

Capitolo 10

Conclusioni provvisorie sulla gestione dialogica del conflitto

Claudio Baraldi

10.1 Premessa

Queste conclusioni sono necessariamente provvisorie, in quanto la ricerca di cui si è parlato in questo volume è ancora in corso di realizzazione e prevede una seconda annualità, in fase di preparazione, che comporterà nuove sperimentazioni di gestione dialogica del conflitto con bambini e preadolescenti.

I risultati che abbiamo qui presentato, oltre a costituire un corpus a se stante di dati scientifici, sono propedeutici a questa seconda fase ed è in relazione a ciò che è importante trarre da alcune conclusioni generali sul lavoro fin qui svolto, senza alcuna pretesa di essere esaustivi su temi così rilevanti e pionieristici.

10.2 I vincoli

Ci sono alcuni vincoli che è necessario considerare per comprendere le possibilità di successo di un intervento che favorisca la gestione dialogica dei conflitti.

Il primo vincolo riguarda la cultura del conflitto e del dialogo che è diffusa tra i bambini ed i preadolescenti. Nonostante un'ampia adesione nei confronti del valore del dialogo ed una chiara consapevolezza dei limiti di una gestione non comunicativa del conflitto o comunque della mancanza di tecniche comunicative adeguate, i bambini ed i preadolescenti manifestano diverse difficoltà concrete nella gestione del conflitto.

In particolare, appaiono problematici da mettere in pratica alcuni aspetti della comunicazione, che impediscono di strutturarla in una forma dialogica: 1) la mancanza di preoccupazioni per le sue conseguenze; 2) la mancata valorizzazione degli aspetti positivi dei contributi altrui, sostituita da una frequente osservazione di quelli negativi; 3) la mancata verifica di come l'altro percepisce la situazione comunicativa. Questi limiti sono apparsi estremamente evidenti nelle interazioni in cui i bambini ed i preadolescenti hanno potuto entrare in conflitti autonomi durante le inte-

razioni con operatori ed hanno inficiato spesso l'ascolto empatico e la possibilità di una partecipazione equamente distribuita.

Accanto a questi limiti generali, si osservano delle forme di diversità che comportano seri problemi di comunicazione. È stata frequentemente osservata dai bambini e dai preadolescenti la problematicità della diversità culturale. Tuttavia, questa problematicità non è apparsa altrettanto evidente durante gli interventi, probabilmente in base al fatto che questi ultimi non hanno evocato seri problemi di comunicazione interculturale, ma al contrario hanno tentato di eluderli o li hanno semplicemente ignorati.

Una diversità che invece ha creato problemi molto evidenti nelle interazioni, molto più che nelle osservazioni astratte, è quella di genere: i rapporti tra maschi e femmine si sono infatti rivelati estremamente problematici. Le prospettive astratte non sono differenziate in modo molto ampio, sebbene sia evidente che le bambine si osservano più frequentemente come competenti nel dialogo. Ma nelle interazioni, si sono verificati alcuni fenomeni importanti: 1) una sistematica differenziazione in gruppi etnocentrici di maschi e femmine, soprattutto evidente nelle scuole elementari; 2) una forma di partecipazione orientata alla prestazione cognitiva e al richiamo delle norme tra le femmine e caotica e fisica tra i maschi. Queste differenze sono spesso sfociate in conflitti aperti, in alcune circostanze anche riprodotti nella recitazione, e comunque non è quasi mai stato possibile organizzare forme comunicative trasversali a maschi e femmine. Insomma, il gruppo dei maschi ed il gruppo delle femmine si sono confrontati sistematicamente su basi etnocentriche.

Ciò ha creato anche forme differenziate di prestazione, che si sono manifestate frequentemente per voce di alcuni bambini ed alcune bambine che hanno tentato di marcare la loro diversità individuale, a volte anche in contrapposizione tra loro.

I dati quantitativi hanno anche creato l'idea di una differenza significativa tra bambini e preadolescenti, che si intreccerebbe con quella tra maschi e femmine: sembra infatti che i preadolescenti siano molto meno propensi a partecipare a forme dialogiche dei bambini. Tuttavia, i risultati della video-osservazione non hanno fornito lo stesso tipo di indicazioni: al contrario, le maggiori difficoltà nel creare condizioni dialogiche si sono presentate tra i bambini e l'unico caso di ampio successo nella promozione di una progettazione partecipata del dialogo è stato osservato in una seconda media. Certamente, questi dati non possono portare a conclusioni generali, poiché i risultati di ricerca che invece spingono a ritenere i preadolescenti più "problematici" sul piano della comunicazione dialogica e della gestione del conflitto sono piuttosto consolidati¹. Si può formulare l'ipotesi che tra i preadolescenti sia più semplice osservare il problema della gestione del conflitto e quindi lavorare su di esso. Tuttavia, una possibile spiegazione aggiuntiva potrebbe essere legata alla forma peculiare di comunicazione instaurata nel corso dell'intervento osservato nel capitolo 6: poiché tra i preadolescenti il senso di distacco rispetto all'esperienza scolastica è molto più evidente ed elaborato, è forse più facile per essi apprezzare l'offerta di una forma alternativa di comunicazione.

¹ Vedi C. Baraldi e V. Iervese (a cura di), *Come nasce la prevaricazione*, Donzelli, Roma, 2003.

In conclusione, la combinazione tra mancanza di competenza nella partecipazione al dialogo, etnocentrismo di gruppo (soprattutto basato sul genere) e valore attribuito alla prestazione individuale costituisce una premessa piuttosto complicata per qualsiasi intervento che voglia incentivare o formare rispetto alla gestione dialogica del conflitto.

Questa cultura problematica del conflitto e del dialogo non è certamente un patrimonio esclusivo o prioritario dei bambini e dei preadolescenti. Al contrario, come abbiamo già chiarito in altre ricerche², e come peraltro appare evidente nella riflessione scientifica³, la cultura dell'infanzia è strettamente correlata a quella adulta. Tralasciando qui il contesto familiare, che è oggetto di uno studio parallelo in corso, è importante focalizzare l'attenzione su quello scolastico.

I risultati della ricerca indicano che l'educazione scolastica è problematica per la gestione del conflitto in quattro modi diversi. Il primo modo è dato dal fatto che i principali vincoli al dialogo vengono riferiti dai bambini anche all'esperienza scolastica, che non favorirebbe la valutazione degli aspetti positivi dei contributi altrui, in quanto comporta costanti valutazioni, né la valorizzazione in generale della partecipazione attiva, sostituita dalla mera esperienza passiva, né la verifica della percezione, quasi mai praticata, né la valorizzazione dell'ascolto, che non viene quasi mai osservata nel modo di agire degli insegnanti.

Il secondo modo è dato dal confronto tra le prospettive su conflitto e dialogo di insegnanti ed operatori, da una parte, e bambini e preadolescenti dall'altra: mentre i primi riferiscono cause e soluzioni prevalentemente alle dimensioni della riflessione e dell'apprendimento individuali, gli ultimi invece prendono in considerazione in modo diretto la dimensione comunicativa del conflitto e del dialogo. Ciò evidenzia una distanza culturale considerevole nell'affrontare questi temi, che si manifesta in una differenza di sensibilità tra un sistema educativo centrato sulla formazione individuale e una cultura dell'infanzia invece molto attenta alle forme comunicative.

Il terzo modo è dato dalle conseguenze indirette (ma talvolta anche dirette) del contesto educativo che sono state osservate durante gli interventi promozionali che abbiamo esaminato nei capitoli 6 e 7. È risultato infatti evidente che tale contesto ha condizionato il modo di osservare l'intervento da parte dei bambini e dei preadolescenti, ed in qualche circostanza anche da parte degli operatori, spostando l'attenzione verso il raggiungimento di obiettivi cognitivi e normativi, e quindi spingendo ad abbandonare le forme promozionali. La difficoltà principale creata dal contesto educativo è data dal passaggio da un'idea di attenzione come ascolto passivo ad un'idea di attenzione come partecipazione attiva.

Il quarto ed ultimo modo è evidenziato negli interventi educativi analizzati nei capitoli 4 e 5. Questi interventi, infatti, creano condizioni povere di dialogo e talvolta finiscono anche per utilizzare il dialogo come tecnica nel quadro di una forma

² Vedi Baraldi e Iervese, *op. cit.*; C. Baraldi, *Il disagio della società*, Angeli, Milano, 1999; C. Baraldi e E. Rossi (a cura di), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Angeli, Milano, 2002.

³ Vedi, ad esempio, A. James, C. Jenks e A. Prout, *Teorizzare l'infanzia*, Donzelli, Roma, 2002.

generale inadeguata, che svaluta la partecipazione attiva ed utilizza l'empatia come strumento per negare, anziché confermare, le persone.

La nostra tesi, da tempo sostenuta attraverso la ricerca e la teoria, è che una forma che possa efficacemente promuovere la partecipazione attiva dei bambini non è definibile nei termini dell'attuale educazione dominante. Il primato di questa educazione ha un presupposto fondamentale: l'intenzionalità della formazione. L'educazione ha quindi dei confini stabili e codificati, che impediscono di farne una forma comunicativa così elastica da poter essere utilizzata come orientamento per una comunicazione promozionale: la formazione può al più contemplare la partecipazione attiva come strumento, ma così facendo la distorce. Espandere l'educazione alla gestione dialogica del conflitto è dunque assai problematico: appare più utile analizzare le differenze tra le varie forme di comunicazione, cercando di osservare vantaggi e limiti delle forme promozionali.

10.3 Limiti dell'educazione e possibilità di promozione

Prendiamo come esempio l'intervento presentato nel capitolo 8. Nel corso di questo intervento, è stato chiarito che l'educazione dovrebbe basarsi sul sostegno affettivo di un cambiamento autonomo. Tuttavia, le difficoltà emerse durante l'intervento hanno evidenziato quanto sia problematico il dialogo nel quadro dell'educazione.

Come abbiamo visto, l'uso dell'ascolto, tipico della formazione educativa, può essere uno svantaggio per la promozione della partecipazione: in se stessa, una forma di ascolto non appare sufficiente, nemmeno come ascolto attivo, nel creare le condizioni per una distribuzione equa della partecipazione; quando l'ascolto viene prodotto nel quadro di una forma educativa, il suo uso sistematico può risultare persino dannoso, poiché diventa una componente dell'asimmetria di ruoli tra esperto o insegnante e destinatari. In senso più generale, il dialogo si presenta come tecnica che richiede di essere applicata in base ad una forma culturale più generale, che determina gli orientamenti culturali della comunicazione in atto, in modo percepibile da parte dei destinatari.

Le nostre ricerche dimostrano che l'ascolto, così come l'apprezzamento, la verifica della percezione, i feedback ed ogni altra tecnica dialogica, funzionano soltanto se sono osservabili come componenti della testimonianza personale dell'esperienza, come peraltro ha sostenuto anche l'esperto del capitolo 8. Vale la pena di tornare su questo concetto di testimonianza, che è fondamentale per capire quale successo può ottenere una forma promozionale della gestione dialogica del conflitto.

Nella testimonianza, si richiede disponibilità ad ascoltare, ma è fondamentale la partecipazione attiva. La testimonianza è infatti primariamente azione: la conferma della persona richiede un'assunzione di responsabilità personale dell'azione. La testimonianza è l'unica forma di comunicazione che può avvalersi in modo sistematico e coerente della tecnica del dialogo, fornendo la base culturale solida delle sue

componenti. Infatti, essa è una codificazione della comunicazione sostitutiva rispetto alla valutazione che rende evidente l'avvenuta formazione: essa rovescia la formazione in conferma della persona, trasforma l'elogio selettivo in apprezzamento sistematico, legittima la verifica dell'esperienza e l'uso di feedback nel quadro di una sistematica prospettiva affettiva personalizzata. Infine, si oppone all'idea che il cambiamento possa essere prodotto attraverso un intervento esterno ed autorizza pienamente l'auto-espressione. La testimonianza può dunque essere particolarmente utile nella gestione dialogica dei conflitti.

Possiamo osservare tre ostacoli principali per il pieno successo della testimonianza: 1) la dimensione temporale; 2) il primato dell'obiettivo dell'intervento; 3) le componenti metodologiche utilizzate.

Per quel che riguarda il primo aspetto, le ricerche dimostrano che la testimonianza richiede tempo e che è improbabile se si dispone di poche occasioni di incontro⁴. Tuttavia, il secondo ostacolo è molto più rilevante: il tempo a disposizione è infatti chiaramente condizionato dalla gestione dell'obiettivo dell'intervento. Se l'obiettivo primario è formativo, sia esso di carattere cognitivo (promozione dell'apprendimento) o normativo (fissazione di regole), non può prodursi una testimonianza efficace. Il primato della formazione si produce in vari modi: a parte la sua manifestazione esplicita di tipo scolastico, anche una tecnica dialogica può facilmente veicolarlo. In senso generale, si potrebbe osservare che è il fatto di centrare la comunicazione sull'obiettivo futuro che determina il fallimento della testimonianza e quindi della promozione: si perde di vista il presente, nell'ansia di inseguire l'obiettivo, si incita alla prestazione, si è costretti a ricorrere al controllo del tempo e dei comportamenti per garantire un funzionamento adeguato all'intervento, si coinvolgono i destinatari nel progetto futuro, anziché nella comunicazione corrente e quando si concentra l'attenzione sul presente è per richiamare i suoi problemi. Insomma, non si promuove quanto sta accadendo, ma (1) si incentiva quanto accadrà (aspettative cognitive primarie) oppure (2) si disincentiva quanto sta accadendo in funzione di ciò che dovrebbe accadere (aspettative normative primarie).

Il terzo ostacolo riguarda l'approccio metodologico: se ci si basa sull'idea che aiutare l'altro ad identificare i propri desideri e i propri bisogni richiede di evitare che le proprie aspettative siano poste come primariamente rilevanti, l'intervento elimina le aspettative personali e non si produce una testimonianza. Di conseguenza, si affermano il lasciar fare, espresso da silenzi e ascolti passivi, oppure la mancanza di decisioni personali.

Il problema generale è ottenere un cambiamento di prospettiva dei partecipanti sulla gestione del conflitto, non concentrando l'intervento su una formazione intenzionale, ma su una forma di testimonianza che permetta di coordinare le responsabilità personali. La nostra esperienza di ricerca ci porta ad osservare un modo fondamentale di attuazione di un tale intervento.

⁴ C. Baraldi e E. Rossi, *op. cit.*; M. Giordani e A. Noro (a cura di), *Nautibus*, Angeli, Milano, 2004.

Si tratta di una testimonianza che permette forme di progettazione partecipata e di promozione della decisione partecipata⁵. Il primato della testimonianza è favorito dal fatto che l'operatore fornisce le *basi tecniche* affinché i destinatari esprimano autonomamente le proprie emozioni e le proprie idee. Gli aspetti formativi, pur non essendo assenti, sono subordinati alla promozione della partecipazione, che è la forma primaria di comunicazione, ed in particolare alla progettazione autonoma e partecipata da parte dei destinatari. L'intervento fornisce così le basi anche della formazione dei bambini⁶. Un'adeguata tecnica di promozione della progettazione consente di realizzare interventi anche in tempi rapidi.

In questa forma di intervento, è importante considerare le aspettative dei partecipanti, sia bambini che adulti. I bambini ed i preadolescenti non sono interessati alla formazione e all'apprendimento delle tecniche in quanto tali, come ha dimostrato l'analisi dei capitoli 6 e 7, mentre gli adulti possono esserlo, come dimostra il capitolo 8. I bambini ed i preadolescenti non si aspettano un risultato rilevante di tipo cognitivo, mentre gli adulti probabilmente sì. I bambini e i preadolescenti non si aspettano di imparare qualcosa che serva loro per svolgere un ruolo, mentre gli adulti sì. I bambini ed i preadolescenti non si aspettano un sostegno per il ruolo che devono assumere quotidianamente, mentre gli adulti sì.

La partecipazione dei bambini è molto meno strutturata da aspettative precostituite, mentre con gli adulti ci si deve anzitutto occupare di queste aspettative, cognitive e normative, che si riflettono indirettamente anche nella prospettiva di alunni e studenti in classe, quando si propone un intervento. Gli interventi analizzati nei capitoli 5, 6, 7 ed 8, si sono occupati di tali aspettative in modo molto parziale, orientandosi maggiormente a schemi predefiniti, mentre gli interventi analizzati nel capitolo 4 le hanno semplicemente date per scontate e hanno cercato di confermarle.

Adulti e bambini mostrano un analogo grado di fiducia ed impazienza nei confronti delle attività proposte e delle promesse fatte, ma con due differenze importanti: 1) i bambini vengono sistematicamente educati a gestire fiducia ed impazienza, perlomeno a scuola⁷, attraverso una scansione di tempi controllata dall'esterno; 2) la fiducia e l'impazienza degli adulti sono collegate ad aspettative cognitive consolidate e ad una percezione del tempo disponibile molto più vincolata. In base a ciò, la fiducia e la pazienza dei bambini sono più gestibili di quelle degli adulti, che osservano di non avere tempo e pretendono risultati rapidi, oppure si concentrano sulla "relazione" come sollievo per la frustrazione quotidiana. Tuttavia, esse sono anche molto più radicali e facilmente deludibili.

⁵ C. Baraldi e G. Maggioni (a cura di), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma, 2000; C. Baraldi, G. Maggioni e P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione*, Donzelli, Roma, 2003; M. Giordani e A. Noro, *op. cit.*

⁶ C. Baraldi, V. Iervese, A. La Palombara, *Il bambino salta il muro*, Junior, Bergamo, 2001.

⁷ E chi non ci riesce diventa automaticamente "problematico".

10.4 I problemi di un intervento promozionale

Le difficoltà nel creare un intervento promozionale basato sulla testimonianza sono considerevoli: nonostante ciò, alla luce del tentativo di effettuare comparazioni tra forme di intervento, che ha caratterizzato il nostro lavoro per molti anni, ci sentiamo di continuare a ritenere degna del massimo interesse scientifico la sperimentazione di interventi innovativi a forma promozionale. Non si tratta di una preferenza ideologica o di un giudizio di valore, ma del fatto che l'educazione di tipo scolastico ha ormai ricevuto un'attenzione considerevole e presenta un elevato grado di ripetitività. Pertanto, riteniamo di grande utilità mettere a fuoco gli interventi promozionali basati sulla testimonianza e sulla tecnica dialogica, per comprenderne i problemi.

Il rischio primario di questi interventi, come abbiamo visto nei capitoli 5, 6, 7 e 8, è lo slittamento verso l'educazione, cioè verso l'intenzione formativa, oppure verso gli obiettivi futuri. La reazione a questo rischio crea un rischio opposto: la tendenza verso il lasciar fare, quindi la dissolvenza del ruolo dell'operatore. Come abbiamo detto, questo tipo di rischi è alimentato anzitutto da condizioni di contesto che non creano premesse adeguate per la promozione, la testimonianza e la progettazione partecipata: il contesto risulta spesso inadeguato, perché non crea la possibilità di socializzare i destinatari ad una forma promozionale, testimoniale e dialogica di comunicazione. Spesso la "spontaneità" è soltanto quella possibile nella frequentazione tra coetanei, che però è piuttosto rarefatta, soprattutto tra i bambini, e comunque vincolata da una cultura dell'infanzia che favorisce l'organizzazione formale, vissuta in modi diversi da destinatari diversi, e la differenza di genere.

In queste condizioni, si osserva la tendenza dei destinatari, soprattutto i bambini, ma anche le insegnanti (capitolo 8), ad affidarsi alle regole stabilite dall'operatore, cioè al ruolo e alle aspettative normative. In alternativa, rimane l'uso non comunicativo del corpo, che consente di evitare i problemi di una comunicazione poco praticata. In queste condizioni, mancando la pratica di una gestione dialogica, in caso di conflitto si hanno come riferimenti soltanto le norme esterne e la forza fisica.

A questi, si aggiungono i limiti che possono affliggere un intervento che si pone obiettivi promozionali. In particolare, possiamo dire che contribuiscono a creare difficoltà quattro aspetti: 1) il rapporto problematico tra promozione della gestione del conflitto e promozione delle attività concrete (qualunque esse siano); 2) il paradosso spersonalizzante del realismo della finzione (in progetti, simulazioni, recitazioni, ecc.); 3) le difficoltà nella presa di decisioni e nelle proposte normative; 4) la difficoltà nel gestire nella pratica il rapporto tra obiettivi e processo, che comporta disattenzione per la ricchezza di quest'ultimo.

La confusione, nella promozione, tra gestione del conflitto e attività richiama il problema più generale del rapporto tra il medium (le attività) e la forma (il tema di riferimento) dell'intervento. Nella comunicazione, dovrebbe sempre essere chiaro qual è il medium e qual è la forma: tuttavia, negli interventi analizzati, non si è creata

sufficiente chiarezza a questo proposito e si è quindi determinata una tendenza parallela a invertire e far oscillare medium e forma.

Il paradosso del realismo è doppio e consiste (a) nel fatto di chiedere spontaneità in attività coordinate o co-gestite e (b) nel fatto di chiedere realismo in una situazione di finzione. Questo paradosso crea problemi alla promozione perché innesca l'eteronomia e lo slittamento verso l'educazione: i destinatari non sono più autonomi di creare le condizioni della propria scelta e può anche essere evocata una valutazione delle prestazioni (le attività). La richiesta di spontaneità o realismo sostituisce la promozione della motivazione a trattare i temi proposti. Una forma di progettazione, recitazione o simulazione, o comunque una qualsiasi forma "non spontanea" di attività, ha successo soltanto se risulta "fantasiosa": per quanto la cultura della fantasia sia basata su prodotti mediatici a cui i destinatari sono abituati, in ogni caso si tratta del risultato della loro partecipazione attiva. Non ci si può aspettare che un progetto confezionato dai destinatari sia interessante per rappresentare realisticamente, ad esempio, la gestione dei conflitti e il dialogo: l'intervento promozionale può soltanto essere presentato come percorso di *organizzazione* di un progetto su conflitti e dialogo, che possa essere esaminato e ristrutturato dai destinatari. In altri termini, ai destinatari può essere affidato un percorso di "produzione" e "montaggio" del dialogo, a partire dagli episodi di conflitto (se il tema è il conflitto) che possono emergere su promozione dell'operatore o in modo autonomo.

La frequenza con cui ci si orienta agli obiettivi o si "lascia fare" è associata alla mancanza di testimonianza, che viene sostituita da silenzi o dalla confusione tra decisione *di* gruppo e decisione *del* gruppo, determinata da una dissolvenza del ruolo dell'operatore, oppure tra decisione partecipata e decisione unilaterale, determinata da un ruolo che diventa troppo evidente. Se un operatore rifiuta esplicitamente di imporre norme e di prendere decisioni, appellandosi all'auto-organizzazione di un gruppo che si sente inadeguato ed incompetente, il risultato è il ricorso da parte dei destinatari alle risorse non comunicative esistenti per la propria azione, come la manipolazione di oggetti e l'uso della forza fisica, oppure la manifestazione di devianza per "manifestarsi". Nel corso di questa deriva, la mancanza di un'alternativa comunicativa diventa sempre più evidente ai destinatari e l'intervento rischia il fallimento.

Alla base di questi problemi, possiamo ipotizzare che sia la tendenza ad agire in vista dell'obiettivo futuro, anziché mantenere l'attenzione sul processo in corso. La proiezione in avanti, cioè nel futuro, dei significati della comunicazione, richiamando sistematicamente l'obiettivo, i tempi necessari ed i modi per raggiungerlo, nonché gli ostacoli da eliminare (confusione, disordine, ecc.), distrae l'intervento da ciò che sta accadendo, impedendo di prendere spunto dalla comunicazione presente, di collegarsi rapidamente alla partecipazione attiva, rendendo molto più difficile la promozione. Separare il processo dagli obiettivi è ovviamente impossibile: il problema è perseguire gli obiettivi rimanendo *nel processo*. Ciò dovrebbe essere il senso dalla forma promozionale, che, contrariamente a quella educativa, non mira a formare per il futuro, bensì a far emergere nel presente.

Il fatto di rimanere sull'obiettivo e far dipendere da esso il processo, impedisce di prestare attenzione a quanto sta accadendo nella comunicazione. Quando si produce l'attenzione su quest'ultima è soltanto per: 1) sottolineare la sua improduttività; 2) cercare di attivare una discussione asfittica; 3) raccogliere proposte nella riflessione.

Il primato degli obiettivi spiega anche perché negli interventi che si pongono un obiettivo promozionale, la riflessione sia spesso molto più semplice da attivare, rispetto alla progettazione partecipata: infatti, la promozione più agevole è quella che può orientarsi al futuro, introducendo la riflessione in vista del raggiungimento di un obiettivo.

In questo quadro, i rischi per l'operatore riguardano la preoccupazione di: 1) chiarire come si deve agire, anziché promuovere l'agire; 2) costruire progetti sulla gestione dialogica del conflitto, anziché sperimentare la progettazione partecipata del dialogo; 3) richiamare l'esigenza di una democrazia decisionale, anziché promuovere decisioni partecipate; 4) mostrarsi ansioso per gli obiettivi, richiamando al rispetto dei tempi e creando ansia da prestazione, anziché procedere nell'apprezzare e inserire in un dialogo ogni contributo che emerge. Insomma, l'operatore rischia di rinunciare al coordinamento per tentare di mantenere o introdurre coerenza⁸.

10.5 La valutazione dei destinatari: che cosa trarne?

Nei capitoli 4, 5, 6, 7 ed 8 sono stati forniti tutti gli elementi necessari per un'analisi valutativa degli interventi. Nei precedenti paragrafi, abbiamo richiamato questi elementi evidenziando soprattutto i punti problematici, che possono essere utili per comprendere le difficoltà un intervento che intenda favorire una gestione dialogica del conflitto.

Tuttavia, anche nel capitolo 9 emergono alcune interessanti analisi valutative, derivate dall'osservazione dai destinatari, le quali presentano due interessanti considerazioni ulteriori e finali per quel che riguarda il significato dell'intervento.

La prima considerazione è che un'analisi comparativa evidenzia come i destinatari siano in grado di osservare i limiti e le possibilità della propria partecipazione attiva e del dialogo in cui sono coinvolti, differenziando le analisi valutative ed anche svolgendo considerazioni interessanti sui motivi dei limiti e dei vantaggi. I due aspetti più evidenti sono: 1) la difficoltà ad osservare gli obiettivi mirati di alcuni interventi; 2) per contrasto, la capacità di definire confini stabili, benché problematici, per altri.

La seconda considerazione riguarda invece il fatto che le valutazioni fornite sono sempre sostanzialmente positive, come se introdurre il tema e discuterne sia considerato in ogni caso importante. In questa valutazione, si intrecciano sia motivazioni

⁸ B. Pearce, *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano, 1992.

cognitive (l'importanza della conoscenza e dell'apprendimento), sia motivazioni affettive, che rendono evidente l'interesse per l'auto-espressione.

Ciò ripropone un ultimo aspetto rilevante per l'intervento: la necessità di chiarirne i *confini*, sia per quel che riguarda, nuovamente, gli obiettivi in relazione al processo, sia per quel che riguarda il rapporto tra conoscenza ed auto-espressione.

Non possiamo che ribadire che il ricorso ad una progettazione partecipata che renda chiaro un rapporto tra obiettivi e processo e, in questo quadro, tra promozione della gestione dialogica e promozione delle attività, può costituire l'orizzonte per futuri interventi promozionali.

10.6 Le risorse umane

Da ultimo, è opportuno ricordare che bambini e preadolescenti hanno evidenziato, sia nelle esemplificazioni riportate delle interviste, sia nelle situazioni interattive, di essere competenti nella partecipazione attiva, anche in casi di conflitto, in particolare di essere sensibili alle forme comunicative.

La diatriba sulla competenza dei bambini, nata con la messa in discussione delle teorie dello sviluppo, può essere affrontata con una banale considerazione: i bambini, come gli adulti, gestiscono attivamente i conflitti nella comunicazione quando la comunicazione lo richiede. Ciò significa che non lo fanno in tre situazioni: 1) presenza di una norma superiore, rappresentata ad esempio da un insegnante o da un esperto, che spinge verso la de-responsabilizzazione o la sfida deviante; 2) se viene richiesta loro una prestazione di ruolo, eventualmente valutata, che spinge verso un individualismo competitivo; 3) qualora venga evocata una forma etnocentrica nel contesto, oppure nelle stesse dinamiche interattive in corso.

Per questo motivo, la promozione della partecipazione attiva, ed in particolare la promozione della progettazione partecipata, può essere utile per la socializzazione dei bambini: essa libera dalla norma superiore, trasforma la prestazione individualista in coordinamento, si contrappone alle forme etnocentriche. Il paradosso è che soltanto un orientamento radicale alla persona singola permette di creare il senso di responsabilità nel coordinamento con gli altri. La socializzazione normativa, insomma, richiede che le aspettative normative passino in subordine.

Le risorse umane costituite da bambini e preadolescenti sono in ogni caso straordinarie: è difficile sottovalutare la ricchezza della partecipazione che si produce nel corso di un intervento promozionale anche problematico, a fronte di quella che si produce in un intervento educativo scolastico. Il senso profondo dell'intervento promozionale è proprio quello di consentire un pieno impiego di queste risorse.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2005
presso le Industrie Grafiche Galeati di Imola
e confezionato dalla Legatoria Universo di Ravenna
per conto dell'Editrice La Mandragora di Imola