ma "cerchiamo un altro modo insieme" o "questa cosa che hai fatto è sbagliata". Non è solo una differenza linguistica, è il contenuto che cambia perché in un modo si corregge una modalità, nell'altro si svilisce nel suo modo di essere. Nell'intenzionalità dell'educatore deve essere sempre presente la volontà di offrire messaggi che si inseriscano nell'ottica «critico-costruttiva» in modo che il bambino abbia la possibilità di trovare la giusta alternativa senza sentirsi inadeguato o fallimentare nel proprio agire.

Per essere efficace un messaggio critico-costruttivo deve contenere passaggi esplicativi che partano dal negare qualcosa ("non fare questo..."), spieghino la motivazione ("perché altrimenti succede che...") e portino a trovare una soluzione alternativa ("è meglio fare in questo modo..."). Così facendo il bambino non viene inibito nella sua voglia di fare e conoscere, ma solo aiutato a trovare una alternativa valida che gli permette di realizzare comunque un desiderio o raggiungere un obiettivo che si è prefisso.

Certamente ogni messaggio sarà adeguato all'età, ma un elemento costante nell'ottica educativa deve sempre essere quello di rendere il bambino competente e autonomo e in questo senso più il bambino è grande e più è importante stimolarlo affinché individui lui stesso le possibili alternative.

Si può sintetizzare questo concetto educativo ricordando che ogni affermazione che commenta un insuccesso o in ogni caso una cosa fatta in modo non adeguato, aiuta a costruire la propria autostima solo quando chi corregge mostra interesse nei confronti dell'altro, lo rispetta, lo fa sentire protagonista della propria esistenza, lo invita a migliorare, ma senza giudicarlo come persona.

Nell'analisi dei comportamenti infantili, si evidenzia in modo chiaro che tutti gli agiti dei bambini tendono a ottenere l'attenzione e il riconoscimento di sé da parte degli adulti, e che quando questo non lo ottengono con le "normali" azioni quotidiane, i bambini tendono a mettere in atto azioni aggressive o distruttive che obblighino l'adulto a "guardarli", a "prestargli attenzione". Una volta appresa questa modalità, se non vi è mai un riconoscimento per tutte quelle azioni positive che compie e che sente come nuove conquiste, il bambino tende a strutturare un riconoscimento attivando modalità di comportamento negative.²¹ Su questo aspetto si dovrebbe riflettere in modo molto più profondo di quanto oggi avvenga, poiché una mancata capacità comunicativa o un continuo *feed-back* negativo da parte degli adulti, ha davvero grosse responsabilità su tutti quei comportamenti del bambino distruttivi e antisociali, le cui radici sono profondamente radicate in questa modalità di riconoscimento attivata precedentemente. Tra i messaggi che non aiutano a costruire una visione positiva di se troviamo tutte quelle frasi "subdole", quali i complimenti

²¹ Cfr. E. Erikson, *I cicli della vita.*, op. cit.

ambigui, il sarcasmo, ma soprattutto i messaggi che esprimono che tu «non esisti». I complimenti ambigui sono veramente “devastanti” per l’autostima, perché proprio perché nel momento stesso in cui si sottolinea un connotato positivo di una certa azione, si sottolinea una aspettativa negativa nei confronti di chi la ha appena attuata. Questa modalità si trova nella biografia di molti ragazzi “difficili”, e anche nella biografia della maggior parte delle persone, alle quali non è mancato di sentirsi dire «buono questo compito di matematica, visto che l’hai fatto te...». Se per molti ha significato solo una poca fiducia nelle proprie competenze in una certa disciplina (un esempio per tutti la difficoltà nella matematica...), quando questa comunicazione avviene da parte del genitore o dell’educatore durante la fanciullezza su aspetti molto più profondi della personalità, è facile che si abbiano persone altamente insicure e poco fiduciose nelle proprie possibilità.

Allo stesso modo risultano estremamente negativi i messaggi di tipo «non esisti» che possono essere comunicati all’altro sia in modo diretto che indiretto. Frasi del tipo «se non fosse per te avrei fatto carriera!» o quando in una relazione a due uno dei due parla sempre al singolare «io ho deciso, io ho scelto, io... » sono tutti messaggi che disconfermano l’altro. Queste forme sono comunemente utilizzate nel linguaggio e difficilmente si ha consapevolezza del significato che esse assumono nella formazione del soggetto, ma quando se ne comprende il valore non si può prescindere da porre maggiore attenzione alle diverse modalità comunicative che si possono in alternativa utilizzare.²²

Il significato della comunicazione interpersonale nella costruzione dell’autostima

Il significato che assume il termine *comunicare* nell’ottica psico-sociale è quello di mettere in comune all’altro segni verbali e anche *intra* e *ultra*-verbali per trasmettere dei messaggi che implicino l’instaurarsi di un rapporto a partire dalle affinità, dalla complementarità, dalle differenze o dagli antagonismi.

Nella nostra società sappiamo quanta importanza abbia la capacità di essere liberi e responsabili, e far crescere un bambino significa proprio permettergli di avere una propria vita e di porsi nella società come soggetto.

Per i genitori e per gli adulti in generale, non sempre è facile riconoscere che il soggetto-bambino è un soggetto attivo e competente, e non solo l’oggetto dei propri desideri, delle proprie paure e delle proprie insoddisfazioni. Ciò comporta, in molte situazioni, una forte limitazione dell’esperienza in autonomia, esperienza che permetta al bambino di conoscere progressivamente le proprie potenzialità e i propri limiti.

Soprattutto l’apprendimento delle competenze comunicative necessita di un rapporto educativo fiducioso che, al di là delle cure e della mera trasmissione di conoscenze, offra possibilità di scambi e confronto. Impegnarsi in un rapporto educativo significa essere in grado di assicurare durata e sicurezza, aiuto e sostegno, rigore e limiti, così come rifiuti e risposta alle esigenze.

In questo clima, adulti e bambini, hanno la possibilità di esprimersi con maggiore tranquillità, di sentirsi riconosciuti come persone, di sviluppare la propria capacità di ascolto ai diversi livelli di partecipazione tenendo presente quattro livelli che non devono essere mai confusi o sovrapposti.²³

Il primo livello è quello di riuscire a fare una descrizione chiara di quello che può essere accaduto, tenendo sempre davanti a se la tensione a comprendere “Che cosa è successo”, ovvero l’*evento* accaduto.

Il secondo livello è quello che si riferisce alle idee delle persone, alle loro rappresentazioni mentali che intervengono nella comunicazione e devono essere riconosciute, poiché il diverso modo di leggere la realtà, di interpretarla influisce in modo significativo sulla relazione comunicativa. Il livello a cui ci si riferisce è allora quello delle *diverse mitologie*, che va sempre tenuto di conto per comprendere l’altro e dei suoi modelli comunicativi.

²² Cfr. AA.VV., *Il bambino come comunicazione*, Angeli, Milano 1981; N. W. Bell, F. Pizzini, *Famiglia e comunicazione*, Feltrinelli, Milano 1980; A. E. Berti, A.S. Bombi, *Psicologia del bambino*, Il Mulino, Bologna 1985

²³ Cfr. K. Danzinger, *La comunicazione interpersonale*, Zanichelli, Bologna 1982

Il terzo livello coinvolge le percezioni interne, più soggettive, quelle che ogni individuo prova e che sono legate al proprio vissuto, ai momenti psicologici ed emotivi attraversati nei diversi periodi della vita. Il *sentire* di ogni persona interviene nella comunicazione e deve essere riconosciuto perché incide in modo incisivo nella percezione delle rispettive modalità comunicative e soprattutto non può essere confuso con l'evento in sé, che a seconda degli stati d'animo vissuti, può essere letto in modo completamente diverso da persona a persona.

Il quarto livello è quello che coinvolge il soggetto negli aspetti più profondi del proprio vissuto, poiché si collega a tutte quelle modalità di leggere la comunicazione che derivano da vissuti precedenti e che intervengono nel momento in cui nuove situazioni ci ripropongono degli aspetti che abbiamo già sperimentato. Sono quel richiamo che la memoria inconsciamente fa a situazioni e eventi passati e che condizionano in modo netto il modo di riviverle in altri luoghi e in altri contesti. Questo livello viene definito della risonanza e del senso ed è difficile da riconoscere proprio perché attiva una forte carica emotiva interna che spesso non permette di differenziare e scindere eventi analoghi, portando nella comunicazione elementi diversi dalla volontà degli interlocutori.

Tenendo presente che tutte queste diverse componenti comunicative entrano in gioco in ogni momento, per chi si pone in un'ottica di relazione educativa diviene fondamentale imparare a fare una autoanalisi della propria comunicazione per comprendere quale livello di pensiero interviene in modo preponderante sulla propria lettura dell'evento comunicativo vissuto, in modo da poter recuperare, spiegare, chiarire a se e agli altri le eventuali incomprensioni, rotture, fallimenti comunicativi, fraintendimenti.

Il corpo che comunica: tra relazione educativa e comunicazione emozionale

Per le riflessioni fin qui fatte, si comprende bene come nella relazione e nella comunicazione un ruolo di primaria importanza lo abbia il corpo, sia nella sua dimensione di "mediatore" tra mondo interno e mondo esterno, sia nel suo potenziale comunicativo di tipo emotivo ed affettivo. In verità, nelle realtà educative, l'attenzione al corpo è stata molto marginale. La visione del corpo nella storia occidentale è stata caratterizzata da una privazione del suo valore, sia con una visione dicotomica tra mente e corpo, che con una continua negazione dei suoi bisogni. Le scienze umane hanno ormai consolidato la definizione dell'uomo come un sistema integrato, globale, inscindibile in tutte le diverse dimensioni che caratterizzano il suo sviluppo, dagli aspetti emotivi, affettivi, emozionali e le sue caratteristiche biologiche e antropologiche²⁴. Questo comporta, dal punto di vista educativo, che dobbiamo riferirci allo sviluppo della personalità del bambino mettendola in rapporto costante con l'esperienza corporea.

Dagli studi di Piaget in poi, si è ormai definito con chiarezza come il vissuto corporeo sia il primo dei livelli di esperienza del soggetto nella sua relazione con il mondo.

Nell'evento nascita si colloca il primo rapporto con la dimensione ambientale e sociale e inizialmente il bambino non riconosce il proprio corpo come separato dal mondo esterno, solo con il movimento, il contatto fisico, le esperienze relazionali con le persone che si prendono cura di lui, con l'incontro con la frustrazione e la gratificazione del desiderio, giunge ad una sempre più complessa conoscenza del proprio corpo in relazione con se stesso, lo spazio, il tempo, le cose, le persone.

Attraverso l'esperienza corporea, le dinamiche interattive che si creano tra lui e il suo contesto di vita, trasforma questa esperienza corporea in esperienza mentale attraverso l'elaborazione dello schema corporeo²⁵. Dagli studi psicomotori sappiamo che vi è la necessità di una differenziazione e di una organizzazione del "proprio corpo" in uno "schema corporeo" che risulta dalla sintesi attiva dei rapporti tra l'individuo e l'ambiente. Valéry sostiene che esistono tre corpi che si potrebbero

²⁴ Cfr. S. Molcho, *Linguaggi del corpo. Come il corpo comunica senza parole*, Red Edizioni, Como 2007.

²⁵ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965

chiamare “il corpo vissuto, il corpo visto ed il corpo conosciuto”. Secondo la prima accezione non esiste un mediatore tra il corpo e l’io e il corpo fa parte della soggettività. La cultura occidentale, raccogliendo l’eredità Platonica e Cartesiana della divisione stabilita tra psiche e soma, ha assunto più a riferimento il concetto del *possedere* un corpo, piuttosto che *essere* corpo. Il motivo di tale divisione nasce dalla considerazione che il corpo è un oggetto tra gli altri, perché è uno spazio visibile, tangibile, misurabile, contrapposto ad un io “soggetto conoscente” ridotto al pensiero cosciente. In tal caso il “mio corpo” non mi è noto che attraverso delle “rappresentazioni mentali”. Diventa allora un “corpo idea”, “immagine”, “oggettivo” staccato dalla mia esperienza. Un corpo che sembra essere respinto dalla propria soggettività per appartenere al mondo. Sulla scia di tale visione, la psicologia ha cominciato a definire il corpo “disincarnato” prescindendo da variabili interferenti, quali i sentimenti, gli affetti, le emozioni²⁶.

Solo verso la fine dello scorso secolo, nella dialettica tra le diverse concezioni nelle epoche storiche, in particolare tra positivismo e romanticismo, si sono poste le basi per una rilettura profonda dell’uomo. A partire dagli studi psicoanalitici e dalla fenomenologia, dagli anni sessanta dello scorso secolo in poi, si assiste ad una progressiva riscoperta e valorizzazione della corporeità favorita dalle ricerche della medicina, dei diversi linguaggi espressivi (quali il teatro e la danza), della psicologia dei gruppi, della neuropsichiatria infantile, che mette in luce il sempre più stretto legame tra motricità e organizzazione percettiva. Un rapporto sempre più stretto che evidenzia come sia inscindibile la relazione tra mondo interno e corporeità, tanto da generare anche nella medicina, teorie quali la psicosomatica, che già dagli anni venti, sosteneva che le malattie psichiche e fisiche sono espressione di un’unica forza pulsionale che permette di considerare l’uomo come una totalità, tanto da considerare le malattie come una specie di rifugio per proteggerci dal mondo esterno e da tutto ciò che ci risulta insopportabile.

Si comprende allora, come la corporeità è soprattutto comunicazione, “il luogo” privilegiato di tutto l’esprimersi della persona e, come sostiene Galimberti, in ogni gesto che il soggetto compie c’è tutta la sua relazione col mondo, con il suo modo di vederlo, di sentirlo, tutta la storia delle proprie origini, della propria educazione, del proprio ambiente, delle trame psicologiche che sono intervenute nel vissuto²⁷. La dinamica attraverso la quale si costruisce la propria comunicazione corporea è fatta di incontri e di limiti, di esperienze e sensazioni, mediante le quali si impara a padroneggiare le proprie pulsioni e tensioni, si sviluppa l’intelligenza, si costruisce il pensiero. Sono i rapporti affettivi ed emotivi che ne caratterizzano il percorso e la struttura, gli stimoli cognitivi e razionali che ne organizzano e ne definiscono il costruito, le interazioni con l’ambiente e la realtà che ne aiutano il processo di maturazione. Un percorso educativo che chiede spazio e tempo per far emergere i tratti profondi del soggetto, per far emergere l’espressività, l’emotività, il proprio sentire nel rapporto con l’altro. Il corpo non è un insieme di leve e di forze muscolari, ma un “corpo relazionale” che si esprime e comunica avendo competenza metalinguistica²⁸. Il corpo ha un linguaggio che si esprime attraverso la gestualità, la mimica, il tono muscolare, lo sguardo, l’espressione facciale, la postura, il contatto fisico, il comportamento spaziale, l’orientazione, il tono di voce e altri aspetti non verbali del discorso, l’abbigliamento e altri componenti dell’aspetto esteriore, le vocalizzazioni non verbali, l’odore.

Ne deriva che l’aspetto fondamentale della relazione interpersonale ed educativa va posta ai messaggi che l’adulto comunica, ai suoi atteggiamenti, alle sue espressioni emotive. Una attenzione a quel bagaglio di messaggi non verbali, in gran parte innati, necessari nel mondo animale per la sopravvivenza della specie, e mantenuti nell’uomo come corredo originario, per esternare emozioni e atteggiamenti profondi nelle relazioni interpersonali. Il linguaggio non verbale risulta quindi essere molto importante nella relazione e molto significativo per la comprensione del messaggio,

²⁶ Cfr. Didier A., *L’Io pelle*, Borla, Roma 1987

²⁷ Cfr. U. Galimberti, *Il Corpo*, Feltrinelli, Milano 1997

²⁸ Cfr. A. Lapierre, B. Aucouturier, *Il corpo e l’inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma 1982; J. Le Boulch, *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*, Armando, Roma 1978.

perché è molto difficile da controllare per chi lo emette, ma molto facile da riconoscere per chi lo riceve²⁹.

Potremmo dire che la comunicazione non verbale è composta da tutte quelle risposte umane che non possono essere espresse manifestamente, né mediante la parola, né attraverso la scrittura. Tra i comportamenti non verbali si possono indicare il contatto diretto, la postura, l'aspetto fisico, i movimenti mimici e gestuali, la direzione dello sguardo e le variabili paralinguistiche indicative dello stato emotivo, come il tono di voce, il ritmo del discorso e la sua accentuazione, i movimenti del corpo o i comportamenti cinesici, quali le espressioni facciali, le caratteristiche fisiche, i comportamenti oculari, i comportamenti di contatto diretto, il paralinguaggio, la prossemica, artefatti e fattori ambientali; in più l'olfatto, la sensibilità cutanea alla temperatura e al contatto e l'uso di artefatti. In linea di massima possiamo classificare i comportamenti non linguistici principalmente in termini di zona (la faccia, gli occhi) o di attività del corpo (i gesti, l'avvicinamento o l'allontanamento), che rappresentano diverse forme di linguaggio, quali il "linguaggio delle azioni", il "linguaggio dei segnali" e "linguaggio degli oggetti". Ad ognuno di questi possiamo attribuire tre diversi livelli funzionali: il primo è che definiscono, condizionano e limitano il sistema di relazione. Ovvero il tempo, il luogo, la situazione possono dare ai soggetti che interagiscono delle indicazioni su chi partecipa al sistema, su quali saranno le interazioni prevedibili e su quale è di conseguenza il contenuto più appropriato della comunicazione; il secondo è che contribuiscono a regolare il sistema, indicando la gerarchia e la priorità tra gli interlocutori, segnalando il fluire e il ritmo delle interazioni, fornendo metacomunicazione e feedback; il terzo è che comunicano il contenuto, a volte in modo più efficiente dei segnali linguistici, ma per lo più in modo complementare e ridondante rispetto al flusso verbale. In generale, bisogna ricordare che un'espressione comunicativa può includere o meno un comportamento verbale, ma che una componente non verbale è sempre presente. Entrambe servono per rendere comprensibile e interpretabile un messaggio comunicativo, tenendo presente che, nell'equilibrio generale degli elementi della comunicazione umana, appare evidente che, nella comunicazione, il "come" prevale sul "che cosa", motivo che ci porta a dare molta rilevanza al tono della voce di un messaggio (circa il 30%) in maniera molto meno incisiva al contenuto del messaggio (il 10%) e in modo molto più significativo al come viene detto, ovvero alla gestualità e al linguaggio del corpo (60%). Quando l'atto verbale si verifica, l'atto non verbale può essere o meno coerente con esso, ma costituisce comunque un correlato necessario dell'evento comportamentale nel suo insieme. Proprio per questo, in molte situazioni la comunicazione non verbale può sostituire quella verbale e, comunque, contribuisce in tutti i casi, alla sintassi della comunicazione interpersonale. Per ottenere una comunicazione che non corra il rischio del fraintendimento o di una errata interpretazione, colui che trasmette il suo messaggio deve cercare di essere *eterocentrato*, ovvero deve impostare la sua comunicazione tenendo presenti gli schemi di conoscenza del ricevente, cercando di essere il più possibile chiaro e lineare nella sua esposizione per evitare di risultare ambiguo, ma deve essere anche abile ad anticipare e controllare le possibili inferenze del suo interlocutore, così come saper esprimere sentimenti ed emozioni e organizzare linguaggio verbale e non-verbale in modo congruente³⁰.

Allo stesso tempo, chi riceve il messaggio deve porsi nella condizione mentale di non lasciarsi condizionare da atteggiamenti preconetti verso colui che parla, di controllare una possibile "esplosione" di inferenze che indurrebbero a travisare le intenzioni o il significato del messaggio, di selezionare le informazioni rilevanti; deve, inoltre, saper cogliere le diverse intenzionalità dei messaggi, afferrare la superstruttura di un messaggio articolato e complesso, prendere e lasciare il turno di parola nella conversazione, comprendere il flusso comunicativo sostanziale nella pluralità delle codificazioni (verbali e non verbali) nelle quali è espresso il messaggio.

²⁹ Cfr. L. Carretta, *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Ed. Cortina, Padova 2000

³⁰ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara 2000

Nel momento in cui la persona comincia a manifestare le proprie opinioni o sensazioni, si espone ad una certa dose di “rischio”. Aprirsi agli altri vuol dire offrire anche la possibilità di essere criticati, giudicati, contraddetti. Vi è sempre una certa paura da superare quando si comunica, ma quando questa paura viene superata, aumenta la sensazione di essere accettati, compresi, accolti. La forza della comunicazione sta proprio nel fatto che, più si è aperti verso l'altro manifestando le proprie opinioni, le proprie prospettive, ciò che si prova e le proprie reazioni, tanto più aumenta la fiducia e la simpatia degli altri verso di noi.

Come abbiamo visto, nel processo comunicativo è implicito il processo relazionale e la relazione si sviluppa e si approfondisce a mano a mano che le persone si aprono tra loro, poiché in questo modo, pongono le premesse per un'accettazione reciproca. Su questa strada esse costruiscono anche quella fiducia necessaria per affrontare il rischio della comunicazione, poiché una relazione cresce e si sviluppa appena due persone diventano più aperte verso se stesse e verso gli altri. Nell'esperienza quotidiana si percepisce spesso come comunicare con un'altra persona, soprattutto in momenti di stress, permetta un allentamento dalla propria tensione e un conseguente benessere psico-fisico. Ciò avviene proprio perché nel momento in cui “usciamo da noi”, riusciamo a distanziarci dai problemi, attivando quella fondamentale capacità di rielaborazione dei vissuti che ci permette di trovare nuove soluzioni, ridurre l'intensità dei problemi, aprirci a possibili alternative.

Nell'educatore, l'apertura verso l'altro, verso il sociale, così come l'apertura al dialogo e al confronto, alla relazione con tutti nel rispetto delle differenze, significa cominciare a comunicare le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie differenze con l'obiettivo di formare persone autentiche e capaci di vivere serenamente la propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Il bambino come comunicazione*, Angeli, Milano 1981;
- AA.VV., *La comunicazione intergenerazionale*, Ikon, n. 36, 1998
- Anzieu D., *L'Io-pelle*, Borla, Milano 1987
- Argyle M., *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Bologna 1992.
- Bee H., *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna 1992
- Berti A. E., Bombi A.S., *Psicologia del bambino*, Il Mulino, Bologna 1985
- Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Bettelheim B., *Dialoghi con le madri*, trad. it., Edizioni di Comunità, Milano 1964
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1988.
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando, Roma 1972.
- Bion W.R., *Esperienze nei gruppi*, trad. it., Armando, Roma 1971.
- Bowlby J., *A Secure base*, Routledge, London 1988, trad. it., *Una base sicura*, Cortina, Milano 1989.
- Bowlby J., *Attachment and Loss 2. Separation: Auxichy and Anger*, Hogarth Press, London 1973, trad. it., *Attaccamento e perdita 2: la separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975
- Bowlby J., *The making and breaking of affectional bondy*, Tavistock publication, Londra 1979, trad. it., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano 1982
- Cacciaguerra F., *L'assimilazione dei valori nella famiglia*, Edizioni Lint, Trieste 1989
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Carretta L., *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Ed. Cortina, Padova 2000
- Catarsi E. (a cura di), *La scuola accogliente : accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Del Cerro, Pisa 2002
- Catarsi E., *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità: riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*, Del Cerro, Pisa 2002
- Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi), 2007
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008
- Cives G., *La sfida difficile. Famiglia e educazione familiare*, Piccin Nuova Libreria, Padova 1990.
- Contini M., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva. tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Costa R., Costa G., *L'arte di comunicare in famiglia*, Elle Di Ci, Torino-Leumann 1994
- Cucinato M., Cristante F., Morino Abbele F., *Dentro la complessità della famiglia*, Giunti, Firenze 1999
- Cusinato M., *Psicologia delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1988
- Danzinger K., *La comunicazione interpersonale*, Zanichelli, Bologna 1982
- De_Augustinis M., *La comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Demetrio D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Didier A., *L'Io pelle*, Borla, Roma 1987
- Donati P.P., Di Nicola P., *Lineamenti di sociologia della famiglia*, NIS, Roma 1989.
- Dropsy J., *Vivere nel proprio corpo. Espressione corporea e rapporti umani*, Ottaviano, Milano 1981.

- Erikson E., *Childhood and society*, New York, Norton, 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1967.
- Erikson E., *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984
- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- Galimberti F., *Il Corpo*, Feltrinelli, Milano 1987
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001
- Gamelli I., *Sensibili al corpo*, Meltemi, Roma 2005.
- Heider F., *Psicologia delle relazioni interpersonali*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1972
- Malagoli Togliatti M. (a cura di), *La psicologia della famiglia. Sviluppi e tendenze*, Angeli, Milano 1996.
- Malagoli Togliatti M., Cotugno A., *Psicodinamica delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1996
- Mancaniello M.R., *La relazione educativa nei gruppi di genitori*, in Mancaniello M.R., Gherardini V. (a cura di), *La formazione dell'animatrice di educazione familiare*, Ed. Del Cerro, Pisa 2003.
- Mancaniello M.R., *La relazione educativa con l'adolescente*, in Franceschini G., *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa 2006
- Mannucci A., Collacchini L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni. Un percorso sperimentale in una classe della scuola primaria*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2006
- Mannucci A., Collacchini L., *Educare alla genitorialità*, Ed. Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2007
- Manuzzi P., *Il corpo, l'invisibile presenza*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi. R., *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006.
- Manuzzi P., *Una relazione educativa "corpo a corpo"*, in *Per una pedagogia del Nido*, a cura di Gigli A., Manuzzi P., Guerini Scientifica, Milano 2005
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore 1965.
- Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento 2001.
- Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, Trento 2001
- Molcho S., *Linguaggi del corpo. Come il corpo comunica senza parole*, Red Edizioni, Como 2007
- Montagu A., *Il linguaggio della pelle*, Garzanti, Milano 1975.
- Morin E., *La testa ben fatta*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Mottana P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993.
- Oliverio A., *L'intelligenza del corpo*, in Calissano P.(a cura di), *Mente e cervello: un falso dilemma*, Il Melangolo, Genova 2001
- Oliviero Ferrarsi A., *Il bambino a casa e a scuola*, Zanichelli, Bologna 1982.
- Petter G., *Il mestiere di genitore. I rapporti con i figli dall'infanzia all'adolescenza*, Rizzoli, Milano 1992.
- Pettigiani M.G., Sica S., *La comunicazione interumana*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979
- Pourtois J.P., *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*, Armando, Roma 1988.
- Sabatano C., *Dal corpo alla mente. Prospettive teoriche e metodologie formative*, Liguori, Napoli 2003
- Sarsini D., *Il corpo in occidente*, Carocci, Roma 2003
- Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Bollati Boringhieri, Torino 1995
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara 2000
- Spitz R., *Il primo anno di vita*, Armando, Roma 1973.
- Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino 1987

Watzlawich P., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano 1980

Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

Zani B., Selleri P., David D., *La comunicazione*, Carocci, Roma 2000

Zannini E., *Il corpo-paziente*, FrancoAngeli, Milano 2003

Zatti A., *La metafora nella comunicazione familiare e gruppale*, Vita e Pensiero, Milano 1993