



## **Il flauto di Pan Musica, Complessità, Comunicazione**

di  
**Mauro Scardovelli**

*ECIG- 1998*

### **PREMESSA**

Tema del presente libro è il dialogo sonoro. Con tale espressione intendiamo una situazione in cui due persone comunicano tra loro attraverso i suoni prodotti con il proprio corpo, con la voce, con oggetti qualsiasi o con strumenti musicali. Ci occuperemo quindi della CNV di cui ritaglieremo uno specifico aspetto: quello sonoro-musicale.

L'interesse per questo campo di indagine è sorto in noi durante il lavoro di musicoterapia con bambini gravemente ritardati. Sin dall'inizio della nostra esperienza in questo settore, abbiamo constatato come l'utilizzazione del suono e della musica facilita l'apertura di un canale di comunicazione, anche nei casi di particolare gravità (Scardovelli ed al., 1983). Più volte, durante le sedute, si ottenevano momenti di interazione particolarmente ricchi e coinvolgenti anche sul piano emotivo. L'analisi delle videoregistrazioni - condotta da giudici indipendenti e con l'ausilio di uno speciale registratore scrivente, in grado di tradurre in un grafico a più tracce le variabili comportamentali che venivano via via notate dagli osservatori - ha ampiamente confermato che tali momenti o sequenze interattive "felici" non accadono casualmente, ma sono in rapporto di stretta contingenza con i comportamenti-comunicazione dell'operatore (Scardovelli, 1986). In particolare, ad esempio, si è notata l'importanza di adeguarsi al tempo-ritmo del bambino (tempo ISO, Benenzon 1982) o al suo livello di organizzazione (Scardovelli, 1986), nonchè di sintonizzarsi sui suoi canali o parti di canale privilegiati.

Attraverso lo studio sistematico delle ridondanze, si è cominciato a comprendere sempre meglio che il comportamento interattivo, anche nei bambini gravemente ritardati, è governato da una grammatica e da una sintassi, cioè da una serie di regole generali e particolari, la cui conoscenza, comprensione e padronanza facilita di molto l'instaurarsi di una comunicazione produttiva (cioè non stereotipata o confusiva) (Scardovelli ed al., 1983). Tale grammatica, per certi versi, non sembra differire in modo vistoso da quella dei bambini normali.

Quello che, al contrario, appare molto differente è il "lessico", o repertorio di segnali disponibili. Esso necessita di un periodo di apprendistato, quasi si trattasse di acquisire i vocaboli di una lingua straniera. In questo campo, il problema maggiore consiste nell'individuazione del canale o dei canali privilegiati di comunicazione (Scardovelli, 1986)

e nella scelta di un livello di segmentazione del flusso comportamentale del bambino, che consenta di "estrarne" elementi discreti con valore di "segnale" (Newson, 1977). Soltanto attraverso un congruo periodo di osservazione-ascolto del bambino è possibile così individuare, sullo sfondo apparentemente disordinato e in gran parte "privo di senso" del suo flusso comportamentale, alcune figure emergenti, alcuni elementi discreti, alcune configurazioni di segnali, spesso utilizzati in modo circolare e ripetitivo, suscettibili però di evolvere ed acquisire significato relazionale.

E di fatto, nella nostra esperienza, il rapporto tra questi elementi discreti e i comportamenti-comunicazione di un partner adulto sembrano governati da una serie di regole (da una grammatica, appunto), delle quali alcune molto generali, probabilmente specie specifiche di tutti gli esseri umani, indipendentemente dall'età e dal livello di maturazione raggiunto. Mi riferisco, ad esempio, allo schema di alternanza dei turni (stile conversazionale, Kaye, 1977), al tempo di risposta, ovverossia al rapporto di contingenza dell'azione altrui con la propria (Papousek, Papousek, 1977), o al rapporto di familiarità-novità o prevedibilità-imprevedibilità dello stimolo-messaggio in grado di elicitare l'attenzione del bambino (Kagan, 1972). Ci siamo così fatti l'idea che è sempre possibile migliorare le proprie capacità di comunicare, anche nei casi e nelle situazioni apparentemente più difficili, adeguandosi alle regole implicite o nascoste, generali o particolari, che disciplinano il comportamento interattivo embrionale od attuale del nostro interlocutore. E disponendo di una griglia di osservazione, adeguatamente progettata, ci si può allenare a rilevare l'errore o il comportamento critico che presumibilmente hanno reso difficile l'interazione e l'instaurarsi di un rapporto.

Su questa linea abbiamo trovato piena conferma dalle ricerche svolte nell'ambito della programmazione neurolinguistica (Bandler, Grinder, 1975, 1979, 1982; Dilts et al., 1980; Dilts, 1982), recentissimo filone di indagine e di pratica clinica, nonché di intervento sui processi comunicativi in atto all'interno delle organizzazioni e dei sistemi interpersonali, sorto negli Stati Uniti come naturale proseguimento e correzione di rotta degli studi a suo tempo avviati da G.Bateson e dalla scuola di Palo Alto.

Ritornando specificamente al dialogo sonoro, in un primo tempo abbiamo provato ad applicare ad esso il paradigma esplicativo riportato nell'ormai classica opera di Watzlawick, Beavin e Jackson: "Pragmatica della comunicazione umana". Ci siamo pertanto chiesti che cosa significa, o meglio in che cosa si manifesta, un'accettazione, un rifiuto o una squalifica all'interno di una improvvisazione musicale a due. La ricerca si è rivelata feconda, in quanto ci ha costretto ad esplicitare e a definire alcuni criteri molto generali di analisi, applicabili non solo a qualsiasi sequenza musicale, ma più ampiamente a qualsiasi sequenza interattiva (Scardovelli, 1983).

Ultimamente abbiamo ripreso questa indagine, utilizzando le esperienze più recenti e l'apporto di nuovi contributi teorici, desunti principalmente nell'ambito della programmazione neurolinguistica (PNL) e dell'approccio rogersiano. Su questa linea, il dialogo sonoro ci appare oggi come un particolare tipo di interazione in cui vengono amplificati ed evidenziati certi aspetti specifici della comunicazione interpersonale, che rivestono un peso decisivo nella definizione della relazione: sintonizzazione sul piano temporale-ritmico-energetico, sul livello di organizzazione, sui tempi di risposta, ecc.

In conclusione, il dialogo sonoro, sorto come tecnica musicoterapeutica, nel momento in cui viene sottoposto a nuove modalità di lettura (faccio riferimento in particolare all'approccio sistemico, alla teoria della comunicazione, alla programmazione neurolinguistica e all'approccio centrato sulla persona), sembra rivelarsi come un fecondo campo di indagine per l'acquisizione di nuovi strumenti operativi ad amplissimo spettro di applicazione, non confinabili cioè all'interno di una pratica terapeutica, riabilitativa o

pedagogica specifica. Di fatto, esso ci appare oggi come un laboratorio privilegiato per l'osservazione e la presa di coscienza delle personali modalità interattive, ed occasione per l'ampliamento delle stesse, in senso funzionale alle relazioni in atto. Sotto questo aspetto, la sua valenza trasversale, e quindi la sua trasferibilità a contesti interattivi nuovi (rispetto a quelli originari, in cui è stato prevalentemente applicato e studiato), dimostra ancora una volta come, più in generale, la musicoterapia oggi possa e debba essere considerata una transdisciplina, in grado di dialogare e ibridarsi, in modo fecondo, con altre discipline (Lorenzetti, 1986).

Il presente volume prende spunto da alcuni laboratori di formazione da noi condotti in questo specifico campo. L'ordine di esposizione in capitoli ricalca, in linea di massima, l'ordine degli argomenti trattati e delle esperienze pratiche svolte nei seminari, con in più qualche digressione teorica e qualche sguardo retrospettivo al passato. Inizia pertanto con un'introduzione sulla nostra attuale concezione della Musicoterapia, come lavoro terapeutico, riabilitativo o pedagogico, focalizzato su alcuni specifici aspetti della CVN (Introduzione I), e su una sintesi per punti sulle coordinate teoriche di base entro cui ci muoviamo (Introduzione II).

Nel **primo capitolo** si centra l'attenzione sul concetto di ascolto, di cui viene esplorato il campo semantico, anche nella sua contiguità e, contemporaneamente, specificità, rispetto a quello dell'osservare. Nel **secondo capitolo** si indagano i collegamenti tra il concetto di ascolto e quello di rispecchiamento. Nel **terzo capitolo** si tratta del gruppo di ascolto come progetto, e si indagano alcuni aspetti specifici del suo funzionamento. Per i primi tre capitoli, dato lo stato ancora fluido, magmatico e multiforme del materiale trattato, si è preferito ricorrere ad una esposizione per punti, privilegiando la plurivocità e talvolta contraddittorietà, antinomia, scollegamento, rispetto all'ordine e alla sistematicità, che rischiano il prezzo di un eccessivo impoverimento.

Nel **quarto capitolo** si affronta il concetto base di facilitazione, nelle sue premesse filosofiche, di marca rogersiana ed umanistica (Maslow, 1962; De Marchi, 1985) - ogni persona dispone di tutte le risorse necessarie alla sua autorealizzazione -, e nelle sue implicazioni pragmatiche in terapia, attraverso una analisi degli atteggiamenti e comportamenti-comunicazione facilitanti. Il tema viene affrontato facendo ricorso anche a modelli esplicativi desunti dalla programmazione neurolinguistica e, più in generale, dalla psicologia interattivo-cognitivista.

Nel **quinto capitolo** si apre una parentesi retrospettiva sulle nostre precedenti ricerche sul dialogo sonoro, condotte in aderenza al paradigma teorico desunto dall'opera di Watzlawick et al.: "Pragmatica della comunicazione umana". Ci si chiede quindi in che modo il comportamento musicale può veicolare, sul piano della relazione, un'accettazione, un rifiuto o una squalifica. Viene riportata anche una prima parametrizzazione e siglatura applicabili ad una sequenza musicale improvvisata a botta e risposta, con i dati di una prima ricerca sperimentale. Il capitolo si conclude con un ampliamento del campo di indagine, allargandolo cioè all'analisi del comportamento musicale - e del relativo significato relazionale - osservato in alcuni concerti di improvvisazione.

Nel **sesto capitolo** si riprende il filo del quarto, e si cerca di rispondere alla domanda: che cosa significa "facilitare" nel dialogo sonoro? e quindi in che modo si traducono nel comportamento musicale del facilitatore i concetti di ascolto, calibrazione, congruenza, ecc., individuati nella facilitazione verbale? Si riprende così, e si amplia, il discorso sulla parametrizzazione e sulla siglatura del dialogo sonoro, come strumento operativo nella

formazione di gruppo o in supervisione. Si riportano poi esempi concreti di tipi di dialoghi, osservati in modo ricorrente nei seminari di formazione e nella pratica clinica. Il discorso si amplia quindi alle Premesse Epistemologiche (P.E.) che sovradeterminano il proprio stile personale di ascoltare e facilitare, già avviato nel quarto capitolo.

Nel **settimo capitolo** si allarga il campo di osservazione, includendo gli altri aspetti della CNV differenti da quelli sonoro musicali. Si riprende il concetto di rispecchiamento, nell'accezione utilizzata dalla programmazione neurolinguistica, e si conclude con una proposta di scheda di osservazione (e di autosservazione) del comportamento del musicoterapeuta-facilitatore in seduta con un adulto o con un bambino.

## INTRODUZIONE I

### **Musicoterapia e comunicazione: teoria, pratica clinica e formazione.**

#### **1) La comunicazione produttiva secondo il nostro punto di vista musicoterapeutico<sup>1</sup>.**

La comunicazione autentica presuppone comprensione, risonanza da parte di un altro essere umano. Essa costituisce la fonte primaria della sensazione di sicurezza derivante dalla conferma del Sé (Watzlawick et al., 1967). Comunicare significa "esistere" come persone nel mondo, cioè in uno spazio fisico e mentale condiviso con altre persone (Bronowsxi, 1966; Guidano, 1987). La comunicazione presuppone pertanto un certo grado di isomorfismo o corrispondenza tra le mappe mentali, premesse epistemologiche o visioni del mondo dei partecipanti (Hofstadter, 1979). E tale corrispondenza, a sua volta, circolarmente, nasce, si produce e si mantiene grazie al processo del comunicare - condividere - partecipare. Al contrario, ad esempio, l'isolamento, la chiusura autistica, la frammentazione del Sé, accompagnate da sofferenza, sensazione di perdita, depressione, autodistruzione, a differenti livelli si accompagnano ad un disturbo temporaneo o durevole nel processo di comunicazione.

Su questa linea va ricordato come già alla nascita il bambino appare dotato di una serie di predisposizioni biologiche che facilitano l'interazione con la madre (Ugazio, 1984). Si tratta di comportamenti-segnali, dapprima casuali, che acquistano significato relazionale grazie alla funzione organizzatrice svolta dalla madre stessa e dai famigliari (Schaffer, 1978). E ancor prima, durante la gestazione, il feto dà prova, attraverso la sua motricità, di reagire agli stimoli dell'ambiente esterno (luci, suoni, rumori) e alle emozioni della madre che egli può percepire attraverso le variazioni nella respirazione, nel ritmo cardiaco, nel ritmo e nel tono di voce, nella biochimica del sangue (Verny, 1981). In particolare è comprovato che i bimbi alla nascita sono in grado di riconoscere, fra tante, la voce della propria madre e di reagire selettivamente di fronte a determinati stimoli sonori che hanno ripetutamente udito durante la gestazione (Fornari, 1984). Nell'essere umano, quindi, il processo che conduce ad un certo grado di isomorfismo con le mappe mentali dei consimili è particolarmente lungo e delicato e attraversa tutta una serie di stadi o livelli di complessità crescente, in cui il livello finale (la competenza adulta) è indissolubilmente imbricato con i precedenti.

La Musicoterapia, nella concezione da noi condivisa, è una etichetta, forse un po' troppo generica e talvolta fuorviante. Ad una prima approssimazione possiamo dire che essa può definirsi come una pratica clinica o riabilitativa focalizzata su taluni aspetti specifici della comunicazione non verbale, cioè gli aspetti ritmici, temporali, energetici (Scardovelli, 1986). Tali aspetti rivestono un'importanza determinante sull'andamento degli scambi e della relazione madre-bambino sin dai primi giorni di vita (Stern, 1986), e sul processo di espressione-ricezione delle emozioni (Clynes, 1980). Il punto di vista musicoterapeutico, in sostanza, si evidenzia ed acquista una sua specificità proprio nella rilevanza che esso attribuisce alla distribuzione e concatenazione temporale degli eventi comportamenti-comunicazioni (motori, sonori, visivi, gestuali, posturali ecc.) e alla dinamica energetica degli stessi (aumento, diminuzione, variazione di forza, energia, intensità). E' quindi utilmente applicabile, in genere associato e coordinato ad altri punti di vista e pratiche terapeutico-riabilitative (Guilhot et al., 1979), in tutti quei casi (e sono

parecchi) in cui il disturbo della comunicazione (e la conseguente sofferenza relazionale o intrapsichica) si evidenzia anche o primariamente in una distonia, disarmonia, disarticolazione dell'aspetto temporale-ritmico-energetico degli scambi.

E di fatto, quando due persone comunicano intensamente e felicemente, i loro corpi sono impegnati in una sorta di sinfonia audio-visivo-cinetica, in cui la ritmicità, la rispondenza, l'ordine, l'organizzazione prevalgono sulle fluttuazioni casuali, sulle turbolenze, sul disordine. In un certo senso, il carattere organizzato degli scambi può far pensare alla relazione, alla diade o al gruppo come ad una entità, ad un organismo superindividuale, caratterizzato da particolari qualità emergenti, non possedute in sé dai singoli partecipanti. I gesti dell'uno vengono ripresi da quelli dell'altro, c'è rispecchiamento nella postura, nel tono, nel tempo-ritmo, c'è empatia (emozione condivisa), frutto di ascolto e calibrazione reciproca (attenzione ai segnali dell'altro), c'è produzione di novità nella concatenazione degli scambi, ovvero assenza di stereotipie e ripetizione ossessiva; in sintesi, c'è la condivisione di un progetto espressivo (sul versante esterno) ed autoesplorativo (sul versante interno). La loro comunicazione può utilizzare, come mezzi espressivi, la voce o il movimento, il linguaggio verbale o gli strumenti musicali: dal punto di vista musicoterapeutico sarà sempre possibile condurre un'analisi in termini di concatenazione temporale dei comportamenti-comunicazione e della loro dinamica energetica, al fine di comprendere la qualità relazionale ed emotiva del progetto espressivo condiviso.

Fin qui ascoltare, osservare per comprendere.

Ascoltiamo un brano musicale per capire come è fatto e/o per emozionarci insieme ad esso. Osserviamo due persone che interagiscono per cercare di capire che cosa succede tra loro. La pratica musicoterapeutica inizia quando ci coinvolgiamo come attori in un processo di comunicazione e cerchiamo, attraverso l'ascolto e la calibrazione dell'altro, di condividere il suo o i suoi attuali o potenziali progetti espressivi ed autoesplorativi.

## **2) Il lavoro con i gravi ritardati mentali: la funzione di "framing" del musicoterapeuta.**

La nostra esperienza nel campo della Musicoterapia è iniziata e si è svolta per parecchi anni con bambini gravi insufficienti mentali. Sono bambini in cui il danno cerebrale ha comportato handicap gravi o gravissimi sul piano della sensorialità e/o della motricità, non possiedono il linguaggio verbale, sono spesso "chiusi" nei confronti del mondo esterno, incapaci di instaurare relazioni con adulti o con altri bambini se non su un piano in cui la ripetizione, la stereotipia o, al contrario, il disordine, la risposta casuale, l'aggressione e il rifiuto improvviso, diventano modalità tipiche di rapporto.

Attualmente siamo convinti che anche con questi bambini non è impossibile entrare in sintonia, cercare un canale di comunicazione ed avviare così una relazione "felice", intendendo con questo termine un obiettivo sufficientemente preciso e verificabile: per relazione "felice" intendiamo una situazione di rapporto con il bambino in cui la comunicazione sia caratterizzata da fluidità, rispondenza, ordine, organizzazione, piuttosto che da interruzioni, turbolenze, disordine, antagonismi e, conseguentemente, sia accompagnata e sorretta da emozioni positive (reazioni di avvicinamento, apertura, orientamento, sorriso ecc.) nel bambino e nell'adulto.

Attraverso l'analisi delle videoregistrazioni e dei protocolli di osservazione delle sedute, abbiamo appreso a calibrarci sempre meglio sui segnali inviati dai bambini e a rispondere adeguatamente ad essi, dando l'avvio a quello che, a tutti gli effetti, appare lo svolgimento

di un dialogo in cui le "parole" sono costituite da suoni, gesti, movimenti, scambio di oggetti, contatti corporei, segnali tattili ecc.

Dal punto di vista musicoterapeutico, è interessante rilevare come nelle sedute più "riuscite", in cui cioè l'intesa raggiunta tra adulto e bambino appariva massima anche ad osservatori esterni, il repertorio di suoni, gesti, movimenti, ecc. veniva utilizzato dall'operatore e dal bambino secondo schemi logici, regole sintattiche, pattern ritmici sorprendentemente simili a quelli ricorrenti spontaneamente nella pratica di improvvisazione musicale a livello di base.

In sostanza, riteniamo che il musicoterapeuta verrebbe così a svolgere una funzione di framing o di organizzazione dei comportamenti espressivi spontanei del bambino che, in tal modo, grazie alla ripetizione del contesto (sistematicità nella conduzione delle sedute), acquisterebbero prevedibilità e significato relazionale. Tale funzione organizzatrice è in gran parte analoga a quella originariamente svolta della madre, che, in tali casi, è stata però in qualche modo disturbata o addirittura interrotta a seguito delle risposte anomale, atipiche, bizzarre del bambino, strettamente connesse con il suo deficit cerebrale (Aguilar, 1983; Blacher, 1984; Kellerman, 1983).

### **3) Concetti base: a) osservazione-ascolto-calibrazione.**

Con il tempo ci siamo resi conto, sempre più chiaramente, che quello che stavamo imparando nella comunicazione con bambini ritardati mentali, poteva essere fecondamente utilizzato anche in altri contesti. In particolare mi riferisco:

- 1) all'atteggiamento di osservazione-ascolto;
- 2) all'atteggiamento di facilitazione.

Con il primo concetto intendiamo la focalizzazione dell'attenzione sui segnali provenienti dall'altro, inviati simultaneamente su differenti canali (visivo, uditivo, cinestesico) e nel loro rapporto di contingenza, relazione, causalità circolare con i nostri propri segnali.

Si rendono però necessarie alcune precisazioni: si potrebbe obiettare infatti che l'attenzione reciproca ai segnali è tipica del processo che intercorre tra due comunicanti. Quale è allora la specificità dell'atteggiamento in parola? Credo che possiamo utilmente distinguere due livelli di specificità. Un primo livello è consapevolmente utilizzato in pratiche psicoterapeutiche anche molto differenti tra loro. E di fatto i terapeuti, nel loro training, dedicano parte del tempo al suo affinamento (v. ad esempio la terapia rogersiana o la programmazione neurolinguistica). C'è anche chi (Bandler, Grinder, 1975) ha condotto una ricerca sistematica sul modo in cui i terapeuti efficaci di differenti scuole utilizzano gli aspetti non verbali della comunicazione, e ne hanno tratto alcune conoscenze molto interessanti: per esempio, hanno scoperto che, al di là delle dichiarazioni teoriche, essi fanno molte cose simili, tipo il rispecchiamento dei segnali del cliente o l'ancoraggio delle sue reazioni emotive. Tutto ciò presuppone che essi percepiscano e si facciano una buona rappresentazione dei segnali del cliente e delle loro variazioni in contingenza con i segnali emessi da loro stessi o con le variazioni nel contenuto della comunicazione. Essi si abituanano così a rilevare le sfumature anche minime nel tono di voce, o le modificazioni più lievi nell'espressione del viso, nella postura, nella respirazione.

Su questa linea si è scoperto, per esempio, che l'empatia (condividere l'emozione dell'altro, senza identificarsi) è contingente ad un rispecchiamento nella respirazione, nella postura, nella gestualità, nel tono e, più in generale, nel tempo-ritmo (Bandler, Grinder, 1975; Charny, 1966; Lewis, 1978; Di Mascio et al., 1957).

E allora possiamo facilitare l'empatia ed il rapporto con l'altro "mettendoci nei suoi panni", quindi in primo luogo adottando consapevolmente e volontariamente una respirazione e una postura analoga alla sua.

Tra l'altro, recenti ricerche sembrano dimostrare che una modificazione a livello periferico (del tono, della postura, della mimica) produce modificazioni in parallelo a livello centrale, cioè sull'attivazione delle aree cerebrali, con particolare riferimento alle strutture sottese alla espressione-ricezione delle emozioni. Certo è comprensibile che una visione tendenzialmente riduzionistica, quale sembra ancora oggi dominante nella pratica medica, e spesso ancora nella ricerca scientifica, possa rendere alquanto scettici di fronte alle considerazioni sopra svolte. D'altra parte, esse sembrano comprovate da un numero crescente di ricerche nel settore e da pratiche cliniche a mediazione corporea, più o meno recenti (Rolfing, Mézierès, Feldenkreis, Postural Integration, Rilassamento, Autodistensione, Bioenergetica, Training Autogeno ecc.), che, pur di matrice europea o comunque occidentale, conducono a rivalutare l'enorme contributo alla conoscenza del corpo apportato dalle medicine orientali (Dytchwald, 1977). Nello Shiatzu, ad esempio, è regola basilare che durante il trattamento il terapeuta presti continua attenzione alla respirazione del paziente (calibrazione) e si adegui ad essa almeno in certe fasi della terapia: modificazioni nel tono muscolare, nella mimica, nella postura, nelle reazioni fisiologiche, sono continuo oggetto di osservazione, elementi di diagnosi e di verifica dei risultati terapeutici.

Altra serie di obiezioni, o, comunque, di perplessità alle considerazioni precedenti, possono provenire da parte di certi indirizzi psicoterapeutici che, mantenendo di fatto, se non nella teoria, la concezione dicotomica corpo-mente, tendono a considerare i problemi psicologici, relazionali o psicosomatici, unicamente in chiave di riedizione di conflitti interiorizzati, irrisolti, che ne costituirebbero la "vera" causa. Secondo tali concezioni è ben comprensibile come un qualsiasi lavoro che porti direttamente ad interagire sulla comunicazione attuale, e quindi sui segnali non verbali, sarebbe privo di senso, in quanto tali segnali non sarebbero altro che la conseguenza diretta di processi, in gran parte inconsci, che si svolgono a livello centrale, cioè nella mente.

Non è difficile scorgere come sotteso a tale atteggiamento concettuale stia ancora il principio di causalità lineare, preso in prestito dalla fisica classica.

La concezione sistemica e la "scoperta della complessità" (Stengers, 1986), che stanno al centro dell'attuale dibattito epistemologico della scienza, fa considerare superate, non più attuali, tutte le impostazioni che, in un modo o nell'altro, si fondano su un principio di causa-effetto unidirezionale.

In termini pratici, è indiscutibile che i processi "centrali" influiscano su quelli "periferici", come è vero il contrario. E allora ben si spiega come un'azione diretta sul corpo o sulle emozioni possa produrre effetti sulla "mente" e sulla visione del mondo di una persona, i quali a loro volta riverbereranno sul corpo, in un processo dinamico-interattivo, o come l'azione su un membro di una famiglia produca conseguenze su tutta la famiglia come sistema. Una visione attuale, non dogmatica, consente così di affermare che un sistema può subire trasformazioni a partire da una qualsiasi sua parte. Di conseguenza il problema si sposta nell'individuazione del "punto sistema" più favorevole su cui agire (Selvini Palazzoli et al., 1975) per ottenere i cambiamenti desiderati, ed eventualmente e saggiamente, considerare seriamente la possibilità di un'azione simultanea, in parallelo (Boadella, Liss, 1986), su più parti o livelli del sistema considerato. Su questa linea si pongono, ad esempio, le psicoterapie a mediazione corporea, in cui cioè il tradizionale approccio verbale è integrato e arricchito dal lavoro diretto sul corpo.

Ritornando al tema del presente discorso, possiamo allora dire che un primo livello di specificità nell'attenzione ai segnali dell'altro è riscontrabile in differenti pratiche psicoterapeutiche, che la utilizzano sia come fonte di informazione sui processi in atto nel cliente, sia come modo consapevole di stabilire un rapporto con lui.

Un secondo livello di specificità può essere riscontrato, a nostro avviso, nel punto di vista musicoterapeutico (secondo la nostra concezione) e nella conseguente pratica.

Come si è accennato, esso si evidenzia per la rilevanza da esso attribuita alla concatenazione temporale degli eventi-comportamenti-comunicazione (sonori, motori, visivi, gestuali, posturali ecc.) e alla dinamica energetica degli stessi (forza e intensità relative, aumento, diminuzione, rallentando, accelerando, variazioni ecc.). Ciò significa che, nella pratica clinica, una parte di attenzione sarà riservata all'osservazione-ascolto-calibrazione dei segnali dell'altro per questi specifici aspetti, contribuendo così ad arricchire il quadro delle informazioni disponibili, con la possibilità di raffinare la propria capacità di entrare in sintonia.

In questo senso la Musicoterapia può integrarsi fecondamente con altre pratiche cliniche di cui può costituire uno strumento ausiliario (Lorenzetti, 1986).

#### **4) Concetti base: facilitazione e progetto espressivo ed autoesplorativo.**

Il secondo concetto, quello di facilitazione, è direttamente tributario della concezione rogersiana (Rogers, 1961, 1970, 1977, 1980). Detto in sintesi, si parte dal presupposto che ogni organismo, e quindi ogni persona, abbia in sé tutte le risorse necessarie all'adattamento all'ambiente, compresa la risoluzione dei propri problemi e conflitti interni.

Nessuno è in grado di aiutare direttamente una persona. E' possibile solo contribuire a definire intorno a lei un contesto di opportunità in cui le risorse disponibili possano accedere ai problemi.

Secondo tale approccio, il contesto di opportunità privilegiato è costituito dalla situazione di **ascolto empatico**<sup>2</sup>. Ciò significa che l'ascoltatore-facilitatore ha il compito (spesso alquanto arduo!) di assumere temporaneamente e provvisoriamente il punto di vista dell'altro, e conseguentemente sintonizzarsi sulla sua emozione, senza identificarsi, cioè mantenendo costantemente in atto il "come se" io fossi l'altro (ma non lo sono). In conseguenza di questa sintonizzazione (cognitiva-emozionale), le comunicazioni del facilitatore saranno percepite come "azzeccate", "centrate" e perciò stesso facilitanti per il cliente, in quanto egli riceve un feedback che, pur essendo fedele ai suoi originari punti di vista, lo induce a riflettere su nuovi aspetti, sfaccettature, angolazioni del problema.

Apparentemente può sembrare cosa banale, ma l'esperienza insegna che la capacità di centrarsi sull'altro, mettendo contemporaneamente tra parentesi i propri punti di vista particolari, è una capacità alquanto complessa, che richiede un lungo training personale. E di fatto le persone fanno in genere tutt'altro tipo di cose mentre dialogano tra di loro, ovvero l'ascolto dell'altro è assai spesso alquanto parziale, mediato dai propri filtri o premesse epistemologiche irrigidite. Questo è tanto più vero quando una persona ha realmente bisogno di essere ascoltata e compresa in quanto portatrice di un problema. Intorno alla persona -problema, al bambino -problema, si alimenta tutto un sistema di relazioni che ne condividono e quindi rinforzano la patologia (Cancrini, 1976; Selvini Palazzoli et al., 1976). E così, ad esempio, alle comunicazioni stereotipate o confusive di un bambino gravemente ritardato, fanno puntualmente da contrappunto comportamenti -comunicazione, spesso altrettanto confusivi, da parte degli adulti, genitori od educatori

(Benenzon, 1982). Nasce così, e ingrandisce sempre più, l'idea di irreversibilità-immodificabilità della situazione, accompagnata da sofferenza e senso di inadeguatezza.

Secondo la nostra esperienza, la Musicoterapia non può produrre miracoli, ma può fornire un certo contributo allo sblocco di situazioni incancrenite da anni.

Come si è detto, in questa pratica clinica gioca un ruolo centrale il concetto di facilitazione, il che significa che l'operatore musicoterapeuta per prima cosa cercherà, facendo ricorso alle sue allenate capacità di osservazione-ascolto-calibrazione, di comprendere prima, e di condividere, poi, il progetto espressivo (attuale o potenziale) dell'altro.

Ci rendiamo ben conto che talvolta sembra eccessivamente ottimistico parlare di "progetto espressivo" di fronte, ad esempio, alle stereotipie, ai dondolamenti, alle iterazioni, senza alcuna apparente finalità, di un bambino gravemente ritardato. Stà di fatto che l'insieme di questi comportamenti sono tutto quello che il bambino produce ed invia verso l'esterno, e sarebbe pertanto del tutto inutile cercare di interromperli e fargli fare qualche altra cosa (anche se può sembrare ragionevole ed indispensabile). In tal modo noi imporremo un nostro progetto su di lui, partendo dal presupposto, alquanto diffuso, che il proprio progetto sia senz'altro il migliore.

Comprendere il progetto espressivo dell'altro, dal punto di vista musicoterapeutico, significa, viceversa, coglierne l'organizzazione temporale e la dinamica energetica, e lentamente, progressivamente, farla propria attraverso lo strumento espressivo del proprio corpo. Significa quindi partecipare al progetto espressivo dilatandolo nello spazio e nel tempo, in modo da esplorarne le qualità gestaltiche, le ridondanze, e quindi le regole implicite, le possibilità di variazione, espansione, produzione di novità.

Il primo obiettivo a cui si mira in questo tipo di lavoro è l'attenzione reciproca, l'uno all'altro, e la condivisione di una esperienza (di comunicazione) felice o il meno infelice possibile.

Nei casi di particolare gravità, forse questo è tutto quello che si può ottenere: mezz'ora di "benessere" per il bambino! Può sembrare poca cosa, ma non lo è, se si pensa che il bisogno di comunicare, e di comunicare produttivamente, sembra un bisogno assolutamente fondamentale nell'essere umano, per cui la sua soddisfazione, anche temporanea e parziale, va vista come sollievo da uno stato di sofferenza talvolta assai grave.

In altri casi, l'instaurarsi di una relazione "felice" può essere l'inizio di cambiamenti anche durevoli e profondi nel comportamento in generale, come ampiamente documentato nella letteratura in argomento (Alvin, 1965).

## **5) Il dialogo sonoro e i laboratori di formazione.**

Negli ultimi anni, come si è accennato, abbiamo utilizzato questo modo di lavorare anche con ragazzi e adulti, in gruppi di terapia o formazione. I principi base rimangono in sostanza gli stessi: ascolto e calibrazione, da una parte, e facilitazione dall'altra. Cambia però il modo in cui vengono utilizzati, e soprattutto cambia, a seconda dei contesti e delle persone, il ruolo e l'importanza del linguaggio verbale nelle consegne e nelle verbalizzazioni successive.

Ad esempio, recentemente in alcuni laboratori di formazione abbiamo centrato l'attenzione sul dialogo sonoro. Ci siamo chiesti, cioè, che cosa significa facilitare una persona attraverso l'uso del suono e degli strumenti musicali.

All'inizio siamo partiti da esperienze meno complesse, come quella del rispecchiamento della respirazione, della postura, della gestualità, dell'uso della voce. I partecipanti, a turno, svolgevano uno dei seguenti ruoli: facilitato, facilitatore, osservatore. Il facilitato aveva il compito di recuperare e rivivere sul presente una propria situazione emotiva, eventualmente problematica. Il facilitatore aveva il compito di rispecchiare, a seconda dei casi, la respirazione, la postura ecc. L'osservatore doveva controllare e verificare il livello del rispecchiamento.

Finita l'esperienza, il facilitatore esprimeva a parole le sensazioni che aveva provato, e le confrontava con quelle elicitate dal facilitato. Come ampiamente sperimentato in altra sede, anche in tale situazione spesso si verificava, con sorpresa dei partecipanti, una notevole sintonia sul piano emotivo, che rasentava talvolta la "lettura della mente". In alcuni casi, cioè, persone tra loro sconosciute, attraverso il semplice rispecchiamento della respirazione, riuscivano a comunicare l'una all'altra vissuti emotivi, o addirittura la struttura di fondo di certe situazioni che erano state rievocate dal facilitato.

Il passo successivo era costituito dall'avvio di esperienze di dialogo, sempre tra facilitato e facilitatore, alla presenza di un osservatore, dialogo che dapprima utilizzava ancora soltanto la respirazione, la postura, la gestualità, la voce, e successivamente il suono prodotto con strumenti musicali, e infine la parola.

In particolare, nella fase specificamente dedicata al dialogo sonoro, abbiamo esplorato, dapprima in piccoli gruppi e poi tutti insieme, come i concetti di accettazione, non giudizio, empatia - ampiamente sperimentati nella terapia rogersiana a mediazione verbale - si traducano in comportamenti riconoscibili sul piano sonoro musicale. E ancora una volta abbiamo potuto constatare come l'emozione del facilitato, la sua propensione ad aprirsi verso l'altro, il suo impegno espressivo ed autoesplorativo, siano strettamente collegati all'atteggiamento di fondo e ai comportamenti specifici non verbali-sonori del facilitatore.

Questo fenomeno si riscontra chiaramente anche in quello che abbiamo definito "risponso sonoro" (in analogia al concetto di "risponso empatico", utilizzato in sede di formazione nelle scuole di terapia rogersiane). Nell'esperienza di "risponso sonoro", che si svolge a scopo unicamente didattico, non c'è un dialogo, ma solo una proposta sonora del facilitato e una risposta del facilitatore. Subito dopo si verbalizza quanto è accaduto, chiedendo dapprima al facilitatore se ritiene di aver colto e tenuto conto, nella sua risposta, di tutti gli elementi più importanti contenuti nella proposta del facilitato. Si procede poi ai feedback del facilitato e degli osservatori.

Ebbene, come dicevamo, anche in questo tipo di esperienza, che in concreto può durare da pochi secondi a poco più di un minuto, la reazione emotiva del facilitato, di fronte alla risposta del facilitatore, è in genere di tutta evidenza. Dirò di più: per quello che ho potuto sperimentare fino ad oggi, talvolta questo fenomeno si verifica addirittura quando il facilitatore prima dell'esperienza manifesta a parole, e riesce poi a realizzare, la sua intenzione: ad esempio, quella di rifiutare o squalificare la proposta dell'altro. Ebbene, anche in questo caso, nonostante che sia già preavvertito, il facilitato con tutta probabilità vivrà egualmente un'emozione negativa (rabbia, stizza, delusione...).

## **6) Considerazioni conclusive.**

Quali riflessioni possiamo trarre globalmente dalle considerazioni sopra svolte?

Io penso che nel dialogo sonoro, come del resto in altre forme di dialogo non verbale, possano essere attivate delle strutture molto profonde di ricezione-espressione delle emozioni, collegate certamente ai primi vissuti infantili. In altri termini, un'accettazione

incondizionata, espressa sul piano della dinamica temporale ed energetica, è in grado di produrre un'influenza molto potente sull'andamento della relazione in atto, e può costituire pertanto uno strumento efficace se sapientemente usato in terapia.

A questo punto si rendono necessarie alcune precisazioni. Che tipo di competenza musicale è richiesta per saper dialogare con i suoni? Come si acquisisce una buona capacità di osservazione-ascolto-calibrazione dell'altro? Come si diventa in grado di definire un contesto di opportunità basato sull'ascolto empatico? Queste domande troveranno risposta nel presente volume. Qui preme sottolineare due punti, a nostro parere fondamentali:

1) l'acquisizione di capacità come quelle di osservazione e ascolto empatico dell'altro, non può che avvenire attraverso un lavoro su se stessi, cioè sulle proprie mappe mentali, premesse epistemologiche, o visione del mondo (Lewis, 1978; Scardovelli, 1985). Il non ascolto, la direttività, l'imposizione, l'invasione, l'allagamento ecc., chiaramente percepibili tanto nel dialogo verbale quanto nel dialogo sonoro, non possono considerarsi incidenti casuali. E di fatto l'esperienza insegna che all'inizio della formazione ciascun partecipante ha un proprio stile ricorrente di ascolto, frutto dell'adesione, inconsapevole, a certi tipi di premesse piuttosto che ad altre. E' solamente a seguito della presa di coscienza di tali premesse personali e della disponibilità ad accedere ad altre più funzionali all'ascolto, che il comportamento del facilitatore potrà modificarsi abbastanza stabilmente nella direzione desiderata. Quindi non vi è alcun dubbio, a nostro avviso, che una fase di formazione personale, dedicata espressamente a questi aspetti (simile per molti versi a quella proposta da differenti scuole di psicoterapia), non possa mancare nella preparazione di un operatore musicoterapeuta. In caso contrario, si accedrebbe ad un'impostazione ingenua e pericolosa, basata sul presupposto che la "musica", non si sa bene per quale arcana magia, potrebbe supplire ai propri scotomi personali. E' un rischio reale, connesso alla mancanza di una specifica informazione nel settore, che, almeno da noi in Italia, non ci sia un'adeguata competenza, da parte di utenti pubblici o privati, nel valutare la professionalità degli operatori in questo campo;

2) circa l'altro punto, e cioè quello del livello di competenza musicale richiesto, risponderai in breve così: un alto livello di competenza musicale non garantisce assolutamente nulla, dal momento che può accompagnarsi a grossi buchi nel training di formazione personale. Possiamo considerarlo un requisito utile, ma, almeno dal nostro punto di vista, non indispensabile. Data la situazione concreta che si presenta qui in Italia, credo si possano utilmente distinguere due livelli di preparazione musicale cui far riferimento nella preparazione degli operatori: a) un livello di base, accessibile a chiunque durante un corso di formazione, a partire da zero; b) un livello specialistico, che implica la capacità di improvvisare in modo competente con strumenti complessi, come il pianoforte, il flauto o il violoncello. Personalmente penso che la competenza di base sia sufficiente per un lavoro pedagogico o riabilitativo, quando la musicoterapia venga utilizzata come strumento ausiliario insieme ad altre tecniche (ad esempio, associata alla psicomotricità, alla fisioterapia, o anche al lavoro di rieducazione speciale compiuto dagli educatori). Il livello di competenza specialistica, viceversa, ritengo sia indispensabile al fine di definire un operatore come musicoterapeuta a tutti gli effetti, capace cioè, attraverso l'uso prevalente del suono e della voce, di condurre sedute di gruppo o individuali.

## NOTE

<sup>1</sup> Molti dei temi trattati nel presente volume sono stati oggetto di studio e di discussione all'interno di un gruppo di lavoro che ha visto collaborare attivamente psicologi, psicoterapeuti, medici, psichiatri e musicisti. Ricordo in particolare, per la più assidua partecipazione al gruppo: Gerardo Manarolo (medico), Andrea Masotti e Valeria Lo Nano (musicisti), Elena Negri e Claudio Vangi (psicoterapeuti). In particolare devo alla collaborazione e alle discussioni con questi ultimi molte conoscenze che in questi anni ho acquisito sul pensiero di Carl Rogers. Pertanto l'uso che nel volume faccio talvolta della prima persona plurale sta ad indicare che intendo riferirmi a opinioni discusse o a lavori svolti con i membri del gruppo citato.

<sup>2</sup> Con tale termine ci riferiamo insieme ad un atteggiamento generale (empatico) e ad una serie di comportamenti specifici del facilitatore. Nella nostra concezione (v. oltre cap. IV) esso sintetizza le tre condizioni, necessarie e sufficienti per il processo terapeutico, indicate da Rogers (1961): accettazione incondizionata, empatia, congruenza-autenticità.

E di fatto, ascolto empatico significa per noi essenzialmente un atteggiamento-comportamento-comunicazione del facilitatore caratterizzati dal progressivo "ricalco" della "mappa" mentale dell'altro (v. cap. IV, par. 4), con la conseguente assunzione di punti di vista, emozioni, sentimenti. Sembra a noi evidente che, in tale accezione, l'ascolto empatico da una parte presupponga l'accettazione incondizionata, e dall'altra possa svolgersi con successo solo ove il facilitatore si mantenga congruente, cioè non sia impegnato contemporaneamente ad elicitare altre premesse personali dello stesso livello ed in contrasto con quelle che sta ricalcando. E di fatto, dal momento che la congruenza si definisce come coerenza tra i messaggi inviati sui differenti canali (ad esempio, CV e CNV), nel momento in cui c'è ascolto empatico effettivo, non ci può essere spazio anche per "riserve mentali" (che comunque si traducono in comportamenti-comunicazione incongruenti) o per qualsivoglia comunicazione (a livello esplicito od implicito) che sia in qualche modo distonica con le premesse "ricalcate", in quanto a sua volta sovradeterminata da premesse personali, elicitate dal facilitatore, ed in contrasto con quelle del facilitato.

Circa l'autenticità o genuinità, cioè la capacità di essere se stessi, e quindi non nascondersi dietro un ruolo, una facciata o comunque uno schermo che blocchi l'espressione dei propri sentimenti, essa ci appare strettamente imparentata con il concetto di congruenza. O meglio: la congruenza (coerenza tra messaggi) presuppone la condizione di autenticità. Ebbene, a nostro avviso, l'autenticità nel rapporto, nonostante il "ricalco", sia pure temporaneo, di premesse talvolta molto lontane dalle proprie, può essere garantita solo dall'adesione, da parte del facilitatore, a certi tipi di premesse, molto generali, poste al livello dei sovrasistemi di premesse, che regolano i rapporti tra sistemi e sottosistemi (v. oltre cap. VI, par. 12 e 17). Tra tali premesse rientrano, ad esempio, la fiducia nelle risorse autonome della persona e nella funzione terapeutica del contesto di opportunità definito dall'ascolto empatico. L'adesione a tali presupposti di base è indicata dallo stesso Rogers (1942), come vedremo, come garanzia di una corretta formazione del terapeuta. Altre premesse, ancora più generali, a nostro avviso possono individuarsi nell'adesione ad una epistemologia e ad un "metodo della complessità" (Morin, 1986) (v. oltre cap IV, par. 4.16).

## INTRODUZIONE II.

### **La nostra attuale concezione della musicoterapia: presupposti teorici di base.<sup>1</sup>**

#### **a) Presupposti teorici mutuati dall'approccio sistemico, dalla programmazione neurolinguistica e dall'approccio cognitivista.**

1) Principio di totalità: ogni sistema presenta delle qualità proprie (qualità emergenti) irriducibili a quelle delle parti. Le proprietà dei componenti o parti, a loro volta sono rilevanti, co-determinanti, ossia indispensabili nel dar luogo all'insieme (Bertalanffy, 1956; Morin, 1977);

2) un sistema non è un dato di realtà, ma un costrutto, e quindi l'individuazione del confine che separa il sistema dal suo ambiente è sempre opera dell'osservatore, sulla base di determinati criteri e in vista di un certo scopo (Koestler, 1978; Maturana, Varela, 1980);

3) principio di circolarità: all'interno di un sistema, il comportamento di una parte influenza il comportamento di tutte le altre e ne è a sua volta influenzato. Lo schema classico di causalità lineare, che distingue gli eventi in cause ed effetti, è inadeguato a spiegare la catena di eventi che riguardano le interazioni tra elementi, oggetti, organismi. E di fatto gli scambi che intervengono tra le parti costituiscono un vortice ininterrotto. Si rende necessario quindi accedere ad un nuovo concetto di causalità, definita come causalità circolare, strettamente connessa al concetto di feedback o retroazione (Watzlawick et al., 1967);

4) oggetto di studio diventano quindi gli scambi o interazioni tra parti (all'interno di un sistema) o tra sistemi che, avendo acquisito carattere organizzato, cioè dotato di regole (desumibili dalle ridondanze), si presentano con una certa stabilità (le relazioni tra o interrelazioni) (Morin, 1977; Atlan, 1974);

5) quando le interazioni o gli scambi avvengono all'interno di o tra organismi viventi, il concetto di energia è inadeguato a spiegare il fenomeno, e occorre rifarsi al concetto di informazione, cioè di segnale dotato di "significato", suscettibile di interpretazione (Watzlawick et al., 1967);

6) ogni comportamento è quindi comunicazione: i diversi messaggi influenzano reciprocamente i comunicanti, in relazione al significato che essi acquistano in base al contesto (Watzlawick et al., 1967; Bateson, 1972 e 1979);

7) ogni messaggio, oltre all'aspetto del contenuto, contiene anche un aspetto attinente alla definizione della relazione (accettazione, rifiuto, squalifica) (Watzlawick et al., 1967);

8) ogni relazione presuppone una evoluzione nel tempo, e quindi una "storia" in cui le interazioni hanno acquistato un certo grado di regolarità, organizzazione, prevedibilità. Solamente all'interno di queste condizioni spazio-temporali diventa comprensibile anche il comportamento isolato di un singolo individuo. Tali condizioni o modalità interazionali, nel loro insieme, definiscono il "contesto" in cui si situa la relazione e che costituisce la "matrice" dei significati (Watzlawick et al., 1967; Bateson, 1979);

9) ogni relazione, in base alla propria "storia", e secondo un usuale processo ad imbuto, è caratterizzata da un sistema di vincoli che determinano l'attuale range di modalità comunicative possibili al suo interno (Watzlawick et al., 1967);

10) il significato di un messaggio è il risultato o risposta che ottiene: non esiste quindi una comunicazione corretta o sbagliata, ma solo funzionale o disfunzionale rispetto agli

scopi: dal momento che l'unico comportamento direttamente modificabile è il proprio, occorre imparare a leggere il risultato e a calibrare il proprio comportamento (Bandler, Grinder, 1979; Anolli, 1981);

11) la comunicazione, intesa come reciproco influenzamento attraverso lo scambio di informazioni (ovverossia come assimilazione-accomodamento bidirezionale e dinamico degli schemi-strutture-processi interagenti), è un fenomeno che si colloca contemporaneamente a differenti livelli di complessità, all'interno e all'esterno di qualsiasi sistema vivente considerato (livello intracellulare, interorganico, interindividuale, intraspecifico, interspecifico) (Mac Lean, 1973; Gallino, 1984; Scardovelli, 1985);

12) la comunicazione funzionale o produttiva comporta una quota più o meno ampia di assimilazione-accomodamento reciproco e quindi di integrazione tra gli schemi interattivi. E' pertanto creazione di nuovi schemi, è incremento nella variabilità di risposta. La comunicazione funzionale o produttiva è sinonimo di arricchimento, benessere o salute del sistema di relazioni entro cui essa si manifesta.

Al contrario, la comunicazione disfunzionale è caratterizzata da eccesso di ripetizione (circuito ricorsivo) o eccesso di dispersione. In ogni caso manca l'integrazione tra gli schemi e quindi la produzione di nuove possibilità (funzionali e strutturali). Non c'è incremento nel livello di organizzazione e nella variabilità di risposta, in quanto totalmente assorbiti e bloccati dalla ripetizione ossessiva o dal tentativo casuale. Essa è sinonimo di impoverimento, malessere o patologia del sistema relazionale che la produce (Scardovelli, 1985 e 1986);

13) le emozioni costituiscono un efficace sistema di segnalazione verso l'interno e verso l'esterno dell'individuo, efficace in quanto sintetizzano, in gestalt fisiologiche, chiaramente riconoscibili, complesse configurazioni di messaggi e vortici di informazioni, di per sé difficilmente traducibili sul piano dell'azione immediata (Gallino, 1984). Le sensazioni fisiologiche e le corrispondenti emozioni, consentono quindi alla persona di agire nel mondo, lasciando al suo "inconscio" il compito di selezionare, decodificare, rielaborare un flusso continuo di masse di informazioni altrimenti paralizzanti. Amore, odio, ira, paura, gioia, tristezza, ecc. sono etichette che noi attribuiamo alle sensazioni fisiologiche che da una parte ci informano sul nostro stato interno, dall'altra consentono agli altri, attraverso gli indici esteriori, di comprenderlo (Bandler, Grinder, 1979; Scardovelli, 1986);

14) le emozioni che noi proviamo nei confronti degli eventi esterni dipendono dal "significato" che attribuiamo ad essi: se il significato si modifica, anche la corrispondente emozione cambia. Il significato che attribuiamo agli eventi esterni dipende dai sistemi di lettura che utilizziamo, cioè dai nostri sistemi di P.E. interiorizzate (ovverossia dalla nostra mappa del mondo) (Bandler, Grinder, 1975; Guidano, Liotti, 1979; Piattelli Palmarini, 1984; Scardovelli, 1985; Guidano, 1987);

15) le P.E. sono acquisite in contesti di apprendimento familiare, scolastico, professionale, ecc. (Bateson, 1972 e 1979). La nostra mente non è un sistema integrato, bensì funziona piuttosto come un insieme di sistemi e sottosistemi (Mac Lean, 1973, 1978; Gallino, 1984, 1986; Huyghe, 1985; Algini, 1986; Reda, 1986), in parte scollegati (Ashby, 1954; Ceruti, 1984), formati nel nostro contatto con l'universo culturale (Lo Verso, 1984), anch'esso ampiamente scollegato, incongruente, contraddittorio (Gellner, 1984), in cui i differenti modelli si presentano spesso reciprocamente incompatibili, incongruenti, irriducibili (Watts, 1961; Ryle, 1966; Gargani, 1985). Su questa linea, "la conoscenza appare come l'insieme delle relazioni, la deriva, la storia degli accoppiamenti e dei contrasti tra una molteplicità in divenire di "istanze", di universi del discorso la cui storia e il cui sviluppo temporale seguono vie differenti, e che hanno origine e ritmi differenti." (Ceruti, 1986, p. 40);

16) la chiusura operativa del sistema "mente" come sistema autonomo (le conseguenze delle operazioni del sistema sono in primo luogo le operazioni del sistema stesso, in una situazione di completo autoriferimento) produce un mondo interno con vita propria (Guidano, 1987), in qualche modo contingente con il fluire della realtà esterna, ma non certamente limitato da vincoli rappresentazionali (Varela, 1986). Conseguentemente il rapporto tra mondo interno e universo culturale, anche a prescindere dalla pluralità e disomogeneità dei modelli, esclude per sua natura qualsiasi forma di determinismo (l'interno non è sotto alcun aspetto "copia" dell'esterno) (Maturana, Varela, 1985);

17) le P.E., in quanto regole interiorizzate, attraverso le quali diamo lettura del mondo esterno, si pongono ad un livello logico superiore a quello degli eventi che attraverso di esse noi processiamo (Dell, 1981); a loro volta le P.E., all'interno dei sottosistemi, sono ordinate in modo ramificato, gerarchico o parallelo, secondo una pluralità di livelli (Guidano, Liotti, 1979; Guidano, 1985). Ogni comportamento è quindi sovradeterminato da una rete di P.E. che, nella misura in cui sono più generali e astratte - cioè riguardano classi molto ampie di comportamenti possibili, e quindi si collocano nei limiti gerarchici più elevati - tendono ad autoconvalidarsi (Scardovelli, 1985; Reda, 1986);

18) il principio di circolarità delle P.E., cioè il meccanismo della loro autovalidazione, trova spiegazioni differenti a differenti livelli. Esaminiamone alcuni: a) in primo luogo, come si è detto, da una parte è la stessa disposizione in piani gerarchici sovraordinati a tutelare dal cambiamento le P.E. poste sui piani di maggiore astrazione (Dell, 1981); b) dall'altra è il primato onto-cronologico degli schemi di base, cioè dei sistemi e sovrasistemi di P.E. acquisiti nella prima infanzia, a conferire loro notevole stabilità, proprio in quanto collegati ad esperienze precoci, emotivamente intense e ripetute (Mahoney, 1985; Reda, 1986); c) in terzo luogo sono probabilmente le parti più arcaiche del cervello che, partecipando alla costruzione della propria mappa interna, conferiscono particolare resistenza a certe zone della mappa stessa attraverso la formazione di abitudini radicate (Mac Lean, 1973; Gallino, 1984); d) in quarto luogo vi è l'argomento classicamente psicoanalitico: secondo Freud i processi inconsci che sottendono alla produzione dei sintomi e ai mutamenti permanenti del carattere sono di natura compulsiva. Conseguentemente, tradotto in termini più consoni ai modelli concettuali cui si fa riferimento nel presente lavoro, le P.E. che li sovradeterminano non sono suscettibili di trasformarsi a contatto con l'esperienza. Esse vengono così a costituire una sorta di Stato dentro lo Stato, un sistema autorganizzato, operante con leggi proprie (Green, 1984); e) inoltre, da più parti si sottolinea un parallelismo tra percezione, attività conoscitiva individuale e attività di ricerca scientifica (Popper, Eccles, 1977; Gregory, 1981, 1984; Mahoney, 1985). E' altresì ampiamente documentato il fenomeno per cui nel procedere della conoscenza scientifica i fattori di cambiamento e di conservazione si trovano a tutti i livelli. Si verificano cioè dei cambiamenti, per così dire, dall'alto, quando cambiano i paradigmi, le idee e le concezioni generali sul mondo, o dal basso, quando le risultanze sperimentali in contrasto si fanno così "pressanti" da non consentire più la conservazione dei paradigmi canonici (Piattelli Palmarini, 1984). Ma è altresì noto come ogni teoria scientifica, ogni metodo, sia immerso in un tessuto di presupposti riduttivi (Hofstadter, 1985), di presupposti metafisici (Popper, 1962), di paradigmi indipendenti dall'esperienza (Kuhn, 1962), insuscettibili di modificarsi a contatto con l'esperienza stessa (Morin, 1986). Il parallelismo tra attività scientifica, percezione e formazione della personale mappa del mondo ci induce quindi a pensare che la struttura ideologica di certe P.E., sia nell'universo culturale che nel mondo interiore, costituisca un potente fattore di conservazione (Gargani, 1985; Mahoney, 1985); f) infine, a questi e ad altri possibili spiegazioni del principio di circolarità delle P.E., va aggiunto, almeno per quanto riguarda le relazioni interpersonali (ma il concetto sembra logicamente

estensibile ai rapporti tra parti della mente) il c.d. effetto Rosenthal, o della profezia che si autoadempie, per cui l'anticipazione di un risultato o di una previsione, sulla base di una qualche teoria implicita od esplicita, tende a predisporre un processo interpersonale (o intrapsichico) che conduce alla convalidazione della previsione o del risultato stesso (Scardovelli, 1985; Watzlawick, 1981a);

19) le P.E. interiorizzate, con particolare riferimento a quelle autoconvalidanti, sovradeterminano i limiti del range delle nostre modalità comunicative. Quanto è più ampio il range, ovverossia quanto più ampia è la nostra variabilità di risposta in conseguenza dei differenti significati che sappiamo attribuire ad un evento-messaggio, tanto più siamo in grado di avviare e mantenere una comunicazione produttiva in un largo numero di situazioni (flessibilità) (Bandler, Grinder, 1975 e 1979; Scardovelli, 1985).

### **b) Presupposti teorici mutuati dall'approccio interattivo cognitivista relativo ai primi stadi di sviluppo.**

1) La madre, nella sua attività tutoria, sin dai primi giorni di vita fornisce una cornice o frame ai comportamenti spontanei del bambino, strutturando dei contesti ripetitivi in cui le azioni reciproche acquistano gradualmente prevedibilità e significato relazionale (Schaffer, 1977; Ugazio, 1984; Stern, 1986);

2) in altri termini: un assunto di base è che la comunicazione implica necessariamente sia un processo che un contenuto. Il bambino inizia con il diventare attivamente coinvolto nel "processo" di interazione comunicativa, e ciò costituisce un primo passo verso l'acquisizione del contenuto, che assume la forma di costrutti mentali o conoscenze condivise con il partner adulto (Newson, 1977);

3) in particolare, all'interno della diade madre-neonato, la risposta adeguata a gran parte dei segnali del bambino sembra quella di inserirli in un frame o cornice di comportamenti sintonici sul piano temporale ed energetico, o, in altri termini, ritmico (Stern, 1986). Tale concezione è confermata dal fatto che, se la madre si mantiene nel rispetto della struttura ritmica dell'alternanza attività-pausa (Newson, 1977), attenzione-disattenzione (Brazelton, 1983), tensione-distensione (Thompson, Lamb, 1983) del bambino, essa ha un certo margine nel variare i segnali (sorriso, vocalizzazione, mimica, cambiamento di postura, segnali tattili, ecc.), che in un certo senso risultano intercambiabili (Papousek, Papousek, 1977; Magnusson, Allen, 1983).

### **c) Presupposti mutuati dalla teoria dell'attaccamento e dalla psicologia cognitiva relativamente al ruolo delle emozioni nel processo di organizzazione della conoscenza.**

1) La componente affettiva, alimentando il ciclo di assimilazione -accomodamento, è inseparabile da quella cognitiva, pur avendo origini diverse (Piaget, 1967; Tomkins, 1962, 1963; Singer, 1974; Izard, 1977; Reda, 1986). Una componente emotiva, cioè, accompagna qualsiasi esecuzione o rappresentazione di un atto, nonché la percezione degli eventi che si succedono attorno a noi (Guidano, 1985, 1987). Ed è proprio "questa modulazione emotiva, associata al nostro comportamento, che consente di trasformare un semplice evento di realtà in una esperienza personale, attribuendogli un significato soggettivo di cui prima era sprovvisto" (Guidano, Liotti, 1979, p. 89);

2) le emozioni che noi proviamo di fronte agli eventi o rappresentazioni, esterni o interni, dipendono dal significato che, consapevolmente o meno, attribuiamo ad essi sulla

base delle nostre strutture cognitive attivate (sistemi, sottosistemi e sovrasisemi di P.E.) (Guidano, Liotti, 1979; Reda, 1986), che computando le informazioni attraverso sistemi rappresentativi di tipo visivo (immagini mentali: Singer, 1974; Neisser, 1976), uditivo e/o verbale (dialogo interno: Beck, 1976; Michelbaum, 1977) o cinestesico (Bandler, Grinder, 1975), inducono stati interni (Dilts et al., 1980) e sovradeterminano il comportamento esterno mediante teorie e convinzioni interiorizzate (Ellis, 1962);

3) "molte delle emozioni più intense avvengono durante la formazione, il mantenimento, la distruzione o il risanarsi di relazioni di attaccamento" (Bowlby, 1979 a, p. 137): ciò implica che le P.E. connesse al "tema dell'attaccamento" rivestano un ruolo centrale nell'organizzazione della mente, e cioè appartengano ai sovrasisemi di P.E. che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi (Guidano, 1985; Scandura, 1978);

4) il comportamento di attaccamento, nella prima infanzia, è diretto ad entrare in contatto fisico con le figure di accudimento e protezione (Bowlby, 1979 a);

5) la madre (o altra figura) che soddisfa il bisogno di attaccamento del bambino ("attaccamento sicuro"), costituisce una "base sicura", da cui il bambino può partire per le sue esplorazioni del mondo (Bowlby, 1979 a);

6) il comportamento di attaccamento, e il sistema di convinzioni e rappresentazioni interne che lo sovradeterminano, attivato e perfezionato secondo caratteristiche personali durante l'infanzia, persiste anche negli adulti, e riguarda la capacità e i modi di instaurare legami affettivi (con il partner, i figli, gli amici ecc.) (Bowlby, 1979 a; Ainsworth, 1982). E di fatto, analizzando la storia dei rapporti affettivi di un adulto, è spesso riscontrabile uno schema generale che tende alla ripetizione nelle diverse relazioni (Guidano, Liotti, 1979; Guidano, 1987);

7) le emozioni positive sono accompagnate da "disposizioni ormonali positive", che facilitano i collegamenti tra diverse parti del cervello, consentendo quindi una maggiore ricchezza, flessibilità, e creatività nel processamento delle informazioni (computazione interna) e quindi nell'apprendimento e nella memoria (Vester, 1976) o nella disponibilità al cambiamento (Mahoney, 1985). Al contrario, lo stress o le emozioni negative, che ad esempio si accompagnano all'"inibizione dell'azione" (Laborit, 1979), generalmente associate a immagini (Bandler, Grinder, 1975) o pensieri negativi di autodenigrazione o di biasimo di altri (Beck, 1976), sembra influenzino negativamente anche il funzionamento della corteccia cerebrale, riducendone o alterandone i processi conoscitivi (Boadella, Liss, 1986). Questo effetto limita di molto le capacità elaborative e quindi il senso relativistico del pensiero, inducendo l'acquisizione di schemi fissi e di giudizi assoluti (Quarti, Reynaud, 1972). Di qui l'importanza di sperimentare emozioni positive intense nella prima infanzia, favorite da una buona relazione di attaccamento, che consente di esplorare il mondo partendo da una "base sicura" (Bowlby, 1979 a; Ainsworth, 1982; Reda, 1986), o di disporre comunque di una "base sicura" da adulti prima di intraprendere il lungo viaggio che comporta un cambiamento profondo (Bowlby, 1979 a);

8) una buona capacità esplorativa, che deriva da un attaccamento sicuro, permette, se tale modalità è mantenuta anche durante il periodo **adolescenziale**, di sviluppare un'abilità di esplorazione anche verso se stessi (Liotti, 1986). Pertanto un'autonoma esplorazione dell'ambiente in età evolutiva predispone alla capacità di esplorare i propri stati interni (Bowlby, 1979 b), e favorisce lo sviluppo del dialogo interno e dell'immaginazione. Questo conferisce elasticità ai propri schemi cognitivi, grazie alla capacità di identificare ed accettare le proprie sensazioni interne anche molto intense, e stimola alla soluzione dei problemi che le provocano (Reda, 1986);

9) sembra quindi esistere una stretta relazione tra buon adattamento e capacità di risolvere problemi, da un lato, e capacità di comprendere i propri e gli altrui stati d'animo,

tanto che questa oggi viene considerata una vera e propria forma di intelligenza (Gardner, 1985). Tale capacità nasce e si sviluppa, come si è detto, all'interno delle relazioni di attaccamento nelle varie fasi dell'età evolutiva, dove maggiormente si sperimenta il sentimento di reciprocità. Naturalmente, quanto meno una persona comprende i propri sentimenti, tanto più facilmente potrà esserne dominato, e quanto meno comprende i sentimenti, le risposte e il comportamento degli altri, tanto è più probabile che interagisca con loro in modo improprio, innescando circuiti ricorsivi di rifiuti o squalif,che, con più o meno grave danno al proprio equilibrio emotivo e alla conferma del sé (Peters, 1970). E di fatto, "il ricorso alla terapia in Occidente può senza dubbio essere visto come uno sforzo per addestrare la propria abilità a compiere distinzioni più fini e appropriate nel proprio ambito di sentimenti personali e in relazione alla "lettura" dei segnali di altri individui" (Gardner, 1985, p. 274).

**d) Presupposti teorici mutuati da altre discipline, aree e modelli concettuali (psicologia cognitivista, epistemologia oggettuale e costruttivista, teorie della comunicazione e psicologia genetica, teoria dell'informazione, cibernetica e teorie dell'organizzazione neurologica, epistemologia della complessità, psicologia della musica, semiologia della musica).**

1) Qualsiasi percezione, sensazioni fisiologiche comprese, è il risultato soggettivo della selezione-decodifica-elaborazione attiva compiuta sugli input sensoriali mediante i propri schemi di assimilazione e processamento interiorizzati, elicitati durante l'atto percettivo (Neisser, 1967; Pribram, 1971, 1986; Waterman et al., 1978; Gregory, 1981,1984; Grasersfeld, 1986; Hofstadter, 1981, ~986). E di fatto si può dire che "non c'è organo di senso nel quale non siano geneticamente incorporate delle teorie anticipatorie" (Popper, Eccles, 1977). Alle tradizionali "teorie sensoriali" della mente, secondo cui il sistema nervoso funziona come "incanalatore" degli stimoli ambientali nel momento in cui colpiscono i vari organi di senso, si contrappongono oggi le c.d. "teorie motorie", secondo le quali è la mente dell'individuo a ricercare e a creare attivamente i propri dati sensoriali (Weimar, 1977). Nella percezione e nell'apprendimento, quindi, le ipotesi rivestono un ruolo primario: la costruzione avviene prima del confronto, e guida la ricerca attiva compiuta dagli organi di senso (Reda, 1985. 1986, Algini, 1986):

2) qualsiasi conoscenza è quindi sempre e comunque conoscenza da un certo punto di vista che ritaglia all'interno della cosa osservata determinati tratti pertinenti e non altri, costruendo in tal modo il proprio oggetto. In questo senso, l'osservatore costruisce il suo oggetto e lo influenza e modifica nel corso dell'osservazione (Popper, 1972; Morin, 1977; von Foerster, 1986). L'osservatore infatti è (esso stesso) un sistema vivente "autopoietico" (cioè che si autoproduce) ed è quindi relativamente chiuso ("chiusura operativa") rispetto al suo ambiente: come tutti i sistemi viventi, egli crea le sue conoscenze per compensare le perturbazioni dell'ambiente, ed in nessun modo queste conoscenze sono funzioni dirette degli stimoli esterni (Maturana, Varela, 1980). L'osservatore non è quindi separabile dalla sua percezione, dai sistemi che crea con le sue operazioni di distinzione (De Michelis, 1985). In altri termini, l'ambiente fornisce soltanto delle "occasioni propulsive" per la creazione di percezioni da parte del SNC dell'osservatore, in quanto le rilevanze sperimentali inducono a ritenere che nel sistema nervoso, come rete chiusa, non vi sia differenza tra input esterni ed input provenienti dal suo interno: il risultato è sempre in ogni caso l'attivazione di neuroni, a partire da un certo punto della rete. Non sembra

esservi quindi distinguibilità nel suo funzionamento tra percezioni ed allucinazioni (Maturana, Varela, 1980; Varela, 1986; Bandler, Grinder, 1975; Bandler, 1986);

3) qualsiasi conoscenza, anche quella scientifica, è quindi storicamente sovradeterminata, sulla base degli schemi di assimilazione, modelli concettuali, teorie (Popper, Eccles, 1977), paradigmi (Kuhn, 1962), presupposti riduttivi (Hofstadter, 1981), schemi di significazione, sistemi linguistici (Wittgenstein, 1953), canoni estetici (Wechsler, 1978), metafore (Piattelli Palmarini, 1984) e analogie strutturali (Smith, 1978), disponibili in un determinato contesto, ed interiorizzati attraverso il processo di socializzazione (condivisione-partecipazione al contesto) (Fabri Montesano, Munari, 1984, 1986): di conseguenza, ogni sistema sociale è essenzialmente conservativo in quanto è generato da interazioni tra sistemi "autopoietici" (cioè che si autoproducono secondo una "logica" interna in gran parte indipendente dall'ambiente) (Maturana, Varela, 1980), i cui percorsi ontogenetici sono preselezionati e guidati dai media culturali, che essi stessi concorrono a produrre (Morin, 1986). Detto in altri termini, anche a livello sociale le P.E. mostrano una notevole spinta verso l'autoconvalidazione e riproduzione (Bateson, 1972, 1979), tanto che molto spesso restiamo ancorati a premesse di pensiero estremamente superate, ma tanto radicate nella nostra cultura da essere del tutto inconsce (Polanyi, 1966). "Sembrano ad esempio scontati certi presupposti concettuali: il pensare l'uomo cartesianamente in termini dualistici come corpo e mente; che esista una conoscenza e una osservazione "oggettiva"; che si possano trovare le leggi di funzionamento universale nel campo naturale e mentale; che le cose si definiscano mediante ciò che si suppone siano "in sé", e non mediante le relazioni con altre cose, ecc.. Sembra anche scontato che nella mente ci siano degli elementi di base, delle "unità elementari", tipo mattoni, e che la conoscenza sia come la costruzione di un edificio: prima si gettano le fondamenta, poi via via si sale nella costruzione, mattone dopo mattone, attraverso degli "stadi". La mente del bambino sarebbe cioè una mente estremamente semplice che poi, in una serie di costruzioni sempre più alte, procederebbe verso una complessità sempre più grande" (Algini, 1986, p. 295);

4) la partecipazione ad un contesto (sociale, familiare, storico, culturale, ecc.) si esplica attraverso una rete fittissima di atti comunicativi (scambio di informazioni reciprocamente influenzantesi), che si pongono continuamente e contemporaneamente a differenti livelli di organizzazione, complessità, stadi genetici od evolutivi (Piattelli Palmarini, 1984; Gallino, 1984) e che comportano un'"accoppiamento strutturale" tra l'individuo e il suo ambiente (Maturana, Varela, 1980). In essi l'individuazione di un confine di operatività (individuo, gruppo, famiglia, società) e la scelta di un livello di analisi (emotivo, relazionale, cognitivo, culturale, sociale, evolutivo, storico, linguistico, verbale, non verbale, ecc.) è sempre e comunque frutto di una scelta arbitraria da parte di un osservatore - in quanto individuazione di un confine che separa un sistema dal suo ambiente (v. retro punto a,2) -, attuata sulla base di determinati criteri e/o in vista di certi obiettivi (taciti o espliciti). La mancanza di consapevolezza e/o di esplicitazione riguardo ai criteri e agli obiettivi può tradursi (e spesso si traduce) nella percezione, o induzione di percezione, di una loro intrinseca necessità e quindi naturalità, che sta alla base di ogni operazione ideologica (Porena, 1975; Watzlawick, 1981b);

5) principio ologrammatico (Pribram, 1971, 1986) e principio dell'organizzazione ricorsiva (Morin, 1977) o di autorganizzazione (Atlan, 1986) o di "autopoiesi" (Varela, 1986) fanno parte dello strumentario concettuale che si accompagna all'attuale "epistemologia della complessità", sorta dalla crisi delle spiegazioni semplici e lineari sia nelle scienze fisiche che biologiche (Prigogine, Stengers, 1979). Con il primo termine - riferentesi ad una particolare immagine fisica caratterizzata dal fatto che ogni punto

contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme (Bohm, Eliley, 1975) - si intende sottolineare che nelle organizzazioni complesse "il tutto è in certa misura nella parte che è nel tutto. E così, in certa misura, la totalità della nostra informazione genetica si trova in ognuna delle nostre cellule, e la società in quanto tutto è presente nelle nostre menti attraverso la cultura che ci ha formati e informati" (Morin, 1986, p. 52). In altri termini, possiamo anche dire che "il mondo è nella nostra mente, che è nel nostro mondo", ovvero che "la nostra mente-cervello produce quel mondo che ha prodotto la mente-cervello". Noi quindi "produciamo la società dalla quale siamo prodotti".

E in questo modo il principio ologrammatico viene a congiungersi con il principio ricorsivo. In particolare, "l'organizzazione ricorsiva è quell'organizzazione i cui effetti e i cui prodotti sono necessari per la sua stessa causazione e per la sua stessa produzione. E' proprio il problema dell'autoproduzione e dell'autorganizzazione. Una società è prodotta dalle interazioni tra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice che retroagisce sugli individui per co-produrli quali individui umani. Perché essi non sarebbero tali, se non disponessero dell'educazione, del linguaggio e della cultura. Il processo sociale è allora un anello produttivo ininterrotto, nel quale, in qualche misura, prodotti sono necessari alla produzione di ciò che li produce" ( Morin, 1986, p. 53; Maturana, Varela, 1980);

6) principio ologrammatico e principio di autorganizzazione forniscono una nuova visione dei sistemi complessi, tra cui i sistemi viventi. Si evidenzia così la loro capacità a reagire di fronte a perturbazioni casuali non previste, attraverso mutamenti di organizzazione che non siano una semplice distruzione dell'organizzazione preesistente, bensì una ri-organizzazione che consente l'emergere di nuove proprietà strutturali e funzionali, in qualche misura imprevedibili a priori (Atlan, 1986; Maturana, Varela, 1980);

7) l'emergenza di nuove proprietà, dipendenti da incontri cas prevedibili a priori, caratterizza i sistemi complessi capaci di autorganizzazione (Atlan, 1986), a chiusura operativa (Maturana, Varela, 1980, 1985), a struttura ologrammatica (Pribram, 1971), la cui evoluzione nel tempo non è diretta verso un unico polo attrattore finale, ma consente l'emergere di nuove direzioni fondamentali imprevedibili, e dove il caso opera il ruolo principale (Popper, Eccles, 1977, p. 26 ss.; Monod, 1970; Prigogine, Stengers, 1979; Hofstadter, 1986). Su questa linea, Popper, ad esempio, sostiene che "nell'evoluzione dell'universo si siano avuti quanto meno i seguenti stadi, alcuni dei quali producono cose con proprietà del tutto imprevedibili o emergenti: (1) La produzione degli elementi più pesanti (isotopi compresi) e l'emergenza dei liquidi e dei cristalli. (2) L'emergere della vita. (3) L'emergere della sensibilità. (4) L'emergere (insieme con il linguaggio umano) della coscienza di sé e della morte (o anche della corteccia cerebrale umana). (5) L'emergenza del linguaggio umano e delle teorie sull'io e sulla morte. (6) L'emergenza di prodotti della mente umana quali i miti esplicativi, le teorie scientifiche o le opere d'arte" (Popper, Eccles, 1977, p. 28);

8) la complessità dei sistemi consente, quindi, solo una conoscenza probabilistica dei fenomeni e quindi una prevedibilità limitata (Popper, Eccles, 1977; Prigogine, Stengers, 1979, Hofstadter, 1979). E questo comporta una rivoluzione copernicana sul concetto di conoscenza e di razionalità, che si discosta decisamente dalla teoria classica, in cui l'imprevedibilità era considerata frutto di errore e di ignoranza (Capra, 1975). "Qui abbiamo davvero una rottura con la grande idea cartesiana per cui la chiarezza e la distinzione delle idee siano indice della loro verità, e non possiamo quindi avere una verità che non si possa esprimere in maniera chiara e distinta. Oggi vediamo le verità manifestarsi nelle ambiguità e in un'apparente confusione. Assistiamo alla fine del sogno di stabilire una demarcazione chiara e distinta tra scienza e non scienza" (Morin, 1986);

9) e di fatto, la complessità sembra essere all'origine stessa delle teorie scientifiche, anche di quelle più semplificatrici. Sia pure in maniera diversa, Popper (1972, 1974), Holton, Kuhn (1962), Lakatos (1974), Feyerabend (1975, 1978), ad esempio, hanno mostrato come in ogni teoria scientifica vi è un nucleo non scientifico (Piattelli Palmarini, 1984). Popper ha messo l'accento sui presupposti metafisici, e Holton ha messo in evidenza i "themata", o temi ossessivi, che muovono le menti dei grandi scienziati, a cominciare dal determinismo universale, che è nel contempo un postulato metafisico e un tema ossessivo. Lakatos ha mostrato che, all'interno di ciò che egli chiama programmi di ricerca, si trova un "nucleo duro", non sottoposto a prova; Kuhn, a sua volta, ha affermato che le teorie scientifiche sono organizzate a partire da principi che non dipendono assolutamente dall'esperienza, e cioè i paradigmi. Si tratta di un paradosso sconcertante: "la scienza si sviluppa non soltanto nonostante ciò, ma anche grazie a ciò che in essa vi è di non scientifico" (Morin, 1986, p. 55). La storia delle scienze, in sostanza, si rivela come una prassi ed un panorama concettuale non isolabili dal contesto in cui essi nascono e proliferano, contesto ricco e caotico di condizionamenti storicoculturali, economici, politici, ideologici, istituzionali (Piattelli Palmarini, 1984);

10) "l'epistemologia della complessità", quindi, si allontana dalla logica classica anche per il diverso atteggiamento che viene ad assumere nei confronti del problema della contraddizione. La logica classica fungeva da verità assoluta e generale: quando ci si imbatteva in una contraddizione, il pensiero logico doveva far marcia indietro perchè la contraddizione era il segnale d'allarme che indicava l'errore (Capra, 1975). Con il principio di complementarità di Bohr, viceversa, la fisica moderna accoglie al suo interno una rivoluzione epistemologica fondamentale. Di fronte al persistere della contraddizione tra concezione ondulatoria e concezione corpuscolare della luce, ognuna necessaria a spiegare alcune risultanze sperimentali, Bohr decise che occorreva accettare la contraddizione tra queste due nozioni, e considerarle complementari, perchè a ciò conducevano in maniera razionale gli esperimenti (Morin, 1986);

11) principio ologrammatico, principio di autorganizzazione, principio di complementarità, insiti nell'epistemologia della complessità, convergono nella crisi delle spiegazioni semplici e lineari, nella crisi di una concezione del sapere che va dal semplice al complesso, dalle unità elementari all'organizzazione complessiva, e quindi nella crisi del metodo scientifico tradizionale che procede alla separazione dell'oggetto di studio dal suo ambiente e alla distinzione netta tra osservatore e oggetto osservato. "Ciò poteva andare bene se ci si muoveva nell'ambito di una conoscenza manipolatrice. Diventava però sempre meno pertinente nell'ambito di una conoscenza che mirasse alla comprensione. Ci siamo resi conto di ciò specialmente nello studio degli animali, e degli scimpanzè in particolar modo. In laboratorio, gli scimpanzè oggetto di studio venivano esaminati come individui isolati, ed erano sottoposti a test che in realtà non rivelavano il loro comportamento, bensì un comportamento caratteristico di chi è rinchiuso e manipolato. Tutti questi studi sperimentali occultavano ciò che avrebbero scoperto gli etologi" (Morin, 1986, p. 53);

12) occorre, quindi, non soltanto sforzarsi di non isolare artificialmente un sistema autorganizzato dal suo ambiente, ma anche di connettere in maniera assai stretta autorganizzazione ed eco-organizzazione, nella nozione chiave di "auto-eco-organizzazione". Così l'organizzazione degli esseri viventi porta al suo interno l'ordine cosmico della rotazione della Terra attorno al Sole, indicato dall'alternanza del giorno e della notte, e dall'alternanza delle stagioni. Così l'aumento della durata del giorno o l'aumento della temperatura innescano, in primavera, il risveglio vegetale e la sessualità animale (Morin, 1986);

13) occorre altresì reintegrare l'osservatore nel sistema osservato, dal momento che ciò che egli osserva dipende dall'interazione tra i suoi sistemi di concettualizzazione e la realtà osservata (Morin, 1986). E di fatto, i risultati di ogni osservazione sono comunque frutto delle teorie esplicite o implicite dell'osservatore stesso (Popper, 1972): ciò che possiamo conoscere è pertanto solo un incontro, una relazione tra teorie, concezioni e fatti/eventi, anch'essi a loro volta influenzati dalle teorie (Le Moigne, 1986). Pertanto, un "fatto" non è nulla senza una "teoria": i "fatti" sono essi stessi "teorie" come "le parole sono azioni" (Wittgenstein, 1953);

14) d'altra parte, la stessa attività cognitiva, che stà alla base di ogni concettualizzazione, è essa stessa eminentemente ricombinatoria e creativa, e comporta l'interazione di almeno tre particolari elementi profondamente uniti: le conoscenze già acquisite, i fini che ci proponiamo, e la sfera affettiva (Fabbri Montesano, Munari, 1984, 1986). E il lavoro creativo sembra essere organizzato in progetti ben distinti, che formerebbero un "network": alcune parti di questo reticolo sono attive, altre riposano, a seconda dei momenti. Questa estensione nel tempo di un progetto creativo e cognitivo significa che l'individuo è costretto a "viaggiare, in modo letterale, all'interno del progetto elaborato, rivedendolo dunque da diverse prospettive" (Gruber, 1984, p. 57). La scoperta del nuovo deriverebbe in effetti da questa possibilità di variare le prospettive, i punti di vista: caratteristica che però impone al soggetto una "continua ricostruzione della conoscenza e dell'esperienza in nuove e coerenti organizzazioni" (ibidem). Una lettura ologrammatica dei processi cognitivi comporta quindi l'immagine di un "reticolo dinamico" in cui le conoscenze sono interconnesse ed interagenti l'una con l'altra, e in cui solo proprio dalla loro interazione si ha nascita di conoscenza (Fabbri Montesano, Munari, 1986). Pertanto "l'esplorazione può partire da un punto qualsiasi poiché non vi è né base né sommità; così l'ampliamento può avvenire in qualunque direzione, non in una privilegiata; determinante di tutta l'organizzazione non sembra più la struttura dei singoli componenti del reticolo, ma la struttura del movimento stesso" (Algini, 1986, p. 295). Emerge quindi l'esigenza di una strategia, sottostante ogni progetto conoscitivo, di marca eminentemente relazionale (Bateson, 1972, 1979), che si muove sui confini tra logica e retorica (Capra, 1975), scienza ed estetica (Wechsler, 1978), osservato e osservatore (Morin, 1977), con la preoccupazione costante di rivelarne le reciproche partecipazioni nel processo della conoscenza (Fabbri Montesano, Munari, 1984, 1986);

15) l'epistemologia della complessità comporta quindi l'esigenza di un pensiero multidimensionale, dialogico, circolare, capace di spostarsi tra differenti punti di vista, prospettive, concezioni, considerati come "modelli locali di attesa" più che come teorie stabili (Fabbri Montesano, Munari, 1986), interni o esterni al soggetto, che deve essere in grado di "osservare se stesso mentre sta compiendo l'osservazione" (Morin, 1977), adottando una spiegazione in movimento, circolare appunto, in cui per comprendere un fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti, dai punti alla regione e dalla regione ai punti, accettando la complementarietà delle descrizioni (Prigogine, 1986), come emergenze scaturenti da un reticolo dinamico di interazioni tra sistemi interni al soggetto osservatore e sistemi esterni osservati (Hofstadter, 1979; Piattelli Palmarini, 1984; Le Moigne, 1986). E come fenomeno eminentemente di organizzazione, l'aspetto più rilevante della conoscenza e della spiegazione complessa comporta "l'autocreazione di senso, cioè la creazione di nuovi significati nell'informazione trasmessa da una parte a un'altra parte o da un livello di organizzazione ad un altro livello di organizzazione" (Atlan, 1986, p. 167), significati che si creano e si trasformano, in contingenza con i movimenti del reticolo di interazioni interno-esterno al soggetto (Fabbri Montesano, Munari, 1986). In tal senso i tradizionali concetti di equilibrio e di evoluzione vanno ridimensionati. L'evoluzione

è un'aspetto della dinamica di autorganizzazione: per mantenersi in vita ogni individuo organizza il proprio ordine strutturale e funzionale in modo autonomo, e questo è generativo di senso. Non solo non vi è più un equilibrio da raggiungere, ma la condizione di evoluzione stà proprio nello stato di non equilibrio (Algini, 1986). Così, ad esempio, i famosi "stadi" individuati da Piaget "non possono essere interpretati come i piani successivi dell'edificio della conoscenza, ma caso mai le "ricostruzioni" dell'edificio dopo ogni suo crollo. Di fronte al "nuovo" posto dall'ambiente, la mente infantile tende come prima risposta ad ignorare la novità. Quando questa si fa tanto pressante da non poter più essere ignorata, è tutto il sistema mentale ad andare in crisi e a ricercare una nuova configurazione che permetta di vivere con la novità" (Algini, 1986, p. 296; Bocchi, Ceruti, 1981).

16) i sistemi successivi, in termini evolutivi, e più complessi, in termini strutturali, tendono ad assumere il controllo dei sistemi primitivi (Gallino, 1984). Il concetto viene espresso, nella teoria dell'informazione, dalla "legge della variabilità necessaria" (Ashby, 1956) secondo la quale, appunto, il controllo viene conseguito dal sistema che possiede la maggior variabilità di risposta (flessibilità) (Bandler, Grinder, 1975, 1979, 1982). Così, ad esempio, mentre nell'accezione classica il concetto di encefalizzazione indicava uno spostamento di funzioni dai centri inferiori più antichi del cervello ai centri superiori più moderni, nell'accezione attuale viene a significare un crescente coinvolgimento della neocorteccia nelle attività dei centri filogeneticamente precedenti, attraverso l'infittirsi delle proiezioni afferenti ed efferenti da e per tali centri (Brown, 1977). Per via di tali proiezioni la corteccia è influenzata costantemente dallo stato dei centri subcorticali, ma assume la capacità di esercitare selettivamente su di essi una autonoma funzione attivatrice o inibitoria (Pribram, 1971). Su questa linea, ben si comprende, ad esempio, come il sistema dei riflessi innati nel bambino si modifica con la maturazione, in quanto subentra il controllo corticale. Così il sistema delle emozioni si differenzia, si complessifica, consentendo risposte più varie ed articolate, integrandosi e gerarchicamente sottoponendosi ai sistemi di elaborazione cognitiva, ovverossia al complesso degli schemi percettivi e computazionali, e ai sistemi di P.E., di convinzioni, di opinioni su di sé e sul mondo, interiorizzati attraverso la partecipazione ai differenti contesti di apprendimento (familiare, sociale, culturale, scolastico, professionale, ecc.) (Guidano, 1985). In altri termini, i livelli successivi di organizzazione comprendono i precedenti, e funzionano come sistemi di sistemi, in cui compaiono delle qualità emergenti non possedute dai sottosistemi (o parti). D'altra parte questi ultimi mantengono una loro autonomia che li differenzia dai sovrastemi, che influenza l'attività dell'insieme, e che può in gran parte ricomparire se si allentano i vincoli gerarchici (regressione) (Gallino, 1984). In questa ottica appare naturale scoprire che il comportamento stesso è organizzato simultaneamente a vari livelli di complessità, e che una descrizione adeguata di esso li deve necessariamente includere e specificare tutti (Miller, Galanter, Pribram, 1960; Guidano, Liotti, 1979). Così i singoli "atomi" comportamentali sono compresi in sequenze "molecolari" di livello superiore, e queste, a loro volta, fanno parte di raggruppamenti "molari" di livello ancora superiore. Il comportamento è pertanto organizzato "gerarchicamente": un livello atomico (ad es., una contrazione muscolare) è inserito in un livello molecolare (una specifica azione, quale può essere, ad esempio, il leggere un libro o prendere appunti) che a sua volta fa parte di un livello molare (il leggere e lo scrivere sono inseriti in un insieme di azioni ancora più ampio, quale ad esempio affrontare un esame all'interno di un corso universitario). "Le unità atomiche vengono così raggruppate a livello molecolare in sequenze comportamentali, che a livello molare entrano a far parte di programmi comportamentali, in base a due principali regole di organizzazione che, seppur specifiche ognuna del livello

corrispondente, sono correlate tra loro" (Guidano, Liotti, 1979). Dal punto di vista fisiologico, varie parti del cervello, corrispondenti a differenti stadi filogenetici, nel comportamento quotidiano sembrano intervenire in parallelo, disponendo di programmi reciprocamente inclusivi e ricorsivi (Mac Lean, 1973, 1978). Occorre pertanto "riconoscere che anche nei suoi comportamenti più complessi, più moderni e tecnicizzati, intervengono con funzioni diverse ma egualmente essenziali i cervelli più antichi; non quali residui inquinanti da eliminare in futuro, bensì quali vettori di programmi indispensabili per conferire al comportamento senso, coerenza spazio-temporale, compiutezza ed economicità" (Gallino, 1984);

17) ogni sistema, in quanto organizzazione di parti interconnesse che si influenzano reciprocamente, è caratterizzato da uno scambio continuo di energia, informazione, comunicazione al suo interno (e verso l'esterno, se il sistema è aperto). Per convenzione riserviamo il termine "comunicazione" ai sistemi viventi per la quota di scambi che implicano processi di codifica e decodifica, trasmissione di informazioni e produzione di "senso" (Watzlawick et al., 1967). E di fatto, "l'aspetto più importante dei fenomeni di autorganizzazione è l'autocreazione di senso, cioè la creazione di nuovi significati nell'informazione trasmessa da una parte a un'altra parte o da un livello di organizzazione ad un altro livello di organizzazione" (Atlan, 1986, p. 167; Gallino, 1984);

18) l'ipercomplessità del sistema uomo e la compresenza di livelli evolutivi molto distanti e differenziati tra loro (Werner, 1948; Mac Lean, 1973), sovradetermina l'ipercomplessità (Morin, 1977), la pluralità di livelli (Miller, Galanter, Pribram, 1960), la plurivocità di qualsiasi messaggio (Piattelli Palmarini, 1984, p. 20), in entrata, in uscita o all'interno del sistema, tra parti del sistema stesso (Bandler, Grinder, 1979). Nel linguaggio parlato, ad esempio, a fianco (o al di sotto) del piano dei segnali più strettamente linguistici e culturalizzati, si collocano i piani della dinamica ritmica ed energetica e della tonalità (prosodia), nonché i piani della mimica, della postura, del tono, dell'orientamento nello spazio, ecc. Il livello del contenuto risulta continuamente imbricato al significato relazionale ed emotivo. Gli aspetti esterni di ogni messaggio (intenzionali o meno) sono imparentati, collegati, associati agli aspetti interni (automessaggio e quota di messaggio intenzionale), ma non necessariamente coincidono (Lumbelli, 1981): può esserci scollegamento, incongruenza, disordine, antinomia tra parti o livelli di uno stesso messaggio o tra messaggio interno ed esterno (Bandler, Grinder, 1975). Comprendere il messaggio di un altro significa allora coglierne (anche inconsapevolmente) la ricchezza e complessità, l'articolazione in livelli, la plurivocità, la pluralità e sfumatura di sensi che esso acquista in relazione ai contesti interiorizzati, elicitati dal soggetto, e al contesto relazionale in atto (Mahoney, 1985). Significa pertanto elicitarlo al nostro interno P.E. relative ai differenti livelli, il più possibile imparentate con quelle del nostro interlocutore, P.E. relative al contenuto del messaggio, agli aspetti prosodici (ritmici, energetici), agli aspetti mimici, posturali, ecc.. In generale, riteniamo che gli aspetti riguardanti il processo comunicativo, cioè gli aspetti attinenti alla struttura formale del messaggio (o dei messaggi, in relazione fra loro) siano geneticamente antecedenti (v. retro punto b,2) a quelli riguardanti il contenuto. Riteniamo, in altri termini, che in ogni scambio comunicativo siano compresenti e si manifestino contemporaneamente tutti i livelli evolutivi raggiunti (principio ologrammatico: v. Morin, 1986; Pribram, 1971), e che quelli anteriori, in senso genetico, siano maggiormente saturati di significato relazionale ed emotivo (Watzlawick et al., 1967; Mac Lean, 1973, 1978; Gallino, 1984; Scardovelli et al., 1983);

19) in senso ampio, può essere considerato musica qualsiasi fenomeno sonoro organizzato, prodotto artificialmente o artificialmente isolato (Porena, 1975, 1979 a). L'organizzazione, ovverossia il sistema di regole che disciplinano l'interrelazione tra

elementi discreti, si articola in genere su differenti livelli, in qualche modo gerarchicamente ordinati, di differente complessità, che rispecchiano l'appartenenza a, o l'origine da, stadi o livelli evolutivi diversi (Deutsch, Feroe, 1981). Come dire che, all'interno di un brano, frammento, sequenza musicale, il principio organizzatore si esplica contemporaneamente e necessariamente su una scala di progetti o piani di ordine successivi, in cui i susseguenti implicano gli antecedenti, senza esaurirsi in essi. In questo senso ogni brano è espressione e reca traccia della pluralità di livelli di organizzazione e di funzionamento contemporaneamente in azione nel suo autore ed esecutore (Ehrenzweig, 1965);

20) la pluralità dei livelli di organizzazione (e quindi evolutivi) compresenti caratterizza differenti tipi di messaggio, non solo quello musicale. C'è allora da chiedersi in che cosa consiste la specificità di quest'ultimo, al di là della ovvia considerazione che esso è formato da materiale prevalentemente o esclusivamente sonoro. In altri termini, mettendo tra parentesi il discorso sulle opere, stili, generi, tecniche e pratiche sociali - come codici attraverso cui può essere letto e dotato di senso un qualsiasi brano musicale (Stefani, 1985), ma che, per la loro saturazione culturale, riteniamo scarsamente pertinenti all'interno della presente analisi - cerchiamo di trovare una risposta limitandoci, per quanto è possibile, al solo ricorso a codici generali condivisi. Intendiamo per essi gli schemi sensoriali-percettivi, gli schemi logici, in altri termini gli schemi di assimilazione-processamento interiorizzati da qualsiasi bambino a partire dai primi stadi dello sviluppo a contatto col mondo esterno. Su questa linea, dal nostro punto di vista, tra i codici generali implicati nella percezione e nella produzione della musica, a livello di base si possono individuare due categorie fondamentali: a) codici di tipo prevalentemente analogico (cioè modulabili nell'aspetto quantitativo): rientrano qui gli schemi ritmici e, più in generale, gli schemi della dinamica energetica e temporale (agogica); b) codici di tipo prevalentemente digitale (più scarsamente modulabili nell'aspetto quantitativo): vi rientrano gli schemi logici sottesi alle operazioni di riconoscimento di eguaglianze-differenze, presenza-assenza, ripetizione, opposizione, integrazione ecc.. Questi due "tipi" di codici, compresenti nella funzione percettiva dell'ascolto e della produzione musicale, già a livello di base, si evidenziano come strutture portanti, come impalcature organizzative, entro cui nasce e si sviluppa la relazione madre-bambino sin dai primi giorni di vita. E di fatto, come è stato ampiamente confermato da recenti studi (v. retro punti b, 1, 2, 3 e 4), gli schemi ritmici di presenza-assenza, attività-pausa, attenzione-disattenzione, tensione-distensione, come pattern ritmici, grazie all'attività di framing svolta dalla madre, si integrano e diventano parte dei pattern transattivi, anch'essi tendenzialmente ritmici. Essi sembrano pertanto fornire il tessuto di base sul quale si costruisce e si organizza progressivamente il significato relazionale (Stern, 1986) ed emotivo (Clynes, 1977,1980) degli atti comunicativi. Qualcosa di analogo sembra che accada sul piano più strettamente musicale: la dinamica temporale ed energetica costituisce l'impalcatura strutturale sulla quale si articolano, si sviluppano, si embricano reciprocamente livelli più complessi, geneticamente successivi, di codificazione, trattazione, composizione dei suoni (Frances, 1958; Berlyne, 1960; Imberty, 1986). Inoltre, come è stato ampiamente dimostrato (Stern et al., 1977), la madre, nella sua comunicazione con il bambino, utilizza ampiamente schemi logici o "modalità compositive", tipo la ripetizione, la variazione, l'opposizione, l'integrazione, la similitudine geometrica o gestaltica, ecc., in maniera sorprendentemente simili a ciò che avviene nella pratica musicale (Scardovelli, 1986, 1987) e più in generale nella produzione e nella fruizione estetica (Wechsler, 1978). Riassumendo, quindi, sembra che il processo comunicativo interpersonale, sin dagli stadi iniziali, condivida con il "pensiero musicale" due ordini di strutture, fondamentali per entrambi: la dinamica temporale ed energetica (schemi ritmici) e alcuni schemi logici o compositivi di base (v.

figura 1), che appaiono così sovradeterminare quello che potremmo definire il livello del significato emotivo o relazionale, sia in musica che nella comunicazione interpersonale. Su questa linea, a nostro avviso, trova spiegazione la constatazione diffusa secondo cui la musica è il linguaggio privilegiato delle emozioni, capace di esprimere, comunicare ed indurre stati d'animo, moti d'affetto o sentimenti nel modo più diretto ed immediato (Berlyne, 1960). Dinamica degli affetti e dinamica-agogica musicale procedono in parallelo, in tempo reale, tanto che, almeno per gli aspetti geneticamente più primitivi e meno culturalizzati, la prima costituisce fonte, traccia e modello per la seconda che, a sua volta, ricalcando il modello e facendolo proprio, è in grado di dialogare e riverberare sulla prima. In questo senso, stati fisiologici (etichettati come emozioni) e produzione sonoro-musicale possono essere considerati parti interagenti di un più ampio sistema di comunicazione che comprende esseri umani e universo dei suoni da essi prodotto. I)al momento in cui la comunicazione disfunzionale, in una parte del sistema, produce effetti su tutte le altre, si può comprendere come un disturbo sul piano relazionale-emotivo inciderà sulla personale produzione e ricezione sonora (Tomatis, 1963) (almeno relativamente al nucleo costituito dalla dinamica temporale ed energetica sottostante a qualsiasi comportamento verbale e non verbale), e a sua volta come la produzione sonora (nell'accezione sopra considerata) proveniente da un altro essere umano possa agganciare e far evolvere modalità di comunicazione disfunzionali ed i relativi vissuti emotivi.

Fig. I

**COMUNICAZIONE INTERPERSONALE**
**ESPRESSIONE MUSICALE**

CV (livello del contenuto)

 OPERE  
STILI  
GENERI

CNV

 TECNICHE  
(armonia)  
(contrappunto)  
(polifonia)

CNV

 DINAMICA TEMPORALE  
ED ENERGETICA (livello della relazione)

 DINAMICA TEMPORALE  
ED ENERGETICA

SCHEMI LOGICI

SCHEMI LOGICI

## NOTE

<sup>1</sup> Scopo della presente introduzione è quello di fornire le coordinate teoriche entro cui si colloca la nostra concezione della Musicoterapia, prendendo spunto, altresì, per rendere disponibili le necessarie informazioni bibliografiche.

Data la pluralità dei quadri teorici implicati, e data la loro ancora attuale collocazione in aree concettuali o discipline a tutt'oggi scarsamente integrate, abbiamo preferito una esposizione per punti, che da una parte offre l'indubbio vantaggio di una maggiore comodità di trattazione, e, dall'altra, di lasciare aperte le porte a nuovi possibili collegamenti e interrelazioni.

Un'ultima avvertenza: in questa sezione del testo è stata deliberatamente omessa ogni indicazione relativamente alla psicologia umanistica e, in particolare, all'approccio centrato sulla persona (Rogers, 1961), in quanto oggetto di trattazione specifica nel capitolo IV.

## CAPITOLO PRIMO

### ASCOLTO<sup>1</sup>

1) Ascoltare significa assumere il punto di vista dell'altro, sia pure temporaneamente e provvisoriamente. Se una persona mi parla posso dire che sono in ascolto solo se presto attenzione alle sue parole e cerco di comprendere la rete di significati che esse acquistano in relazione alla sua visione del mondo. Posso ragionevolmente presumere, infatti, che tale rete di significati abbia molto a che fare con ciò che la persona ha intenzione di comunicarmi. E tale presunzione si fonda, in definitiva, sul fatto che comunque, per quanto mi è dato di capire fino ad oggi, non sono in grado di immaginare qualche altro atteggiamento o comportamento che possa garantirmi una migliore forma di ricezione.

2) Se ascoltare significa porsi dal punto di vista dell'altro, l'esperienza comune insegna che l'azione veicolata da tale verbo è raramente praticata nel nostro universo culturale. Imbattersi in essa è forse altrettanto difficile quanto vedere nuotare un uomo in un fiume gelato o disfarsi dei suoi beni per una giusta causa. Le persone in genere non fanno queste cose.

3) Le persone in genere non praticano il nuoto invernale, e neppure la massima francescana della povertà. Nella maggior parte dei casi, inoltre, non affermano nemmeno di praticarle. Al contrario, è raro incontrare una persona che dice: "Io non ascolto!".

4) Durante una conversazione, i partecipanti spesso hanno l'impressione di ascoltarsi reciprocamente. Tale impressione si fonda sul fatto che essi effettivamente prestano attenzione alle parole degli altri e in qualche caso saprebbero anche ripeterle con esattezza. Conseguentemente gli interventi appaiono legati da un nesso o filo logico più o meno percepibile. Se non ci fosse ascolto, si assisterebbe ad una insalata di frasi prive di senso. Forse è questa l'accezione comune del termine "ascoltare". E allora le persone dicono di fare esattamente quello che fanno.

5) Talvolta però gli interlocutori non sono d'accordo sul significato del termine "ascoltare". Ad esempio uno dice: "Tu non mi ascolti", intendendo comunicare la sua sensazione di non essere capito, e l'altro ribatte: "non è vero, potrei ripetere ogni tua parola".

6) "Tu non mi capisci, tu non mi ascolti" costituisce una equivalenza complessa, e quindi una violazione del metamodello (Bandler, Grinder 1975)<sup>2</sup>. Più in generale essa rientra nella categoria delle deformazioni e distorsioni attraverso cui una persona può costruire una sua mappa del mondo. Si può contestarla chiedendo: "Ogni volta che una persona non capisce non sta ascoltando?" o, aggiungendo l'indice referenziale: "Ti è mai capitato di ascoltare e di non capire?". Facilmente una persona ammette che è possibile non comprendere pur ascoltando.

7) La relativa diffusione dell'equivalenza complessa: "Tu non mi capisci, tu non mi ascolti" può essere considerata come indizio di una certa indeterminatezza inerente al campo semantico del termine ascoltare.

8) E allora l'affermazione secondo cui "ascoltare significa porsi dal punto di vista dell'altro, sia pure temporaneamente e provvisoriamente", non è una constatazione empirica di un gioco linguistico in atto nella nostra area culturale, bensì una decisione (e in talune circostanze, una presunzione ideologica).

9) Tale decisione sia pure arbitraria e provvisoria, per quanto attualmente ci risulta, è una saggia decisione. E di fatto, quando essa è assunta e condivisa all'interno di una coppia o di un gruppo, la comunicazione diventa più produttiva (Rogers, 1980).

10) Assumere il punto di vista dell'altro significa mettere tra parentesi, almeno provvisoriamente, il proprio. Ciò presuppone l'adesione, almeno temporanea, alla P.E. secondo la quale il punto di vista altrui può essere altrettanto interessante e fecondo del nostro.

11) La messa in parentesi del proprio punto di vista comporta una sospensione temporale ed un eventuale rinvio della sua esplicitazione e delle eventuali decisioni o azioni che ne possono conseguire. Ciò presuppone l'adesione alla P.E. secondo cui "il tempo è amico".

12) Talvolta io credo di ascoltare un'altra persona: in realtà sono centrato sul mio dialogo interno. Mi dico ad esempio: "Qui ha ragione, qui ha torto" o "potrei rispondergli così e così...". E così posso diventare insofferente se l'intervento dell'altro si prolunga oltre un certo limite in quanto temo che mi possa sfuggire dalla mente ciò che ho da dirgli. In tali casi il mio comportamento è sorretto dalla presunzione implicita che il mio punto di vista rivesta una rilevanza maggiore (in riferimento ad un qualche obiettivo, in genere arbitrario, non esplicitato e comunque non condiviso) rispetto al punto di vista del mio interlocutore.

13) In tali casi inoltre, agisce in me un'altra presunzione determinante: il trascorrere del tempo come occasione perduta, dispersione, lutto, anziché come possibilità, occasione, integrazione.

14) Ascolto e accettazione sono concetti inscindibili, reciprocamente implicanti: non c'è ascolto senza accettazione, come non ci può essere vera accettazione senza ascolto.

15) Ascolto e accettazione comportano l'assunzione, almeno temporanea e provvisoria, del punto di vista dell'altro, quindi la sintonizzazione sul suo stato emotivo (dal momento che le emozioni sono una diretta conseguenza del significato che noi attribuiamo alla realtà). In questo senso ogni vero ascolto è un ascolto empatico.

16) Non sono in grado di assumere il punto di vista altrui quando lo considero troppo pericoloso per me. Mi dico, ad esempio: "Questo non può essere vero", "Questo non puoi proprio farlo", "Le conseguenze potrebbero essere irreparabili", ecc.

17) L'ascolto è una azione strettamente legata al momento presente: tu mi parli, io ascolto. La percezione del pericolo è legata alla rappresentazione di un evento futuro: temo qualcosa che potrà accadere.

18) Tu mi parli di qualcosa che ti ha fatto molto arrabbiare. Gesticoli animatamente, il tono della tua voce è alto e sei paonazzo in viso. Il tuo comportamento mi spaventa: temo, ad esempio, che i vicini ti sentano o che, se non riesci a calmarti, dirai qualche sproposito ai tuoi superiori, ti rovinerai la carriera ecc. Tutto questo mi spaventa a morte, anche perchè mi richiama delle liti violente cui ho assistito nell'infanzia e da cui ero terrorizzato; mentre tu mi parli, rivedo quelle scene, sento quelle urla, mi rappresento pienamente le conseguenze catastrofiche cui tu potrai andare incontro se la tua ira non sbollirà. Dal momento che sono centrato sulle mie rappresentazioni interne, certamente non posso anche mettermi dal tuo punto di vista. Quindi la mia emozione è profondamente differente dalla tua: non c'è empatia, non c'è sintonizzazione, non c'è ascolto. Tu percepisci di non essere capito, compreso, accettato. Non trovi in me un alleato, bensì un oppositore e può accadere che, per generalizzazione, tu mi associ alle cause originarie della tua irritazione. Se ciò accade, anch'io subisco il destino di diventare bersaglio della tua ira, rendendo la nostra conversazione penosa od insostenibile.

19) In un gruppo di musicoterapia, Angela come facilitatrice e Maria come facilitata, partecipano ad un dialogo sonoro. Maria inizia con alcuni colpi ripetuti e di forte intensità

sul tamburello: la postura e la gestualità indicano un tono molto energico, proteso all'esterno. Angela risponde imitando il ritmo della sequenza, ma con una intensità molto minore. Anche la sua postura è più distesa ed indica un minor livello di attivazione. Inoltre, mentre Maria ha il capo e lo sguardo rivolto agli strumenti, Angela tiene gli occhi fissati sul volto di Maria. La struttura di questo scambio si ripete più volte, finché la produzione sonora delle due partecipanti si modifica quasi improvvisamente, condividendo un nuovo ritmo vivace, ma meno "aggressivo", proposto anche questa volta da Maria. Alla fine del dialogo, durante la verbalizzazione, Angela si mostra abbastanza soddisfatta di come sono andate le cose: ha percepito l'inizio di Maria come troppo duro e invadente, quindi ha cercato di contenerlo, portandola su un piano di maggiore rispetto reciproco. Al contrario, Maria dice che non si è sentita facilitata: non ha potuto esplorare il suo progetto iniziale e si è dovuta conformare alle aspettative e ai desideri della sua compagna.

20) I numeri 18 e 19 portano due esempi tipici di non ascolto, determinati dalla paura di un evento futuro. In entrambi i casi il ricevente ascolta solo nella fase iniziale, sufficiente a fargli riconoscere nel messaggio dell'altro un segnale di pericolo. Dopo di che la sua mente è troppo impegnata nelle rappresentazioni interne e nell'elaborare possibili strategie di controllo per dedicare sufficiente spazio alla percezione ed elaborazione dei segnali provenienti dall'altro. Non essendoci ascolto non ci può essere accettazione ed empatia. Emotivamente le due persone non sono alleate, ma una fa da oppositrice all'altra, naturalmente per il "suo" bene, ovviamente considerato dal proprio personale punto di vista. Tutto ciò non ha a che fare con il tipico atteggiamento di certi educatori? (In analisi transazionale la situazione si potrebbe descrivere in questi termini: il bambino si è rivolto al bambino o all'adulto e ha trovato la risposta del genitore).

21) Non sono in grado di assumere il punto di vista dell'altro se lo considero irrilevante, non pertinente, fuorviante rispetto al mio "progetto di conversazione". In molte situazioni della vita credo che questo sia un atteggiamento "sano". Quando si tratta di prendere rapide decisioni, ad esempio, la persona più competente può correttamente far valere il suo punto di vista, in quanto è probabile che sia più funzionale rispetto a quello degli altri. In talune situazioni la direttività è necessaria.

22) Talvolta mi può accadere di considerare irrilevante o fuorviante il punto di vista altrui anche al di fuori di un contesto in cui la direttività si presenta come necessaria. Semplicemente considero il mio punto di vista indubbiamente più fecondo, pertinente e funzionale rispetto al punto di vista dell'altro. Ne sono convinto e agisco in base a questa convinzione. Se ascolto ciò che l'altro mi dice, è solo al fine di rilevarne l'errore. Il mio non è vero ascolto, ma è un ascolto "orientato", diretto ad un fine precostituito, difficilmente modificabile durante l'ascolto stesso.

23) Musicoterapia e ascolto sono due concetti strettamente interconnessi: senza dubbio il primo presuppone il secondo, ma, a ben vedere, anche il secondo presuppone, in senso lato, il primo. E di fatto, ogni vero ascolto può essere tale in quanto è "musicale" e "terapeutico" insieme: "musicale" in quanto è primariamente ascolto dei suoni, dei rumori, quindi dei ritmi e delle sfumature energetiche, melodiche, timbriche dell'altro; "terapeutico" in quanto consente alla persona ascoltata di accedere a livelli più profondi di comunicazione, con se stessa e con l'altro.

24) Dal punto di vista del significato relazionale, l'ascolto è in genere connotato positivamente, in quanto imparentato ai campi semantici dell'attenzione, del rispetto, dell'accettazione e comprensione dell'altro; al contrario, l'osservazione è spesso imparentata all'indagine, al controllo, alla valutazione, al giudizio (non a caso nelle categorie I atteggiamenti di Virginia Satir l'accusatore è un "visivo" (Bandler, Crinder, 1975)); il guardare è talvolta imparentato allo scrutare e al curiosare (atteggiamento di

invasione); il vedere a sua volta connota di sovente un'attenzione superficiale (il "ti vedo" equivale all'incirca al "ti sento"). Nella nostra lingua non sembra esserci un termine, relativo al sistema rappresentativo visivo, che equivale all'ascolto. Con tutta probabilità, non si tratta di un caso.

## NOTE

<sup>1</sup> Come si è accennato nella premessa al volume, per i primi tre capitoli, dato lo stato ancora fluido e multiforme del materiale trattato, si è preferito ricorrere ad una esposizione per punti, privilegiando la plurivocità e talvolta contraddittorietà, antinomia, scollegamento, rispetto all'ordine e alla sistematicità, che talvolta, o spesso, nel cammino della "libera" conoscenza rischiano il prezzo di un'eccessivo impoverimento (Feyerabend, 1978).

<sup>2</sup>Il **metamodello** è uno strumento di analisi e di intervento utilizzato in Programmazione Neurolinguistica per recuperare le cancellazioni, individuare le distorsioni o contestare le generalizzazioni della "mappa" del mondo del cliente, così come esse si manifestano attraverso l'uso del linguaggio (Bandler, Grinder, 1975). Il presupposto teorico di base è l'assunzione che la rappresentazione mentale del mondo è sempre e comunque una rappresentazione impoverita della realtà, così appunto come una mappa è una rappresentazione alquanto riduttiva rispetto alla complessità del territorio (Bateson, 1972, 1979). Di qui l'importanza di disporre di uno strumento sufficientemente flessibile, in grado di individuare con precisione i tagli, le distorsioni e gli impoverimenti operati dalle nostre rappresentazioni interne (struttura profonda), a partire dalle nostre modalità ricorrenti di comunicazione esterna (struttura superficiale).

Il metamodello prende in considerazione diciassette tipi di "violazioni", ovvero sia di modalità di riduzione, impoverimento, distorsione (individuabili a partire dalla formulazione della comunicazione verbale) attraverso le quali le persone si formano e si mantengono la loro mappa del mondo. Ne sono esempio i quantificatori universali (sempre, mai, tutti, nessuno ecc.), gli operatori modali di necessità e di possibilità (dovere, potere), la mancanza di indice referenziale (succede, capita, si sente, si dice ecc.).

## CAPITOLO SECONDO

### ASCOLTO-RISPECCHIAMENTO

25) L'ascolto dell'altro, ponendosi dal suo punto di vista, significa elicitare al nostro interno P.E. sintoniche alle sue. Nella parte in cui tali P.E. si esplicitano e manifestano a livello corporeo, ciò comporta nell'ascoltatore un'attività di rispecchiamento.

26) Quando due persone comunicano profondamente e felicemente, i loro scambi sono caratterizzati da fluidità, rispondenza, ordine, organizzazione, piuttosto che da interruzioni, antagonismi, disordine e turbolenze. Osservate dall'esterno, esse sembrano impegnate in una sinfonia cinetica, in cui postura, gesti, toni e tempi dell'una si accomodano perfettamente con quelli dell'altra. C'è condivisione nell'orientamento e nella utilizzazione dello spazio, nella segmentazione del tempo, nella distribuzione e nella espressione dell'energia. Questo è ciò che intendiamo per rispecchiamento.

27) Il rispecchiamento comporta quindi una quota più o meno ampia di assimilazione-accomodamento ai pattern espressivi dell'altro.

28) Anche un bambino ritardato mentale grave agisce e comunica in base alla sua mappa del mondo, ossia attraverso i suoi personali sistemi di P.E. interiorizzate. Non disponendo del linguaggio verbale, le sue P.E. si manifestano esclusivamente a livello corporeo. Ascoltarlo significa allora assumere, sia pure temporaneamente e provvisoriamente, le sue premesse corporee, rispecchiandone il tono, la postura, il tempo ritmo, la respirazione, la gestualità ecc.

29) Il rispecchiamento è un processo attivo in cui l'operatore è implicato globalmente come persona, con tutte le sue parti conscie ed inconscie. Il rispecchiamento è selettivo e creativo insieme: selettivo in quanto l'operatore ritaglia sempre e comunque una serie di elementi, filtrandone altri; creativo in quanto ripropone tali elementi arricchiti, impoveriti e comunque variati attraverso lo strumento espressivo del proprio corpo. Ed in ogni fase del processo di selezione, elaborazione, espressione, il suo comportamento è sovradeterminato dai suoi sistemi di P.E.

30) Quando rispecchio il modo di muoversi, di usare la voce, la gestualità, gareggiare per dire la propria; oppure a silenzi prolungati, scollegati dagli interventi precedenti. Nelle prime fasi del lavoro si rende perciò spesso necessario una ridefinizione e ricalibratura del progetto esattamente come accade nel gruppo di improvvisazione. Nella nostra esperienza esistono alcuni segnali tipici che indicano quando tutto il gruppo sta eseguendo il progetto: ne sono esempi il rallentamento del ritmo del parlato, l'abbassamento del tono di voce e la riduzione della sua intensità, l'assenza di interruzioni e sovrapposizioni, la presenza di una congrua pausa alla fine di ogni intervento e comunque una buona condivisione del tempo ritmo ed un certo accomodamento relativo al tono, all'intensità, alle variazioni energetiche dell'intervento successivo rispetto al precedente, almeno nella parte iniziale (segnale di ricezione), la presenza di momenti di silenzio anche prolungati (pause di riflessione condivise), oltre che, naturalmente, l'orientamento e la postura dei partecipanti che indica apertura, rispecchiamento e avvicinamento verso la persona che, a turno, sta parlando. Sul piano verbale, i principali segnali indicatori di reale ascolto sono l'assenza di giudizio, di valutazioni e interpretazioni (che implicano sempre e comunque l'assunzione di una posizione one-up), la continuità nel contenuto (cioè la presenza di segnali di ricezione o di agganciamento agli interventi

precedenti, ovvero assenza di squalifiche), con frequente utilizzazione di espressioni "riflettenti" (che implicano il tener conto dell'altro e delle sue P.E.). Dal punto di vista del vissuto personale, in generale ciò comporta una sensazione di empatia e avvicinamento all'altro in chi ascolta, ed una sensazione di facilitazione e comprensione in chi sta parlando.

Va sottolineato che l'ascolto empatico non implica l'accordo sul contenuto. All'interno di un gruppo di ascolto, dopo averla compresa dal suo punto di vista, posso ben dissentire dall'opinione di un mio interlocutore, ma il dissenso non è avvertito come contrapposizione, lacerazione, frattura, bensì viene ristrutturato cognitivamente e vissuto emotivamente come espressione di un pensiero pluralista, democratico, di accettazione delle differenze (cultura di gruppo contrapposta alla cultura di coppia - Spaltro, 1980).

35) Durante un gruppo di ascolto, due partecipanti iniziano a dialogare tra loro in modo piuttosto serrato, mentre un terzo cerca di introdursi nella conversazione. Non ci sono pause alla fine di ogni intervento, il tempo-ritmo delle voci è piuttosto veloce, con improvvisi accelerandi e picchi di intensità. Dopo poco, il conduttore interviene e fa rilevare al gruppo come il progetto dell'ascolto non sia attualmente rispettato: ognuno degli interlocutori non sembra prendersi il tempo necessario per sintonizzarsi sulle premesse dell'altro. Ognuno, pertanto, si mantiene ancorato al suo originario punto di vista. Non c'è reale ascolto, accettazione, e quindi empatia. Il gruppo è concorde.

A questo punto, una ragazza che non aveva ancora preso la parola, si mostra soddisfatta dell'analisi condotta. Anch'essa, infatti, avrebbe voluto introdursi nella conversazione, e far presente il suo punto di vista. Ma dati i tempi serrati, non era stata in grado di intervenire. In un gruppo di ascolto, in cui ciascuno avesse seguito le consegne, ciò non avrebbe dovuto accadere! Dicendo questo, il suo tono e la sua "fisiologia" manifestano, in modo difficilmente equivocabile, una notevole irritazione. Il conduttore, nel rivolgersi a lei, prende allora spunto per approfondire l'analisi dell'esperienza appena condotta, facendo emergere le difficoltà e la delicatezza del progetto. E di fatto, quanto la ragazza viene dicendo, significa che anch'essa si è allontanata dalla consegna: il senso di disappunto e irritazione sembrano derivare, come naturale conseguenza, dall'adesione ad alcune P.E. secondo cui il proprio punto di vista è più significativo di quello altrui, o della P.E. secondo cui il trascorrere del tempo è avvertito come perdita, lutto, anziché come possibilità, occasione, opportunità.

#### 36) Ascolto-improvvisazione.

Alcuni anni or sono, con un nuovo gruppo di lavoro sulla pratica musicale di base, concordammo di svolgere un progetto di improvvisazione collettiva, dandoci come unica regola quella di ascoltarci reciprocamente. Non era certo un'esperienza nuova per me, ma quella volta ebbi l'occasione di apprendere qualcosa di molto importante. Disponevamo di un'ampia stanza e di differenti strumenti a percussione. Dopo alcuni istanti di silenzio, ognuno di noi iniziò ad esplorare lo strumento prescelto.

Ed ecco il resoconto di quell'esperienza:

"All'inizio l'intensità del suono si mantiene sul piano, e in questa fase si percepiscono alcuni accenni di dialogo tra i partecipanti. Poi, abbastanza improvvisamente, a seguito di alcuni interventi ripetitivi ed energici su un piatto sospeso, l'intensità aumenta verso un fortissimo che si stabilizza per un tempo decisamente prolungato. Anch'io partecipo a questa fase di escalation, in attesa che succeda qualcosa. Ma intorno a me sento solo suoni ripetuti, di forte intensità, stratificati in modo casuale: ci troviamo immersi in una tipica scarica motoria collettiva, indotta dai suoni che essa stessa produce. L'originale progetto di ascolto è totalmente vanificato! Mi infastidisce in particolare l'uso stereotipato delle campane tubolari, che un partecipante continua a colpire ossessivamente, senza

nessuna considerazione per la produzione sonora circostante. Ben presto anche il suono di un metallofono e di un piatto sospeso mi risultano quasi insopportabili per lo stesso motivo. Non so davvero più come inserire i miei interventi. Il livello di organizzazione si sta riducendo verso lo zero.

Improvvisamente mi accorgo che anch'io sto violando la regola dell'ascolto! Anzichè cercare di pormi dal punto di vista dell'altro o degli altri, sto cercando di perseguire cocciutamente un mio progetto personale, arbitrariamente ritagliato all'interno del più ampio progetto collettivamente concordato.

In base al mio progetto implicito, l'ordine espositivo degli interventi mi appare come l'unico segnale possibile della presenza di ascolto.

Invece no! Il gruppo ha scelto un altro modo di ascoltarsi: il contagio emotivo e la condivisione del piacere sensomotorio, amplificato dalla percezione del suono prodotto dai movimenti e dai gesti. Forse non è un modo di ascolto usuale tra i musicisti della tradizione alto colta, ma è pur sempre un modo di condividere una pratica collettiva, uno stare insieme aggiustandosi e calibrandosi reciprocamente su certi parametri molto primitivi, come quelli della densità e dell'energia. Sono io che non mi sintonizzo con gli altri, nel momento stesso in cui attribuisco loro la violazione del progetto concordato!

Mi fermo ad ascoltare. Sono circondato da una valanga di suoni, ma a ben sentire non sono poi così casuali. Da questo magma informe compaiono sporadicamente frammenti di ordine, spunti di dialogo, come spirali o anelli di materiale incandescente che si alzano da un calderone. C'è molto calore, densità, corporeità. E c'è anche tanto colore condiviso. Suoni metallici come scoppi di luce, colpi di timpano come lampi lontani. La scena pian piano acquista un senso: i suoni-movimenti-colori-luci-bagliori mi attraversano e danzano intorno a me come in un rito primordiale. Lentamente mi sento trascinato dentro questo rito e riprendo a suonare insieme agli altri, partecipando all'emozione collettiva. Tutto ciò è piacevole. Il mio dialogo interno cessa di tormentarmi e mi calo completamente nell'esperienza.

Dopo un tempo abbastanza lungo, il gruppo, con accordo quasi sorprendente, riduce l'intensità e la densità dei suoni. Gli interventi si fanno più rari e sfumati. C'è la sensazione di qualcosa che si sta allontanando ed esaurendo. Ed arriva il silenzio.

Nella verbalizzazione, molti partecipanti dichiarano di aver vissuto l'esperienza in modo decisamente positivo. Anch'io avverto la sensazione di aver appreso qualcosa di molto importante!"

## CAPITOLO QUARTO

### ASCOLTO EMPATICO-RISPECCHIAMENTO-FACILITAZIONE

#### **1) Il concetto di ascolto empatico. Il concetto di facilitazione. L'intervento sul processo (comunicativo) e non sul contenuto. Il punto di vista della psicologia umanistica e quello della programmazione neurolinguistica.**

Come si è accennato nell'introduzione del presente volume, il concetto di facilitazione è direttamente tributario della concezione rogersiana, nel cui ambito, tra l'altro, sono stati conosciuti i termini "facilitatore" e "facilitato" per precisare quelli, ritenuti potenzialmente fuorvianti, di terapeuta e di paziente (Egan, 1970,1975).

Facilitazione è un termine molto generale, che indica una rivoluzione copernicana nell'ambito delle psicoterapie - e in parte nelle teorie pedagogiche (Rogers, 1969) -, avvenuta, o comunque chiaramente dichiarata, prevalentemente all'interno o sotto la spinta della c.d. psicologia umanistica. Di marca originariamente americana ed anglosassone (C. Rogers, A. Maslow, R. May), essa nasce e si costituisce come terza forza, rispetto al prevalente dominio in passato assunto dal comportamentismo da una parte, e dalla psicoanalisi dall'altra (May, 1969; Biswanger, 1963; Maslow, 1962; De Marchi, 1985).

Detto in sintesi, si parte dal presupposto che ogni persona, come ogni organismo, abbia in sé tutte le risorse necessarie per l'adattamento all'ambiente, compresa la risoluzione dei propri problemi e conflitti interni (Rogers, 1961). Nessuno è in grado di aiutare direttamente una persona in difficoltà (lo stesso Freud disse che tre sono i mestieri impossibili: curare, educare, governare). E' solo possibile definire intorno a lei un contesto di opportunità in cui le risorse disponibili possano accedere ai problemi. Secondo tale concezione, il contesto di opportunità privilegiato è costituito dalla situazione di ascolto empatico (v. retro Introduzione 1, nota 1). Compito dell'ascoltatore -facilitatore è allora quello di assumere temporaneamente e provvisoriamente il punto di vista dell'altro, e conseguentemente sintonizzarsi sulla sua emozione, senza identificarsi, cioè mantenendo costantemente in atto il processo del "come se" io fossi l'altro (ma non lo sono). In conseguenza di questa sintonizzazione (cognitiva-emotiva, sul piano verbale e non verbale), gli interventi del facilitatore (responsi empatici) si adegueranno e si integreranno al progetto - spesso inizialmente poco definito e consapevole - di autoesplorazione e di autoespressione portato in seduta dal facilitato, nel suo tentativo e nella sua tensione tipicamente umana verso l'autorealizzazione (Rogers, 1961, 1980). La condivisione del suo progetto "implicito" e talvolta "nascosto", l'accettazione positiva incondizionata e il rispetto genuino nei confronti dei suoi criteri, valori, punti di vista, modi di ragionare e di esprimersi come persona, consentono al facilitato di accedere gradualmente a livelli più profondi di comunicazione con il facilitatore e, conseguentemente, tra parti di se stesso (Rogers, 1942). Si avvia quindi un processo, definibile come comunicazione produttiva interna ed interpersonale, in cui si dà aditisorse personali, dapprima scarsamente disponibili, di accedere ai problemi.

La differenza con la psicoanalisi<sup>1</sup> e con il comportamentismo, nelle loro formulazioni più classiche, è di tuttaoduttiva evidenza. Il facilitatore rogersiano non è portatore di alcuna

teoria o modello preconstituito, sulla base del quale diagnosticare e classificare il comportamento del cliente. Non c'è una teoria delle pulsioni e dello sviluppo della libido, da una parte, nè una teoria dell'apprendimento, dall'altra, che gli consentano e lo autorizzino, in posizione one up, di interpretare o etichettare in alcun modo, anche solo mentalmente, ciò che sta accadendo alla persona di fronte a lui (Lumbelli, 1981). Al contrario, la fiducia positiva incondizionata nel potenziale insito in ogni essere umano lo porta, in posizione paritaria, ad assumere temporaneamente come valide e come le migliori possibili, date le circostanze, le strategie cognitive e comportamentali del cliente. Di per sé non esistono punti di vista e comportamenti disfunzionali in assoluto. E' sempre possibile ipotizzare una circostanza e un contesto in cui anche il comportamento più bizzarro o il sistema di idee più anomalo appaiono ragionevoli. Avere fiducia nella persona significa pensare e credere che essa si comporti comunque nel modo più razionale date le circostanze (interne ed esterne). Ora, a nostro avviso, questa premessa generale costituisce la cerniera, il denominatore comune che consente di gettare un ponte tra concezione rogersiana da una parte, e programmazione neurolinguistica (PNL) dall'altra, in apparenza molto distanti, nate come sono da matrici culturali per certi versi praticamente contrapposte (la PNL per alcuni versi appare collegata al filone di studi che fa capo al gruppo di Palo Alto, la cui pratica clinica, in ambito familiare, è particolarmente nota per l'atteggiamento direttivo assunto dal terapeuta).

Proseguiamo ora il discorso attraverso: a) una sintesi per punti dei presupposti teorici (premesse epistemologiche generali) che guidano l'azione del facilitatore; b) una ridefinizione e descrizione del processo sottostante al concetto di ascolto empatico; c) un'individuazione e definizione indicativa e provvisoria dei principali atteggiamenti e comportamenti facilitanti e non facilitanti, con riferimento puramente esemplificativo ad ipotetiche premesse epistemologiche interiorizzate con cui spesso essi si trovano in rapporto di contingenza.

Premettiamo che nell'esposizione che segue utilizzeremo liberamente concetti e terminologia desunti dalla PNL e dalla psicologia cognitivista, nella misura in cui lo riterremo utile per analizzare ed esplicitare, in modo più perspicuo (dal nostro punto di vista) il concetto di ascolto empatico-facilitazione.

## **2) Presupposti teorici (premesse epistemologiche generali) sottesi ai concetti di ascolto empatico e di facilitazione.**

a) ogni persona ha dentro di sé tutte le risorse necessarie all'adattamento all'ambiente e alla propria autorealizzazione (Rogers, 1961, 1977, 1980). Le parti della persona che sono in difficoltà non sono in contatto con le sue risorse. In altri termini: ogni problema personale o area critica possono essere letti come conseguenza di, o meglio, come contingenti a, una comunicazione improduttiva (intraspichica o interpersonale), in cui dominano i circuiti ripetitivi o i tentativi casuali. Non sono tanto le informazioni necessarie o le strategie risolutive a mancare, bensì, piuttosto, le interazioni fra aree critiche, informazioni e risorse;

b) il setting di ascolto-facilitazione costituisce un efficace contesto di opportunità per creare un ponte di collegamento tra problemi e risorse<sup>2</sup>;

c) corollari:

- rispetto, stima, fiducia positiva incondizionata nella persona e nelle sue potenzialità<sup>3</sup>;
- inutilità e incoerenza con le premesse dell'adesione ad una qualsiasi teoria, esterna e preconstituita rispetto alla persona, di portata esplicativa generale, sulla base della quale

diagnosticare-interpretare i comportamenti della persona e/o implicitamente o esplicitamente indurre dei cambiamenti ritenuti desiderabili;

- massimo valore attribuito alla flessibilità del terapeuta, cioè alla sua capacità di assimilare e ricalcare (matching) il mondo interno del cliente, così come esso si manifesta attraverso i suoi comportamenti-comunicazione esterni (osservazione-ascolto);

- massimo valore attribuito ad alcune qualità personali del terapeuta, come ad esempio la sensibilità, cioè la sua capacità di percepire le variazioni minime nei segnali verbali e non verbali del cliente (calibrazione), ed in particolare l'autenticità o genuinità, e quindi congruenza, cioè la capacità di percepire i propri sentimenti e di saperli adeguatamente comunicare al cliente, senza nascondersi dietro un ruolo od una facciata professionale;

- considerazione positiva del tempo e dell'attesa (all'interno di un contesto di opportunità, "il tempo è amico") (Fabbri Montesano, Munari, 1986, p.339).

### **3) La definizione rogersiana dei concetti di congruenza, trasparenza, accettazione incondizionata, comprensione empatica. La nostra definizione di ascolto empatico.**

Secondo Rogers (1961, 1980), nelle relazioni interpersonali che si propongono come fine lo sviluppo della personalità - siano esse tra terapeuta e paziente, tra genitore o figlio o tra insegnante e studenteci sono tre condizioni fondamentali che creano il "clima" favorevole alla "crescita", creano cioè i presupposti per l'autorealizzazione: la congruenza~ l'accettazione incondizionata e la comprensione empatica. Come accennato più sopra (v. Introduzione I, nota 1), noi riteniamo che, almeno ai fini della creazione di un clima facilitante attraverso il dialogo sonoro, la condizione centrale e imprescindibile sia quella che abbiamo definito di ascolto empatico, di osservazione ascolto, o più semplicemente di ascolto, sul presupposto che ogni reale ascolto sia per sua natura "empatico" (v. retro cap. I). Riteniamo inoltre che, almeno in linea generale, un reale ascolto non possa in alcun modo accordarsi con un modo di essere o un atteggiamento non autentico o incongruente, e tantomeno con atteggiamenti valutativi o comunque non accettanti. Prima di precisare ulteriormente questo punto del nostro pensiero, ci sembra indispensabile premettere le definizioni di congruenza, accettazione incondizionata e comprensione empatica, così come le fornisce l'ultimo Rogers (1977,1980):

1) congruenza: "ha a che fare con l'autenticità e la realtà". "Il terapeuta è se stesso nel rapporto", cioè "non si cela dietro una facciata professionale". "Il terapeuta riflette apertamente i sentimenti e le disposizioni che fluiscono in lui momento per momento". "Il termine trasparenza rende bene l'essenza di questo elemento: il terapeuta è trasparente nei confronti del cliente e questi può percepire che il terapeuta è presente nel rapporto, senza però frenare in alcun modo la sua esperienza". Ciò comporta che "se il terapeuta è consapevolmente disponibile ai propri sentimenti, è capace di viverli, di essere in rapporto con essi e, se è opportuno, di comunicarli, vi è allora una stretta armonia o congruenza tra ciò che viene percepito a livello viscerale, ciò che è a livello cosciente e ciò che è comunicato al cliente" (1977, p. 16)<sup>4</sup>. In sintesi, Rogers ritiene che il terapeuta possa essere di maggior aiuto al cliente quanto più è consapevole dei propri sentimenti ed è quindi in grado di esprimerli, positivi o negativi che siano. E' importante sottolineare che "ciò che è utile esprimere non sono le opinioni o i giudizi sull'altro, ma i propri sentimenti e le proprie disposizioni". E di fatto, il terapeuta "non può sapere se il cliente è veramente noioso, esigente o meraviglioso. Queste sono opinioni discutibili. Il terapeuta può essere congruente, e quindi efficace, solo esprimendo sentimenti che appartengono a lui e può

agevolare il processo di sviluppo del cliente proprio nella misura in cui percepisce, possiede, conosce e comunica l'esperienza che gli fluisce dentro" (p. 17);

2) accettazione incondizionata: comporta una "completa disponibilità del terapeuta nei confronti del cliente, quali che siano i suoi sentimenti in quel determinato momento - confusione, risentimento, paura, ostilità, coraggio, amore, superbia". "E' un tipo di amore non possessivo, per cui il terapeuta dà valore al cliente in modo assoluto, non condizionato". E' un atteggiamento "simile all'amore che qualche volta i genitori provano per il bambino" (1977, p. 17). Naturalmente, avverte Rogers, non ci si può aspettare che in ogni momento il terapeuta provi una totale accettazione. Certamente esiste lo spazio anche per sentimenti momentaneamente diversi, anche negativi, nei confronti del cliente. Ciò che importa è che questo elemento di accettazione incondizionata sia presente con ragionevole frequenza. In fondo, la differenza tra la relazione terapeutica e qualunque altro rapporto della vita quotidiana è, sotto questo aspetto, più quantitativa che qualitativa;

3) comprensione empatica: riguarda "la capacità del terapeuta di percepire con precisione i sentimenti e i significati personali sperimentati dal cliente e la possibilità di comunicare questa comprensione". "Nel caso migliore il terapeuta entra così profondamente nel mondo intimo dell'altro che riesce a comprendere non soltanto i significati consci, ma anche quelli di cui il cliente non è del tutto consapevole" (1977, p. 18). La comprensione empatica comporta, quindi, il percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad esso pertinenti, come se una sola fosse la persona - ma senza mai perdere di vista questa condizione di "come se". Significa perciò sentire la ferita o il piacere di un altro come lui lo sente, e di percepirne le cause come lui le percepisce, ma senza mai dimenticarsi che è "come se" io fossi ferito o provassi piacere, e così via. Se questa qualità di "come se" manca, allora lo stato e quello dell'identificazione" (1980, p. 121).

Da notare che, a differenza che in passato, Rogers attualmente non considera più l'empatia come uno "stato", bensì come un processo, che attraversa o presenta vari stadi, fasi o angolature possibili, che possono (e potranno sempre meglio) essere tradotti in termini di operazioni compiute dal terapeuta. Esempi di queste operazioni possono essere: mettere da parte le proprie concezioni e valori personali (onde entrare nel mondo dell'altro senza pregiudizi); controllare frequentemente, grazie al feedback dell'altro, l'accuratezza delle proprie percezioni; entrare temporaneamente nella vita di un altro, muovendocisi delicatamente, senza emettere giudizi; intuire i significati di cui un'altra persona è scarsamente consapevole (senza però svelare i sentimenti totalmente inconsci, poichè ciò sarebbe troppo minaccioso); segnalare i possibili significati nel flusso dell'esperire di un'altra persona (per aiutarla a concentrarsi su questa preziosa sorta di referente che è costituito, appunto, dal flusso esperenziale<sup>5</sup>).

Da queste definizioni a nostro avviso emerge, come figura sullo sfondo, una concezione della relazione facilitante che si basa essenzialmente sulla capacità del facilitatore di entrare nel mondo percettivo -emotivo dell'altro e coglierne, con accuratezza, i significati, i sentimenti e le emozioni. Ma come raggiungere questo obiettivo, che a sua volta sembra costituire uno strumento indispensabile per facilitare la "crescita" della persona? L'ultimo Rogers ci fornisce una serie di indicazioni operative, che in parte abbiamo riportato, tipo, ad esempio, controllare frequentemente l'accuratezza delle proprie percezioni attraverso i feedback verbali e non verbali del cliente. Alcune di queste operazioni, però, ci sembrano espresse ancora ad un livello alto di descrizione, così come, ad esempio, quella di mettere da parte i propri pregiudizi, ed accedere senz'altro alle opinioni o punti di vista del cliente, "come se" fossero i propri. Ebbene, a nostro avviso, al fine di tradurre in una grammatica ed in una sintassi più precisa la "comunicazione facilitante", sarebbe opportuno procedere

al "modellamento" <sup>6</sup> di alcuni terapeuti rogersiani, di riconosciuta efficacia, filmandone un congruo numero di sedute, e sottoponendole ad una microanalisi del tipo di quella condotta da Bandler e Grinder su M. Erickson o V. Satir (Bandler, Grinder, 1975) <sup>7</sup>. Da parte nostra, più oltre nel presente capitolo ci limiteremo ad avanzare alcune ipotesi di strategie sottese all'ascolto empatico. Qui preme, viceversa, chiarire l'accento che noi poniamo sull'ascolto (empatico), per noi sinonimo di comprensione empatica, rispetto alle altre due condizioni (congruenza, accettazione incondizionata).

Innanzitutto una precisazione: una lettura in termini di PNL della facilitazione rogersiana ci induce in prima istanza ad evidenziare i "processi" sottostanti agli "stati". Anche l'ultimo Rogers sembra ormai muoversi su questa linea, ma in passato l'accento posto sull'essere - di marca tipicamente fenomenologica ed esistenzialista (De Marchi, 1985) - più che sul fare, procedere, operare, ha influenzato potentemente il suo pensiero (e quello di molti dei suoi seguaci), o meglio il suo modo di esprimersi e quindi di farsi comprendere (non crediamo che sia un caso che la sua opera sia stata spesso fraintesa e talvolta banalizzata!).

Riprendiamo quindi la nostra definizione di ascolto empatico riportata nel primo capitolo: assumere temporaneamente e provvisoriamente le P.E. dell'altro "come se" fossero le proprie. Dell'originaria definizione rogersiana rimane quindi l'accento posto sul "come se", mentre "l'entrare nel mondo dell'altro", o "assumere le opinioni dell'altro", viene tradotto in termini di assunzione delle sue P.E. Ora, nella nostra concezione, P.E. significano punti di vista, quindi sostanzialmente modi di percepire. Fin qui il parallelismo con Rogers è fin troppo evidente! Ma c'è un aspetto in più, nelle P.E., che, a nostro avviso, è ad esse indissolubilmente collegato: e cioè l'aspetto esperenziale -emotivo (v. oltre par. 4.7). In base alle attuali conoscenze sul funzionamento della mente, sembra privo di senso parlare di convinzioni o punti di vista, tenendoli separati dal contenuto esperenziale -emotivo<sup>8</sup>. Anche su questo l'accordo con Rogers è completo. La differenza nasce là dove Rogers sente la necessità di sottolineare l'importanza di cogliere i sentimenti e di saperli comunicare. Ciò appare indubbiamente una funzione essenziale nella sua concezione di facilitazione. Ma il modo di descrivere questa funzione, attribuendole una così forte rilevanza, e quindi fornendo quasi l'idea che si tratti di una funzione distinguibile rispetto a quella più generale dell'assunzione dei punti di vista dell'altro, ci sembra riduttivo (naturalmente questa tesi appare sostenibile solo nella misura in cui consideriamo le opinioni, le credenze o i punti di vista dell'altro nell'accezione di P.E. sopra indicata - cioè di criteri, valori o significati indissolubilmente imbricati al livello esperenziale -emotivo). E' forse per questa ragione che alcuni (v. ad es. Lewis, 1978), a nostro avviso con evidente distorsione, definiscono "empatia cognitiva" quella rogersiana, contrapponendola a quella "emotiva", tipica di altri approcci psicoterapeutici (ad esempio di quello psicoanalitico).

In sostanza, ci sembra che questo insistere sulla percezione e comunicazione dei sentimenti, indubbiamente utile in certe fasi della formazione del terapeuta, non appaia sostenibile sul piano dell'astrazione teorica per due ordini principali di ragioni:

- 1) in quanto ripropone implicitamente una vecchia dicotomia, tra il capire e il sentire, tra la mente e il corpo, che alla luce delle concezioni attuali non può più essere accettata;
- 2) in quanto ancora una volta a questa descrizione ad alto livello non fa seguito una precisazione maggiore in termini di operazioni e strategie di più basso livello, ad essa sottese, lasciando di fatto aperta la via a possibili interpretazioni suscettibili di distorcere o impoverire la linearità e la ricchezza della concezione originaria.

Premesso questo, ci sembra ovvio che il "ricalco" delle P.E. dell'altro indurranno nel facilitatore stati interni (emozioni) simili<sup>9</sup>: e sarà proprio l'attenzione diretta a verificare la presenza o meno di questa similitudine di stati che informerà il facilitatore non solo sul suo

livello di empatia, ma anche (il che è la stessa cosa), sul suo livello di "comprensione" dei punti di vista dell'altro.

Passiamo ora ad analizzare più accuratamente la ragione per cui la situazione di ascolto empatico ci sembra sufficiente, almeno in linea di principio, alla creazione di un clima facilitante - specie nella Musicoterapia - senza la necessità, quindi, di tirare in causa altre condizioni, quali appunto la congruenza, la trasparenza e l'accettazione incondizionata.

Iniziamo da quest'ultima: le operazioni necessarie a "ricalcare" le P.E. di un'altra persona non possono per definizione avvenire in presenza di una qualsiasi forma di disistima, disprezzo o scarsa considerazione nei suoi confronti. Si tratta infatti, come dice lo stesso Rogers, di "mettere da parte se stessi". E questo non può che essere frutto, ci sembra, di un atto di stima e profonda considerazione per l'altro. I sentimenti negativi che il facilitatore può provare nei confronti del facilitato (ed è ben raro che eio almeno in parte non avvenga), saranno nel contempo indice di scarsa empatia, come pure di scarsa accettazione.

Ci rimane da esaminare il concetto più delicato, quello di congruenza: secondo Rogers esso implica l'essere se stessi, senza nascondersi dietro una facciata professionale, esprimere ciò che si sente, di modo che ci sia congruenza, appunto, tra ciò che si prova a livello viscerale e ciò che si comunica verbalmente. A nostro avviso, anche qui vale un discorso in gran parte analogo a quello appena svolto a proposito dell'accettazione incondizionata: l'incongruenza non è compatibile con l'empatia. Nel momento in cui il facilitatore tenesse per sé dei sentimenti che prova nei confronti del facilitato, in quel momento significherebbe che sta sentendo qualcosa in più, in meno o di diverso rispetto al facilitato, e pertanto non sta sperimentando empatia.

La congruenza, quindi, a nostro avviso è probabilmente un concetto non indispensabile nel momento in cui vengano precisate meglio le operazioni necessarie a mantenere attivo un ascolto empatico. In pratica, l'incongruenza ci sembra possa tradursi nei termini di una temporanea disattivazione di un reale ascolto<sup>10</sup>.

Un'ultima considerazione: anche la distinzione tra momento dell'ascolto e momento del "risponso" o "comunicazione empatica" (come talvolta viene utilizzato in alcune scuole di terapia rogersiana), a nostro modo di vedere è una distinzione basata su di una descrizione ad alto livello del processo di facilitazione, non più utilizzabile nel momento in cui si porta l'attenzione alle operazioni sottese. E di fatto, come più volte lo stesso Rogers ribadisce, già il semplice ascolto, senza dire una parola, è di aiuto. La ragione consiste, a nostro avviso, nella constatazione evidente che chi ascolta in realtà emette un flusso continuo di CNV che informa più o meno consapevolmente l'interlocutore sul Pandamento dei suoi stati interni.

L'empatia è quindi indubbiamente comunicabile anche solo attraverso un "ascolto empatico".

Ci rendiamo conto, naturalmente, che, per la "tirannia del linguaggio" - che mal si presta a descrivere i processi circolari, proprio in quanto utilizza sequenze lineari di parole - anche il termine "ascolto" offre il fianco ad ogni sorta di decodifiche distorte. Ma lo preferiamo egualmente ad altri, sia per la sua estrema semplicità, sia in quanto ci consente quantomeno di specificare quella che potrebbe essere considerata "l'unità minima facilitante", in grado di espandersi, senza contraddirsi (congruenza), in ulteriori operazioni comunicative, in cui sempre maggiore può diventare lo spazio di creatività, immaginazione, apporto personale del facilitatore.

In conclusione del presente discorso, ci piace riportare direttamente da Rogers un piccolo brano estratto da una conferenza da lui tenuta negli anni sessanta, e riprodotta

nell'opera citata: "Un modo di essere". Tale brano credo sottolineai a sufficienza, al di là di ogni ragionevole dubbio, l'importanza che l'autore attribuiva già allora all'ascolto:

"Quando ascolto veramente una persona ed i significati che sono importanti per essa in quel momento, porgendo la mia attenzione non solo alle parole, ma a tutta quanta la persona, e quando le faccio capire che ho ascoltato i suoi significati privati e personali, allora accadono diverse cose. In primo luogo si nota uno sguardo pieno di gratitudine. L'altro si sente più rilassato, e ora vuole dirmi molte più cose del suo mondo. Sente un nuovo senso di libertà. Diventa più disponibile verso il processo di cambiamento.

Ho notato spesso che quanto più profondamente ho ascoltato i significati di questa persona, tanto più di frequente tutto ciò accade. Quasi sempre, allorchè la persona sente di essere stata realmente ascoltata, i suoi occhi si inumidiscono. Penso che in un senso in certa misura realistico essa stia piangendo di gioia. E' come se stesse dicendo: "Grazie a Dio qualcuno mi ha ascoltato. Qualcuno capisce che cosa mi sta accadendo". In momenti simili mi è venuta talvolta la fantasia di un prigioniero che si trova in una cella sotterranea e che giorno dopo giorno trasmette con piccoli colpi il seguente messaggio in alfabeto Morse: "Qualcuno mi sente? C'è qualcuno?". Finalmente un giorno ode alcuni deboli colpi che dicono: "Sì". Con questa semplice risposta egli è sollevato dalla sua solitudine; è diventato nuovamente un essere umano. Ci sono moltissime persone che oggi vivono in celle private, persona che non lo lasciano trasparire in alcun modo all'esterno, persone che vanno ascoltate con acuta attenzione per udire i messaggi che provengono dalla loro cella".

Questa, per somme linee, la nostra idea di "ascolto empatico".

Data però l'importanza eentrale che essa assume nella nostra concezione di Musicoterapia, in generale - e nel dialogo sonoro, in particolare - riteniamo opportuno consentirei una digressione per analizzare più a fondo il concetto. In essa, come si è accennato più sopra, ci avvarremo in gran parte del linguaggio e degli strumenti concettuali desunti dalla PNL e dalla psicologia cognitivista, tentando in tal modo una lettura della situazione di ascolto empatico e di facilitazione che:

a) sia il più possibile aderente al nostro personale modo di lavorare (e quindi di concettualizzare);

b) consenta l'emergere di un modello specifico di descrizione del comportamento facilitante, come definizione di un contesto di opportunità ad amplissimo spettro di applicazione (dalla terapia all'educazione, dalla riabilitazione ai problemi di apprendimento), in cui possano essere utilizzati gli strumenti e i canali più diversi (dal colloquio verbale al dialogo tonico, visivo, gestuale, sonoro e più in generale, al dialogo attraverso qualsiasi canale di comunicazione disponibile).

L'utilità di tale modello sarà per noi proporzionale alla sua trasferibilità - come griglia di osservazione, di analisi e di studio - a contesti nuovi di applicazione (rispetto al colloquio verbale, in cui il concetto di ascoltofacilitazione è stato originariamente studiato), tra cui il dialogo sonoro ci sembra un esempio particolarmente fecondo.

#### **4) La situazione di ascolto empatico-facilitazione secondo una prospettiva interattivo cognitivista e neurolinguistica.**

##### **4.1) Il sistema di filtri, di codificazione e di elaborazione delle informazioni in entrata: ogni persona dispone di una sua "mappa del mondo".**

Ogni persona ha accesso alla realtà non in modo immediato e diretto (Putnam, 1984), bensì attraverso un sistema complesso di filtri, schemi, codici di selezione-elaborazione delle informazioni in entrata (Pribram, 1971; Foester, 1986; Varela, 1986). Tale sistema complesso viene a costituire quella che può definirsi la sua "mappa del mondo" (Bandler, Grinder, 1975; Piattelli Palmarini, 1984, p. 16). Di fronte alla stessa situazione, evento, accidente reale, ognuno, in base alla propria mappa interiorizzata, ritaglia certi aspetti anziché altri, ingrandisce certi particolari, istituisce determinati collegamenti o relazioni tra parti e così via (Goodman, 1984).

La pratica dell'osservazione, con successivo confronto dei protocolli, è un ottimo banco di prova per verificare in concreto queste affermazioni (Scotti, 1984). Quando essa viene condotta in modo sistematico, si possono notare chiaramente due ordini di fenomeni:

1) di fronte allo stesso evento osservato, persone diverse danno descrizioni diverse, e talvolta addirittura divergenti;

2) confrontando sistematicamente una serie di osservazioni della stessa persona, si possono rilevare delle ridondanze, ovvero delle regole implicite cui esse aderiscono nel processo di osservazione, e che conferiscono un certo stile personale alle osservazioni stesse.

Ora, ad una analisi più approfondita, si rileva che le regole implicite di osservazione si collocano a differenti livelli, sia per la frequenza di uso che per il tipo di processo (attenzione, percettivo, elaborativo) su cui vanno ad incidere. C'è chi nota facilmente certi particolari, appartenenti ad una certa classe di comportamenti, mentre sistematicamente ne filtra altri, appartenenti ad altre classi. Così, ad esempio, c'è la persona che è particolarmente sensibile al comportamento "aggressivo" e omette di rilevare i segnali di avvicinamento e di riappacificazione. C'è chi, avendo come canale di accesso privilegiato il sistema visivo, filtra molti segnali che passano sul canale uditivo e cinestesico, e dà quindi una descrizione dei fatti che rendono di più le sensazioni delle immagini. E' facile poi rilevare come i propri personali sistemi di credenze e di opinioni su se stessi e sul mondo incidano direttamente sul significato che viene attribuito ai fatti osservati, che a sua volta orienta i processi attenzionali, percettivi, elaborativi e mnestici (Bruner et al., 1966; Vester, 1976).

#### **4.2) La "mappa del mondo" come sistema complesso di premesse epistemologiche (P.E.). La "mappa" non è il "territorio". Molteplicità-disomogeneità dei modelli culturali e pluralità delle mappe interiorizzate. Pluralità delle mappe come sottosistemi, sistemi e sovrastemi di P.E.**

Come in precedenza si è accennato, nel lavoro con i gruppi di formazione, ei siamo abituati a chiamare premesse epistemologiche (P.E.), l'insieme delle regole interiorizzate, acquisite nei differenti contesti di apprendimento (famigliare, scolastico, professionale, ecc.), che sovradeterminano il comportamento di una persona. Le P.E., in sostanza, sono i personali modi di osservare, ascoltare, percepire, rielaborare, nonché le personali credenze, valori, opinioni su se stessi e sul mondo, che, a loro volta, indirettamente, incidono sui modi di osservare, ascoltare, selezionare, codificare le informazioni in entrata (Scardovelli, 1985). In senso ampio esse comprendono anche i modi di muoversi, esprimersi, tendersi, rilassarsi, nonché le proprie modalità di funzionamento fisiologico, nella misura in cui essi incidono sulla selezione ed elaborazione degli input sensoriali, e quindi in definitiva, sulla concezione che noi stessi ci facciamo della realtà che ci circonda (Atlan, 1986, p. 174; Popper, Eccles, 1977). L'insieme delle P.E. di una persona viene a

coincidere così con quella che in termini sintetici abbiamo definito la sua mappa del mondo (Varela, 1986, p. 147).

La "mappa" è contemporaneamente tutto ciò che la persona percepisce, ricorda e quindi conosce del "territorio", nonché gli strumenti che essa utilizza per "conoscere". È la sua rappresentazione mentale, e sensorialmente fondata, del mondo. È un costrutto personale. Ma proprio in quanto la sua "mappa" è tutto ciò che la persona conosce, è di sovente propensa a scambiare per il "territorio" (Fabri Montesano, Munari, 1986, p. 336).

Fortunatamente, però, le cose sono alquanto più complesse. Ad un primo livello di analisi possiamo parlare di mappa del mondo; ma, appena scendiamo nei livelli sottostanti, ci accorgiamo immediatamente che ogni persona dispone contemporaneamente di più "mappe" per lo stesso "territorio". E ciò significa che già all'interno della stessa persona c'è possibilità di confronto fra osservazioni diverse, concezioni diverse, opinioni divergenti, credenze contrapposte. Tutto questo appare conseguenza naturale del fatto che l'universo culturale che ci circonda è esso stesso disomogeneo, scollegato, ricco di contraddizioni, antinomie, antagonismi (Gellner, 1984, p. 489), e di questa complessità antinomica sono spesso saturati i diversi contesti di apprendimento. Il mondo interiore, in sostanza, deve risultare, in qualche modo e per qualche verso, isomorfo al mondo sociale condiviso (Morin, 1986) e quindi non può non risentire della molteplicità-disomogeneità e nel contempo del pluralismo culturale oggi dominante, a discapito di ogni tentativo ideologico di riduzione e semplificazione, tuttora imperante in certe aree e in certi contesti (da cui neppure la ricerca scientifica è immune (Feyerabend, 1978; Morin, 1982; Fornari, 1985)).

In sostanza, quindi, possiamo dire che il funzionamento mentale è sovradeterminato da più sottosistemi di P.E., in parte subordinati a sovrastemi di P.E. molto generali (Guidano, 1985), che risultano particolarmente resistenti al cambiamento (Reda, 1986). I sottosistemi possono entrare in funzione alternativamente o simultaneamente, in cooperazione o conflitto, dando quindi origine ad una fluttuazione nel comportamento, nel modo di percepire, nel modo di sentire. Potendo disporre di più mappe, potenzialmente la persona dispone di un maggior numero di alternative sul medesimo territorio.

#### **4.3) Pluralità delle mappe e pluralità delle alternative: la flessibilità.**

La capacità di disporre di più alternative può definirsi come flessibilità. La flessibilità consente alla persona di raggiungere i propri scopi (cioè gli scopi derivanti dai propri criteri interiorizzati) nonostante le difficoltà o gli ostacoli incontrati nel muoversi sul "territorio". Come dicono Bandler e Grinder (1979), se una persona dispone di una sola alternativa è un robot, se ne dispone di due è in un dilemma, se ne dispone di tre o più, è un uomo libero. Ma, da quanto siamo venuti dicendo, il numero delle alternative non dipende dal territorio su cui si muove la persona (anche se questo è comunemente il vissuto di chi si trova in difficoltà), bensì dalle mappe di cui dispone. In ultima analisi, le possibilità di alternativa sono una funzione dei suoi sistemi di P.E. interiorizzati, ed in particolare dei sovrastemi di P.E. molto generali che, in qualche modo, sovradeterminano il rapporto tra sistemi e sottosistemi (Scandura, 1978; Guidano, 1985). Un esempio molto semplice, e peraltro relativamente diffuso, può essere il seguente: il signor X, quando deve relazionarsi ad una persona in posizione di autorità, avverte una forte tensione a livello dello stomaco, la respirazione diventa corta e superficiale e la mente gli si fa "confusa", incapace di sostenere le sue ragioni. Di fronte al capo ufficio, ma anche di fronte all'agente delle imposte o al padrone di casa, il signor X, che peraltro è una persona competente nel suo lavoro e dotato di un'intelligenza brillante, perde contatto con le sue risorse, cede di

fronte a qualsiasi richiesta, incapace di far valere il suo punto di vista. Tutto centrato sulle sue tensioni fisiologiche, con le spalle ricurve, la testa e gli occhi chini verso il basso, il signor X, senza saperlo, disattiva ogni volta il suo sistema rappresentativo visivo (Bandler, Grinder, 1975). E così la sua "mappa" del mondo gli presenta un "territorio" che in questi casi è privo di qualsiasi alternativa, se non di aspettare che la situazione prima o poi abbia fine, con il minor danno possibile, e ponga requie anche alla sua sofferenza.

Altro esempio: le persone depresse hanno in genere un modo curioso di utilizzare i ricordi: di quelli positivi se ne fanno una rappresentazione molto scialba, sbiadita, sfuocata, lontana, poco dettagliata; per quelli negativi, viceversa, riservano invece tutte le astuzie e le tecniche usate dai cineasti per fornire al pubblico l'impressione di realtà: luminosità, colore, grandezza, forma, nitidezza, movimento, dettagli, indici tridimensionali, quadrafonia, alta fedeltà, ecc. (Bandler, 1985).

In entrambi i casi è in gioco una regola o P.E. molto generale di funzionamento: nel primo essa viene ad escludere un intero sistema rappresentativo; nel secondo incide direttamente sulla qualità delle rappresentazioni interne e quindi sulle sensazioni.

#### **4.4) P.E. ed emozioni. P.E. come norme, criteri, valori interiorizzati nei contesti di apprendimento. I reticoli di P.E., le zone attivate e gli stati fisiologici.**

Nel discorso fin qui condotto non si è preso in considerazione il ruolo svolto dalle emozioni. Si è parlato di processi, di sistemi, di sistemi e sottosistemi di regole, di disattivazioni, di automatismi. In questo livello di analisi, l'analogia tra mente e computer è fin troppo evidente. Ma la mente umana funziona in modo profondamente diverso da un calcolatore. Ogni operazione, dalla più semplice alla più complessa, è indissolubilmente intrisa e imbricata dal livello di funzionamento emotivo. Gioia, paura, piacere, dolore guidano le nostre azioni, sovradeterminano le nostre scelte, i nostri comportamenti, le nostre decisioni. Si potrebbe pensare allora, e qualcuno di fatto lo pensa, che il sistema delle emozioni sia in qualche modo il motore della personalità, in quanto fornisce ad essa la linfa vitale della motivazione. E' esperienza comune, ad esempio, ragionare in un certo modo rispetto ad una situazione, ma poi non sapersi decidere e comportarsi di conseguenza. Così una persona può ritenere frustrante, inadatto a lei un certo tipo di lavoro, e, nonostante ne abbia la possibilità, non ne cerca un altro. O c'è chi si lamenta in continuazione dei difetti e delle orribili colpe del proprio partner, e ciononostante non si decide a lasciarlo. Nè è impossibile trovare chi si innamora perdutamente di un'altra persona senza esserne minimamente ricambiato, e persevera in un martirio di speranze alternate a delusioni, di cui conosce già in anticipo l'esito deprimente. I romanzi e la vita quotidiana sono ricchi di episodi di questo genere, senza andare a sconfinare nella patologia riconosciuta. In sostanza, in alcune o in molte circostanze della nostra vita, gli affetti sembrano prendere il predominio sulla "ragione". E l'abitudine ampiamente diffusa e scarsamente contrastata al pensiero dicotomico induce ad operare distinzioni, classificazioni, gerarchie, scissioni, e nell'individuare un prima ed un poi, una causa ed un effetto, là dove invece sussiste un vortice ininterrotto di processi, circuiti, moti di parti interagenti, tra loro imbricati ed interconnessi a "filze, ad arcipelaghi, a grappoli, a cespugli" (Morin, 1977). La stessa logica duale e riduzionistica separa la mente dal corpo, la ragione dagli affetti. La logica, come sistema di P.E., ritaglia e segmenta certi aspetti del territorio, e, riducendoli ad elementi discreti (Glaserfeld, 1986), li utilizza per costruire una mappa. La mappa, infine, viene confusa con il territorio, e così il circuito si rinchiude su se stesso, alimentando fantasie di certezza, oggettività, verità. Rimanendo all'interno di

questa struttura ideologica, sistema di idee o gioco linguistico. il rapporto tra P.E. ed emozioni, tra "ragione" ed affetti conduce, nell'indagarlo, ad un reticolo di vicoli ciechi, ad un percorso a tana di tarlo, in cui si finisce con l'uscire di nuovo da dove si è entrati.

In breve, in adesione al principio di complessità (Morin, 1986) ed ai suoi corollari metodologici, noi aderiamo ad una concezione secondo cui gli stessi termini "P.E.", "ragione", "processi cognitivi" o, dall'altra, "affetti, sentimenti, emozioni", non ci autorizzano a pensare che nella realtà complessa, nel "territorio", esistano per davvero strutture, processi, meccanismi in qualche modo separati. E di fatto è ormai dimostrato da più autori (v. ad es.: Piaget, 1967; Tomkins, 1962 e 1963; Singer, 1974; Izard, 1977) che la componente affettiva, alimentando il ciclo di accomodamento-assimilazione, è inseparabile da quella cognitiva, pur avendo origini diverse (Reda, 1986). Anche i recenti studi di neuropsicologia, sia pure ancora ad un livello di prima approssimazione, ci forniscono serie indicazioni in tal senso, attraverso i più aggiornati modelli di tipo modulare (Varela, 1986). Le interconnessioni multiple tra centri corticali e subcorticali, la funzione della formazione reticolare, responsabile del livello di attivazione, collegata sia alle vie sensoriali, sia agli output elaborati dalla corteccia, fanno ragionevolmente ipotizzare che qualsiasi circuito neurale in azione produca effetti più o meno ampiamente diffusi, ed implicanti quindi, anche e comunque, i moduli più specificamente deputati all'attivazione e modificazione di quegli stati fisiologici che siamo soliti etichettare come emozioni (Vester, 1976; Guidano, Liotti, 1979; Guidano, 1985; Boadella, Liss, 1986). Possiamo allora ragionevolmente pensare che ogni idea, ogni opinione su di sé e sul mondo, ogni processo o strategia di scelta e di decisione, in breve ogni P.E. o sistema di P.E., sia in qualche modo intriso, imbevuto di, o supportato da, una corrispondente emozione o sistema di emozioni. Come già rilevato a suo tempo da Piaget (1937), ad esempio, ogni schema di azione possiede già in sé il bisogno di essere attivato. La motivazione ad essere innescati è intrinseca alle strutture e ai processi biologici disponibili, circuiti neurali e quindi P.E. compresi. Le esperienze di vita, le relazioni primarie e i rapporti significativi, i contesti di apprendimento forniscono occasione non solo per l'interiorizzazione di norme, valori, criteri, ma anche per l'attribuzione ad essi di un significato e di una valenza emotiva. Ogni persona, quindi, ha una propria gerarchia di criteri, valori, norme, consapevoli o meno, che orientano il suo comportamento, mediante l'attivazione di corrispondenti stati fisiologici (emozioni).

Un criterio può essere esplorato, ad esempio, chiedendo alla persona: "Che cosa è importante per te?". Poniamo che una ragazza ci dica che ama prendere il sole. Alla domanda di che cosa è importante per lei in tale attività ci può rispondere che le piace avere un bel colore, essere abbronzata- Le piace essere abbronzata in quanto le sembra di stare meglio di salute, oppure in quanto ha un aspetto migliore. E in che modo questo riveste importanza per lei? Potrebbe essere che si è spesso sentita poco bene, fragile, indifesa rispetto alle coetanee; potrebbe essere che non è sicura di piacere ai ragazzi, e così via. Attraverso un processo di chunking up (astrazione) o chunking across (ricerca di altri esempi paralleli), si può giungere a farsi un'idea un po' più precisa delle P.E. più generali che sovradeterminano il suo comportamento definito dal "mi piace prendere il sole". Ad esempio può saltare fuori che per lei la cosa veramente importante è conquistare un partner bello e attraente, in modo da far invidia alle sue amiche, che lei considera più fortunate. E per ottenere questo risultato, per lei vitale, è disposta ad impiegare tutte le energie ed il tempo disponibili. E dal momento che essa ritiene che la chance fondamentale sia il suo aspetto, ed in particolare il colore della sua pelle, passerà tante ore al sole, a rosolarsi e ad impiasticciarsi di creme, non sentendo né il caldo, né la sete, né la fame, e trovando tutto ciò particolarmente bello ed entusiasmante. Il fatto di non

ottenere risultati apprezzabilmente più brillanti nell'affascinare gli uomini, non la farà certo desistere dal suo piano mirabile. Passeranno magari dieci anni prima che, non più giovanissima, si accorgerà, quasi d'improvviso, che l'abbronzatura è indubbiamente una chance, ma non così importante come essa riteneva. Nel frattempo, ogni volta che si guarderà allo specchio e, specie in inizio di stagione, scoprirà una sfumatura in più nella sua tintarella, gioirà visibilmente, sarà invasa da un tale gaudio che ad occhi esterni non sarà facilmente comprensibile.

E così l'idea di essere abbronzati può essere un movente determinante per certe persone, tanto da influire in modo decisivo sulla scelta delle attività, della compagnia, dei luoghi di vacanza, mentre per altri può essere quasi o del tutto irrilevante. La stessa cosa vale per criteri più generali, quale, ad esempio, il piacere agli altri ed il modo in cui si desidera piacere agli altri. Per la nostra ragazza era importante piacere per il suo aspetto sano e florido. Per questo probabilmente aveva bisogno dell'amore di un uomo che, per essere in possesso di quelle doti, fosse da lei riconosciuto un buon giudice delle stesse. E nel medesimo tempo era importante la conferma proveniente dalle sue amiche, conferma che la loro invidia avrebbe indubbiamente attestato.

Già questo esempio semplificato ci fornisce lo spunto per alcune importanti considerazioni:

1) le p.E. non si presentano mai isolate, ma sono variamente interconnesse in reticoli complessi (Fabbri Montesano, Munari, 1986, p. 338), in cui si intravedono livelli gerarchici (chunking up and down) e ramificazioni laterali (chunking across), a partire da qualunque punto del reticolo. Nel nostro caso, la P.E. secondo cui è importante abbronzarsi rinvia verso l'alto a criteri più generali, del tipo: "è importante piacere", "è importante piacere agli uomini". "è importante piacere per l'aspetto fisico", "è importante ricevere conferme". E indagando sul campo gravitazionale di queste norme interiorizzate, verso il basso o verso l'alto, ne troviamo altre che vi orbitano intorno, a distanza ravvicinata o ai confini del campo, del genere: "è vitale essere amati". "è importante essere amati da un partner di bell'aspetto", "essere di bell'aspetto significa essere notati", "essere notati per il bell'aspetto significa essere amati", e così via. E' altamente probabile che un chunking down porti alla scoperta di altre P.E. del tipo: "è importante essere vestiti, pettinati, truccati alla moda", quindi "è importante aggiornarsi, essere informati su questi argomenti". Quindi diventa fondamentale guardarsi intorno, notare come si vestono, si truccano, si pettinano le altre donne, leggere o scorrere le riviste specializzate, ascoltare la radio e la TV, non perdere occasione per studiare come si comportano le persone di successo, e così via. Un chunking up, viceversa, potrebbe rivelare arcipelaghi di P.E. che abbondano nelle regioni della competitività, della diffidenza, dell'insicurezza: "da soli si sta male", "non si può aver fiducia negli altri", "occorre conquistare il proprio spazio", "occorre affermarsi, imporsi, gareggiare, vincere", ecc. Il reticolo stesso in cui sono iscritte queste norme è a sua volta variamente formato, più denso in certe zone, più rarefatto in altre, dilatato e slabbrato in alcuni punti, concentrato e indurito in altri, mobile ed in trasformazione per certi versi, immobile e pietrificato su altri piani, in conseguenza dell'essere attraversato, intersecato, imbrigliato da altri reticoli, da altri campi gravitazionali di P. E. ;

2) le P.E. non sono sempre attivate. Solo alcune zone, alcuni rami del reticolo sono percorsi e rischiarati dai raggi dell'attenzione cosciente o messi in azione dai riflessi inconsci. Un monitoraggio di queste zone ne rivelerebbe la trasformazione momento per momento (Gordon, MeyersAnderson, 1981);

3) al fluire degli input esterni e degli output interni, variano le zone attivate, e con esse la fisiologia della persona (tensioni muscolari, postura, motricità, espressione, limitandoci agli aspetti osservabili) (Bandler, Grinder, 1975). quindi, in misura maggiore o minore, le

sensazioni che essa prova, le emozioni, i moti affettivi. Variano le sue reazioni di avvicinamento o allontanamento, moto, di amore o di odio, di attrazione o di indifferenza, di indifferenza o di repulsione, di piacere o di sofferenza, di gioia o di dolore, con tutti gli stadi intermedi e le combinazioni possibili. E tutto ciò è in qualche misura percepibile dall'esterno e riconoscibile sulla base di codici espressivi generali condivisi, combinati a codici individuali idiosincratici.

#### **4.5) Ascolto empatico e rispecchiamento della "fisiologia". Il problema dell'isomorfismo dei reticoli di P.E., delle zone attivate e delle connessioni con gli stati fisiologici. La soglia di tolleranza nella distorsione dei messaggi. Mappe divergenti, disturbi nella comunicazione e circuiti ripetitivi.**

Le P.E., i sistemi di P.E. e le mappe del mondo, i reticoli di P.E. e le zone attivate, le zone attivate e gli stati fisiologici od emozioni, le emozioni come sensazioni interne e come espressione-comunicazione verso l'esterno. Abbiamo trattato di questi punti per approfondire il concetto di ascolto empatico e di facilitazione. Riprendiamo la definizione sopra riportata: ascolto empatico significa in primo luogo ascolto dell'altro, condividendone l'emozione. In base a quanto siamo venuti dicendo fin qui, ciò significa che in qualche modo la fisiologia dell'ascoltatore "rispecchia" quella del facilitato. Quanto più ci sarà isomorfismo tra gli stati fisiologici, tanto più si sperimenterà empatia (Lewis, 1978). Ma abbiamo detto che gli stati fisiologici sono in stretta relazione con le zone di reticoli (sottosistemi di P.E.) attivati. La relazione viaggia nei due sensi: le P.E. incidono sugli stati come gli stati sulle P.E. E di fatto noi riteniamo che il facilitatore utilizzi entrambe le vie: il rispecchiamento consapevole o inconsapevole dello stato fisiologico del facilitato, che induce l'attivazione di P.E. simili, e l'elicitazione di costellazioni di P.E. analoghe, che inducono il rispecchiamento dello stato fisiologico.

Le cose, però, come al solito, non sono così semplici. Tutto ciò presupporrebbe infatti nel facilitatore:

- a) un certo grado di isomorfismo tra i propri reticoli di P.E. e quelli del facilitato;
- b) lo stesso tipo di connessioni tra zone e reticoli di P.E. e stati fisiologici
- c) la capacità-disponibilità ad attivare le stesse costellazioni di P.E. nello stesso modo e negli stessi tempi in cui le attiva il facilitato;
- d) la capacità-disponibilità di rispecchiare, consciamente o inconsapevolmente, gli stati fisiologici del facilitato.

Mentre i punti c) e d) possono essere oggetto di apprendimento, e quindi fanno parte della formazione del facilitatore, i punti a) e b) - (anche ad ammettere l'equivalenza delle strutture originarie, cosa peraltro alquanto opinabile) - dipendono dalla sua storia personale. C'è allora da chiedersi in che modo sia egualmente possibile un ascolto empatico. In altri termini, in che modo il facilitatore potrà attivare le stesse zone di reticoli connesse ai medesimi stati fisiologici se i suoi reticoli e le connessioni con i suoi stati fisiologici non sono isomorfi rispetto a quelli del facilitato?

In primo luogo si può rispondere che un certo grado di tolleranza alla distorsione dei messaggi, e quindi la presenza di processi correttivi ed autocorrettivi dei segnali in entrata ed in uscita, è sicuramente necessaria negli organismi viventi ipercomplessi, ed in particolare nell'uomo. Un perfetto isomorfismo di mappe mentali è di fatto inimmaginabile (a differenza, ad esempio, dei lombrichi, che pare proprio siano dotati di strutture nervose assolutamente identiche, con lo stesso numero di neuroni e le stesse connessioni sinaptiche). Nel migliore dei casi si può presumere che vengano attivate parzialmente

zone simili e che quindi i comunicanti dispongano di mappe per qualche aspetto sovrapponibili. Ma nulla di più. Pertanto un certo grado di aggiustamento reciproco sarà comunque sempre indispensabile.

Sta di fatto che una persona presenta problemi di una certa serietà quando i tentativi di aggiustamento non producono più risultati, e nei casi più gravi vengono del tutto abbandonati. E' allora facilmente ipotizzabile che, in contingenza con il venir meno di una comunicazione produttiva (cioè caratterizzata dall'aggiustamento reciproco degli schemi o zone di reticolo attivate), certe aree, certe costellazioni di P.E. tendano in qualche modo a perdere mobilità. In un certo senso è come se il reticolo che le sorregge si indurisse, si cristallizzasse, si ripiegasse su se stesso. E allora la persona viene a disporre, per quell'area di comportamento, di una mappa mentale che non trova riscontro nei propri simili. I suoi tentativi di farsi capire verranno puntualmente frustrati; sarà criticata, giudicata, valutata e nella migliore delle ipotesi riceverà una ampia messe di consigli, pareri, esortazioni del tutto inutili, in quanto non pertinenti al suo attuale problema. In genere quando una persona vuole aiutare un'altra è come se le dicesse: "La tua mappa è inadeguata, zeppa di errori. Sostituiscila, compratene un'altra come la mia". Ma a parte il fatto che non esistono in circolazione negozi ove si possa compiere una simile operazione, non bisogna dimenticare che, novanta casi su cento, chi cerca aiuto confonde le sue mappe con il territorio. Da qui nascono spesso discussioni interminabili su ciò che occorre cambiare, con un tiro alla fune tra chi sostiene che bisogna mutare atteggiamento (in genere senza indicare come) e chi, sperimentando inadeguatezza e sofferenza, si ostina a chiedere che qualcuno, se vuol davvero aiutarlo, intervenga direttamente sul territorio (così i problemi interni si trasformano, quasi magicamente~ in problemi affettivi, finanziari, di salute, di occupazione o addirittura di politica economica, culturale, di ecologia, ecc.). Chi ha un minimo di esperienza in campo clinico, o anche solo di reale ascolto di persone in difficoltà, sa bene che le richieste di aiuto sono molto spesso dirette ad ottenere qualche cambiamento in altre persone (partner, amici, familiari, professori, colleghi di lavoro, superiori gerarchici) o in situazioni esterne (condizioni di lavoro, possibilità di occupazione, programmi di studi, ecc.)

#### **4.6) Il lavoro psicoterapeutico come riavvio della comunicazione produttiva interpersonale e intrapsichica. La metafora del "ricalco" delle mappe. Il problema del "ricalco" delle connessioni con gli stati fisiologici.**

Una psicoterapia può iniziare, viceversa e in linea di massima, solo quando il cliente fa una precisa richiesta di lavorare su se stesso, cioè sulle sue mappe. Ma a questo punto le difficoltà non sono certo finite. Secondo la nostra concezione, come si è accennato, lo scopo di una psicoterapia è quello di riavviare una comunicazione produttiva interpersonale e intrapsichica (i due aspetti sono strettamente interconnessi). Per continuare il ragionamento possiamo ricorrere ad una metafora: poniamo che due persone siano sedute ad un tavolo in due stanze diverse e possano comunicare verbalmente attraverso una porta aperta. Ciascuna di esse ha una carta geografica distesa davanti a sé, e dispone di matite e di pennarelli colorati. Le due carte geografiche riguardano la stessa regione, ma riportano particolari diversi: alcune città, strade, paesi, montagne disegnate sull'una non compaiono sull'altra, e viceversa. Anche le scale sono differenti e differenti sono pure i simboli utilizzati. Le due persone hanno il compito di progettare, ciascuna sulla sua carta, un viaggio insieme, per cui, alla fine, l'itinerario dovrà risultare in qualche modo equivalente. Per riuscire nell'obiettivo, ognuna delle due dovrà, attraverso lo scambio di informazioni, farsi via via un'idea più precisa di come è fatta la mappa dell'altro.

Quanto più questo lavoro di conoscenza reciproca delle mappe è in Stato avanzato, tanto più gli scambi di informazioni diventeranno efficaci, e alla fine le due persone, disponendo di carte sovrapponibili per certi tratti essenziali, riusciranno nell'intento di tracciare un itinerario di viaggio comune.

Ma nella fase iniziale, specie se le due carte sono molto diverse, le domande e le risposte produrranno in genere ben miseri effetti.

Poniamo adesso che una delle due persone abbia già tentato di compiere questo esperimento con tanti altri, senza raggiungere alcun risultato, e poniamo anche che il raggiungimento del risultato costituisca per lei un obiettivo vitale (tipo la possibilità di uscire da quella stanza ed essere finalmente libera). E' molto probabile che ai primi insuccessi con una nuova persona si scoraggi, si perda d'animo, cominci a recalcitrare e a pensare che la sua situazione è indubbiamente disperata e senza via di uscita. Ebbene, credo che questa possa essere una buona metafora per descrivere il compito che spesso attende un facilitatore!

Egli non conosce la mappa del cliente, nè può avervi accesso in modo diretto. Le indicazioni che il cliente spontaneamente gli fornisce, in modo consapevole od inconscio, sono per lui l'unica fonte di informazione. Nel frattempo il cliente, attraverso il feedback verbale o non verbale del facilitatore, è a sua volta continuamente informato di come egli sta procedendo nella ricostruzione e rappresentazione della sua mappa. E sarà tanto più disponibile a "fidarsi" del facilitatore, e proverà nei suoi confronti un sentimento positivo, nella misura in cui quest'ultimo dà prova di essere efficace e di fornire il massimo impegno in questo lavoro di ricostruzione.

E qui si giunge al punto nodale: in che modo, più specificamente, il cliente può ricevere l'impressione di essere per davvero compreso?

In termini generali abbiamo già risposto alla domanda: attraverso i feedback del facilitatore, verbali e non verbali. Mantenendoci nella metafora, il facilitatore dovrà, ad esempio, dar prova di sapersi adeguare al linguaggio del cliente, imparando ad utilizzare i suoi codici espressivi, i suoi simboli, i suoi segnali. Così, se ci sarà da ricostruire il percorso di un fiume, gli occorrerà anche capire in che modo specificamente esso è segnato sulla mappa, in rapporto alle zone geografiche che, attraversa. Dovrà comprendere i simboli utilizzati per segnare il fiume, ma anche le montagne, le colline, i laghi, i boschi, le coltivazioni, gli abitati, i paesi, le città. Ci saranno quindi almeno due livelli di codificazioni da far condividere e combaciare (matching): il livello dei significati (fiumi, montagne, laghi, ecc.) e quello dei simboli utilizzati. Ma anche ammettendo che attraverso un lavoro di attenta decodifica e ricalco dei segnali dell'altro, il facilitatore venga a disporre di una carta geografica praticamente sovrapponibile a quella del cliente, almeno nei tratti pertinenti, non ci sarà ancora nessuna garanzia che la comunicazione tra i due risulti produttiva. Ci sarà, è vero, intesa sul contenuto della comunicazione, ovverossia sul suo aspetto referenziale: per entrambi il fiume è un corso d'acqua e si segna in un certo modo sulla carta, sulla base di convenzioni condivise. Per questi aspetti essi appartengono allo stesso tipo di cultura e allo stesso sistema linguistico. Ma nulla assicura che l'intesa si estenda anche al piano emozionale. Il combaciamento dei reticoli di premesse non garantisce ancora il combaciamento delle loro connessioni con gli stati fisiologici. Il significato emotivo di una analoga situazione~ di un medesimo episodio, di uno stesso concetto o sistema di concetti, può essere profondamente diverso per le due persone.

Così almeno appare...

Sembra allora necessario ricorrere alla stesura di una seconda carta, in cui punto a punto vengano segnati gli stati fisiologici elicitati dal cliente durante la descrizione della prima...

Nella mappa principale verrà così segnato il fiume, nella seconda mappa verranno segnati gli stati fisiologici ad esso connessi. E così per ogni regione, per ogni particolare, per ogni dettaglio della mappa.

#### **4.7) Necessità di superare la distinzione-reificazione tra P.E. ed emozioni. Dalla cultura dualistica alla logica sistemica e al principio di complessità. Dalla riduzione-semplificazione al pensiero conoscitivo multidimensionale.**

In questa descrizione però siamo ricaduti, nostro malgrado, all'interno di una logica dualistica, in cui alberga il principio di causalità lineare: da una parte ci sono le nostre premesse, dall'altra le nostre emozioni, tanto che possiamo addirittura compilare due carte distinte per i due differenti ordini di fenomeni. D'altra parte, questo vizio di ragionamento era già presente nella domanda iniziale, in cui davamo per scontata la possibilità di esistenza di reticoli di premesse identici, connessi però in modo differente agli stati emotivi. Da quel punto in poi, il pensiero che abbiamo seguito era inconsciamente improntato a quella distinzione, che acriticamente avevamo accettato per verosimile. Come da più parti si è rilevato (v. ad es. Selvini Palazzoli et al., 1975), il pericolo di ricadere all'interno di una logica dualistica di causa effetto è insito già nell'utilizzo dello strumento linguistico, che della cultura dualistica è diretta espressione<sup>11</sup>. Nuove idee (teoria sistemica, principio di complessità) richiedono nuovi strumenti per pensare (Waddington, 1977) ovvero nuovi giochi linguistici (Wittgenstein, 1953). E così, il semplice fatto di parlare e di etichettare diversamente premesse epistemologiche e stati affettivi, ci può indurre facilmente ad immaginare che nel mondo esistano effettivamente (reificazione) due ordini di fenomeni chiaramente distinguibili (Pribram, 1986, p. 267). E una volta che ci siamo fatti una differente rappresentazione interna (attraverso le immagini, le voci, i Suoni, le sensazioni) di questi fenomeni, e quindi disponiamo di una certa mappa mentale, la realtà (cioè quello che di essa percepiamo) circolarmente ci restituirà un'esperienza che convalida le nostre credenze. Questo fenomeno, inoltre, sembra accadere non solo quando non si è consapevoli di esso, ma addirittura quando, avendolo compreso, si cerca di evitarlo (Selvini, Palazzoli et al., 1975). Il che costituisce un buon esempio del fatto che i codici, le convenzioni, i sistemi culturali sono nello stesso tempo generati da, e generatori di, sistemi di azioni, pratiche sociali, miti, credenze, idee sul mondo, interazioni tra menti diverse o all'interno della stessa mente, sincroniche o diacroniche, in un vortice ininterrotto, in cui qualsiasi identificazione di confine spaziale o temporale, qualsiasi operazione di separazione, disgiunzione, segmentazione, e quindi di categorizzazione e classificazione è in sé del tutto arbitraria (Morin, 1986). Il nostro è un "sapere senza fondamenti" (Gargani, 1975). Non per questo è privo di una struttura interna, di un sistema di relazioni in base alle quali certi enunciati sul mondo sono veri, altri falsi, altri privi di senso. L'insieme delle conoscenze umane non riguarda direttamente il territorio, ma ancora una volta costituisce una mappa o insieme di mappe, molto variegata, in interazione tra loro. Ognuna di queste mappe consente di osservare, prevedere, compiere determinate azioni nel mondo, e sono costruite e mantenute attive e conservate nel tempo, nella misura in cui "funzionano" (legge dell'effetto) (Glaserfeld, 1986). E di fatto "tutte le regolarità, le regole o le leggi che noi costruiamo derivano dalla nostra esperienza e valgono per essa, e la nostra esperienza è un mondo generato, definito e

delimitato da noi stessi attraverso la nostra attività di segmentazione e di concettualizzazione. La storia della scienza mostra, forse meglio di qualunque altra cosa, quanto siano stati mutevoli e relativi i modi di segmentazione e di concettualizzazione." (Grasersfeld, 1986, p. 103).

Così, storicamente il principio di complementarità (in base al quale un fenomeno può essere nello stesso tempo A e non A, in opposizione al principio logico di non contraddizione) è stato introdotto nella fisica nel momento in cui ci si è accorti che due teorie contrapposte (teoria corpuscolare e teoria ondulatoria) erano entrambe necessarie per spiegare l'insieme dei fenomeni conosciuti riguardanti la luce (Prigogine, Stengers, 1979; Morin, 1986).

D'altra parte le geometrie non euclidee e la relatività non negano il valore delle concettualizzazioni precedenti, solo ne specificano l'ambito di operatività. Impostazione strutturalista, teoria sistemica, principio di complessità a loro volta compaiono sulla scena nel momento in cui la scienza classica, con il suo ideale di progressiva chiarificazione attraverso l'isolamento e la decontestualizzazione dei fenomeni, non era più in grado di spiegare le nuove emergenze sperimentali (Prigogine, 1986). Lo studio del funzionamento mentale indubbiamente fa parte di quei fenomeni il cui tentativo di comprensione e spiegazione necessita di abbandonare qualsiasi paradigma di stampo riduzionistico, per aprirsi viceversa all'indagine di un pensiero multidimensionale, plurivoco, dialogico (Fabbri Montesano~ Munari, 1986). Per il principio di complessità, ideale della scienza non è più la chiarezza e l'eleganza formale della spiegazione; il dubbio, l'ambiguità, l'indecidibilità, la confusione non sono più necessariamente segnali di errore, bensì gli usuali compagni di viaggio di un qualsiasi percorso conoscitivo di carattere pluralista (Morin, 1986).

Per ritornare più direttamente al nostro oggetto di discorso, si tratta di abbandonare definitivamente la distinzione dicotomica tra processi cognitivi, premesse epistemologiche, da una parte, e stati affettivi, emozioni, sentimenti dall'altra, anche se a questa distinzione ci inducono le teorie del senso comune, il linguaggio ordinario, le immagini interiorizzate e le esperienze vissute pilotate da tali immagini. In un certo senso, il ricorso al "principio ologrammatico" (Morin, 1986; Pribram, 1971, 1986), insito nella teoria della complessità, può facilitarci nel comprendere come ogni criterio o sistema di criteri, credenze, premesse, presupposti, contenga in sé una valenza emozionale che si esplica nella sua attivazione a contatto con una qualsivoglia esperienza, e come, nel contempo, ogni stato affettivo sia intriso, permeato di criteri, presupposti, premesse. Citando direttamente Morin (1986, pag. 52): "L'ologramma è una immagine fisica le cui qualità (prospettiche, di colore, ecc.) dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che l'immagine rappresenta. E nei nostri organismi biologici noi possediamo un'organizzazione di questo genere: ognuna delle nostre cellule, anche la cellula più modesta come può essere una cellula dell'epidermide, contiene l'informazione genetica di tutto il nostro essere nel suo insieme. Naturalmente solo una piccola parte di questa informazione è espressa in questa cellula, mentre il resto è inibito. In questo senso possiamo dire non soltanto che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è nella parte". Ciò comporta che "si abbandoni un tipo di spiegazione lineare e si adotti un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti. La delucidazione del tutto può avvenire ad esempio prendendo le mosse da un punto particolare che concentra in sé, ad un dato momento, il dramma e la tragedia del tutto".

#### **4.8) Principio ologrammatico e interconnessione-inscidibilità tra P.E. ed emozioni. La metafora del rapporto tra norma e atto nell'ordinamento g~uridico.**

Tradotto in termini più specifici per il presente discorso, ciò significa che, come si è accennato, le P.E., interiorizzate attraverso l'esperienza ripetuta nei contesti di apprendimento, sono di per sé inscindibili dall'esperienza stessa, e quindi dal suo carattere globale, implicante l'intera persona come organismo attivo all'interno di un contesto e di un sistema di relazioni.

Riprendendo una metafora utilizzata in altra sede (Scardovelli, 1985), facendo un parallelo fra sistemi di P.E. e ordinamento giuridico, ad WI primo livello di analisi si potrebbe sostenere che le P.E. stanno al comportamento come le norme generali ed astratte, contenute nelle fonti del diritto, stanno agli atti amministrativi e ai negozi tra privati. Si è però notato che, quanto più si spinge il livello di analisi verso il basso, tanto più la distinzione tra norma generale e atto o comportamento specifico, tende in concreto a sfumare, nel senso che ogni comportamento, nel momento in cui soggiace a certe norme, è esso stesso produttore di norme che regoleranno i comportamenti successivi (principio di autorganizzazione ricorsiva: v. Morin, 1986, p. 52).

La complessità del circuito retroattivo - complessità non oggettiva, ma sempre ed in ogni caso relativa al rapporto tra realtà osservata e strumenti di pensiero di volta in volta utilizzati per osservarla (Koestler, 1978) - tende però ad offuscarne la percezione, cosicché, di fatto, sia in campo psicologico che giuridico, la classificazione e dicotomizzazione (da una parte le funzioni cognitive e le regole interiorizzate, dall'altra i singoli comportamenti ed emozioni; da una parte le fonti del diritto, dall'altra gli atti) ha dato luogo ad una netta sproporzione tra gli studi dedicati agli oggetti isolatamente presi rispetto agli studi relativi alle connessioni reciproche. Di più: questi ultimi studi tradizionalmente sono stati considerati ai margini rispettivamente delle discipline giuridiche e psicologiche, accademicamente intese. Di fatto, operando una punteggiatura arbitraria, appare del tutto "naturale" considerare i singoli atti come semplici applicatori (o violatori) di norme precostituite: il Parlamento detta una legge, l'Amministrazione la applica ai casi concreti. Nei manuali in genere non si dice nulla del fatto che il concreto comportamento dell'Amministrazione viene ad incidere in modo determinante sul significato che la legge di fatto acquista nell'ordinamento. E accanto al comportamento dell'Amministrazione, possiamo tranquillamente aggiungere il comportamento dei giudici (il che è fin troppo evidente), ma anche di qualsiasi altro operatore giuridico, il cui agire abbia in qualche modo a che fare con la legge in parola. Il sistema del "diritto positivo" e della "legge formale", retto dal principio di legalità - oggetto privilegiato della scienza giuridica tradizionale, fondata sul principio di causalità lineare - è in realtà indissolubilmente connesso e imbricato al sistema del "diritto vivente" (Ghiara, 1973), della "legge materiale", dei "poteri informali" (Scardovelli, 1978), e quindi ai più ampi sistemi (politico, economico, finanziario, sociale, culturale, ecc.) che fanno capo alla società civile, in un circuito ricorsivo ipercomplesso per il quale, da un punto di vista pragmatico, cioè degli effetti concretamente prodotti, appare veramente arduo, per non dire arbitrario, definire il concetto di norma giuridica.

Il significato pragmatico di una legge (che comprende la sua interpretazione, secondo i canoni della scienza giuridica, ma non si esaurisce in essa) è nel contempo nella storia che l'ha prodotta, nel sistema che la ospita, nell'applicazione che riceve. In un certo senso, quindi, l'esplicitazione di una norma richiede l'esplicitazione dell'intero sistema di interrelazioni entro cui essa vive. Si può quindi dire che in una norma sia contenuto potenzialmente l'intero ordinamento giuridico, così come all'interno di una cellula è

contenuto l'intero patrimonio genetico dell'organismo. E così, anche qui la ricomparsa in scena del principio ologrammatico non può far stupire, dal momento che la "scoperta della complessità" "non rimanda nè ad una disciplina specializzata nè ad un insieme di tecniche capaci di risolvere una classe di problemi ben definiti" (Stengers, 1986, p. 61), bensì costituisce un meta-punto-di vista, ad amplissimo spettro di applicazione, che a sua volta, circolarmente, autoriflessivamente, dalle sue applicazioni concrete viene definito, specificato, arricchito.

Ritornando al rapporto P.E.-comportamento-emozioni, si possono ad esso estendere le considerazioni svolte in riferimento all'ordinamento giuridico. Ogni P.E. contiene in sé l'intero sistema di interrelazioni entro cui essa vive. Il suo significato pragmatico è nel contempo nella storia di esperienze che l'ha prodotta, nel sistema di P.E. entro cui è inserita, nel tipo di attivazione cui è sottoposta, nei tipi di comportamenti e di stati fisiologici cui è connessa e nelle risposte che, circolarmente, produce e riceve dall'ambiente esterno.

#### **4.9) La programmazione neurolinguistica e il rapporto tra P.E. ed emozioni spiegato in termini di differenza nel livello di analisi. Ipotesi di una strategia sottesa al lavoro di ascolto empatico-facilitazione: la creazione di un "indice simultaneo di riferimenton. Analogia con il lavoro dell'attore.**

Per chiarire il nostro pensiero, possiamo avvalerci di un modello desunto della PNL, che ha il pregio di considerare sincreticamente tutte le interrelazioni sopra indicate<sup>12</sup>.

Lo scopo dichiarato con cui è nato il modello, come tutti i modelli di PNL, non è teorico esplicativo, bensì prettamente operativo (Dilts et al 1980): ad esempio, data una persona che eccelle in un campo, si vuole comprendere quale strategia usa ad un livello tale da poterla insegnare a tutte le altre. E di fatto la PNL storicamente è nata proprio dallo studio sistematico di che cosa in concreto facevano, al di là delle dichiarazioni teoriche, alcuni "maghi" della psicoterapia, come M. Erickson, V. Satir, o F. S. Perls (Bandler, Grinder, 1975 e 1979). Questa attività, diretta a scoprire le strategie "nascoste" e a rivelarle ad altri, viene detta "modellamento" (Dilts et al., 1980).

Nel modellamento, secondo lo schema qui considerato, vengono distinti sette livelli di analisi, a partire dall'esterno verso l'interno della persona: 1) il contesto in cui opera; 2) il sistema interpersonale entro cui si relaziona; 3) la sua mappa del mondo; 4) le credenze in cui la mappa è strutturata; 5) i criteri causa-effetto su cui le credenze sono costruite; 6) le categorie dell'esperienza (computazione interna, stati interni, comportamenti esterni) attraverso cui le credenze sono mantenute; 7) le sottomodalità, ovverossia le strutture di più basso livello cui si può accedere, fondate su codici neurologici<sup>13</sup>.

Le parti del modello che ci interessano maggiormente sono i punti 3,4,5, in relazione al punto 6. Schematicamente, nei primi troviamo espressa la concezione secondo cui l'insieme di tutto ciò che una persona conosce e percepisce della realtà (mappa del mondo) è strutturato da un sistema di opinioni su di sé e sul mondo (credenze), che si sono originate sulla base di criteri causa-effetto, operanti rispetto a situazioni ed esperienze vissute e interiorizzate nei contesti di apprendimento (familiare, scolastico, professionale, ecc.). Tali credenze sono mantenute dalle c.d. categorie dell'esperienza (punto 6), cioè da tre ordini di fenomeni: a) la computazione interna, ovverossia i processi mentali che utilizzano i diversi sistemi rappresentativi (principalmente visivo, uditivo e cinestesico); b) gli stati interni, ovverossia gli stati fisiologici che siamo soliti etichettare come emozioni; c) il comportamento esterno, ovverossia il comportamento osservabile (segnali, microsegnali, linguaggio, fisiologia osservabile, attività motoria, ecc.) collegato

agli stati interni, che produce effetti diretti sul contesto e sul sistema di relazioni entro cui la persona è inserita.

Sulla base di questo modello, il rapporto tra P.E. ed emozioni viene ad essere considerato una questione riguardante il livello di analisi, e quindi gli strumenti che adoperiamo nell'osservare il fenomeno. Così, ad esempio, la domanda: "che cosa è importante per te?", o altra analoga, ci dà l'accesso al livello delle credenze della persona, mentre la domanda: "che cosa causa il fatto che questo sia importante per te?" ci dà accesso ai criteri di causa-effetto. Ritornando all'esempio della ragazza che amava prendere il sole, con la prima domanda otteniamo un criterio ("per me è importante essere abbronzata"), con la seconda ("che cosa causa in te il desiderio di essere abbronzata?") possiamo scoprire una relazione (di causa-effetto~ appunto) tra l'essere abbronzata ed il bisogno di piacere. Ma a sua volta, il bisogno di piacere può essere considerato un criterio ("per me è importante piacere"), di cui si può indagare la causa, e così via. I criteri o credenze (o P.E., come usiamo chiamarle noi) si distribuiscono così lungo un reticolo percorribile in tutti i sensi (network), collegati tra loro da criteri causa-effetto, e viceversa, a seconda del punto di partenza dell'analisi, che dipende a sua volta dal contesto (punto 1) e dal sistema (punto 2) che si vuol indagare.

Oltre alla relazione di causa-effetto, il rapporto tra criteri può essere di equivalenza; così per una persona può essere egualmente importante comprendere se stesso, avere chiarezza nei rapporti con gli altri e approfondire argomenti interessanti. Se i criteri sono equivalenti, è possibile cercare un criterio più generale (chunking up), di cui essi rappresentano aspetti differenti. Nel caso considerato, tale criterio potrebbe essere rappresentato dal desiderio di capire di più, di migliorarsi, e così via.

Ciascuno di tali criteri, però, pur essendo formulato in termini astratti, affonda le radici nell'esperienza vissuta dalla persona. Per comprendere un criterio, è indispensabile allora correlarlo a concrete rappresentazioni (chunking down). Per questo si può chiedere alla persona di accedere ad un certo numero di situazioni reali in cui ha sperimentato la soddisfazione del criterio. E la rappresentazione di tali situazioni dovrà essere più completa possibile, dovrà cioè coinvolgere tutti i sistemi rappresentativi con le relative sottomodalità (Bandler, 1985). Si accede così al livello della computazione interna e, parallelamente, al livello degli stati interni, cioè delle emozioni. Questo lavoro, quando sia completato dalla ricerca dei criteri equivalenti (chunking across), sovraordinati (chunking up) o sottordinati (chunking down), consente alla persona di arricchire l'esperienza e, nel contempo, acquisire consapevolezza in relazione alla sua gerarchia motivazionale.

In concreto si può procedere nel seguente modo: individuato un criterio, a partire da un contesto ("Nel lavoro di insegnante, che cosa è importante per te?" Risposta: "aiutare i bambini in difficoltà"), si va alla ricerca di altri criteri ("Che cosa altro è importante per te?" Risposta: "Stare in un contesto non giudicante"; "Trovare piacere nel rivivere situazioni infantili"; "Saper far fronte ai problemi che si presentano"; "Evitare che i bambini con handicap si percepiscano diversi dagli altri"). Se i criteri individuati sono equivalenti per la persona, si va alla ricerca del criterio di più alto livello che comprenda i precedenti come aspetti specifici ("Quale è per te un criterio più generale che li comprende tutti?"~ Risposta: "Avere padronanza delle situazioni", oppure "Aiutare me stessa aiutando gli altri" o simili). In ogni caso, quando si dispone di un criterio e di quattro o cinque suoi aspetti, per ciascun aspetto si va alla ricerca di almeno tre esperienze concrete (con l'indicazione specifica del tempo, del luogo, delle persone e dell'attività) che hanno soddisfatto il criterio. Alla fine si otterrà così una serie di quattro o cinque specificazioni e una quindicina di rappresentazioni sensorialmente fondate, accompagnate dai relativi stati fisiologici, connessi al medesimo criterio.

A questo punto si può chiedere ad un'altra persona di "ricalcare" tutto il procedimento seguito dalla prima: partire dallo stesso criterio, cercare quattro o cinque aspetti equivalenti per sé e una quindicina di esperienze, effettivamente vissute, che forniscano ad essa analoghe sensazioni (stati interni) a quelle manifestate dall'altra persona. Quando avrà terminato, essa disporrà di un "indice simultaneo di riferimento" rispetto alla prima: e di fatto, arricchendo l'esperienza del medesimo criterio, in parallelo con la prima persona, si sarà costruita una mappa interna che, dal livello più astratto a quello più concreto, trova corrispondenza punto a punto con la mappa ricalcata. E sarà in grado di ascoltare empaticamente l'altro (cioè provando le medesime emozioni), proprio in quanto potrà, momento per momento, assimilare l'esperienza altrui alla propria<sup>14</sup>.

In conclusione: il modello desunto dalla PNL ci sembra utile, ai fini del nostro discorso, per almeno due ordini di ragioni. In primo luogo, esso risponde alla domanda iniziale, di come può un facilitatore far concordare i propri reticoli di P.E. con quelli del facilitato. In secondo luogo, sembra fornire una buona spiegazione di come il ricalco dei reticoli comporti anche una sintonia emotiva. La distinzione tra P.E. ed emozioni dipende unicamente dal livello di analisi: l'emozione aderisce agli aspetti più concreti, alle specificazioni più dettagliate delle P.E., tanto concrete e dettagliate da assurgere a fatti o ad episodi realmente accaduti.

Certamente la precisione del ricalco da parte del facilitatore non può spingersi fino a comprendere la storia vissuta del facilitato. Ma può andarci molto vicino, proprio in quanto egli è in grado di recuperare nella propria storia situazioni che siano molto simili per gli aspetti essenziali e pertinenti. Si aggiunga che, come sostenuto da diversi autori (v. ad es. Farrelly, 1974), ciò che è più personale è anche più universale. Detto in altri termini, quanto più si sale (chunk up) verso criteri a più alta valutazione, tanto più si trova sintonia e concordanza tra le persone (il che, tra parentesi, è anche il presupposto empirico su cui si basano le varie tecniche o strategie di negoziazione, tra parti della mente o persone, tra gruppi o nazioni (Early, 1985)).

Da un altro punto di vista, si può individuare una parziale analogia tra i processi sottesi all'ascolto empatico e quelli scetesi al lavoro dell'attore. Secondo Stanislaskij (1963), ad esempio, l'attore deve essere in grado di richiamare alla memoria e di rivivere sul momento ("reviviscenza") situazioni personali imparentate, per gli aspetti essenziali, con le azioni del personaggio desumibili dal copione. Non si possono sperimentare e recitare la gioia o la paura in astratto. Le emozioni nascono da situazioni concrete. Sono reazioni globali e segnali di tutto l'organismo di fronte agli eventi (esterni ed interni). E' solo partendo da questi ultimi che noi possiamo concretamente riviverle. Se gli eventi non sono presenti, possiamo sempre ricuperarli, ricostruirli e rappresentarci. E se la rappresentazione interna è sufficientemente fedele, anche la nostra emozione lo sarà.

**4.10) L'ascolto-facilitazione come contesto di opportunità per l'avvio di una comunicazione funzionale: rintervento sul processo. La comunicazione produttiva come assimilazione reciproca e integrazione tra gli schemi e la flessibilità-intercambiabilità delle mappe. La ripetizione del contesto e il cambiamento della struttura (in particolare dei sovrastemi di P.E. che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi).**

In situazione di ascolto empatico, il cliente avvertirà realmente nel facilitatore un compagno di viaggio (Rogers, 1980), un amico di avventure, con il quale può tranquillamente "raccontare", "rimembrare", "rivivere" e ciò che sente di poter effettivamente

condividere. Dal momento in cui possono disporre di una mappa simile, i due potranno anche "progettare" insieme nuovi "viaggi", tracciare nuovi segni sulla carta, scoprire insieme nuove possibilità.

D'altra parte, il facilitatore, come persona, continua a poter accedere alle sue mappe precedenti da cui, consapevolmente o meno, continuerà a raccogliere altri tipi di dati e di informazioni sul "territorio". A sua volta il cliente si accorgerà di disporre egli stesso di altri tipi di mappe che in qualche modo erano rimaste inutilizzate. E così, concordato un linguaggio referenziale ed emotivo comune, sarà sempre più possibile procedere all'integrazione reciproca degli schemi, ovvero all'avvio di una comunicazione produttiva. Ma dal momento che essa presuppone una certa "flessibilità" e "intercambiabilità" delle mappe per un medesimo "territorio", il risultato finale consisterà nell'acquisizione per deuteroapprendimento, come direbbe Bateson (1972), di un'attitudine di carattere molto generale, che lentamente verrà a sovradeterminare (come parte del sistema; di P.E.) l'andamento della relazione in atto e la comunicazione interna del facilitato (tra sistemi e sottosistemi di P.E.), che costituisce appunto l'obiettivo finale del lavoro terapeutico (Scardovelli, 1985).

In sintesi: è attraverso l'esercizio della comunicazione funzionale che si apprende a comunicare, cioè si acquisiscono le metacompetenze necessarie per il processo in parola (Newson, 1977); conseguentemente, l'ascolto empatico costituisce facilitazione, nel senso sopra indicato, in quanto viene a definire un contesto di opportunità ove il cliente può sperimentare una comunicazione produttiva. Il contenuto fornisce soltanto il pretesto per l'attivazione del processo. E a sua volta il processo è il risultato concreto dell'applicazione di strategie interiorizzate, sostenute da una struttura, che abbiamo definito "mappa del mondo", sistemi o reticoli di P.E., di criteri, di opinioni su di sé o sulla realtà esterna. Processo, strategie e struttura costituiscono parti interagenti di un sistema, cosicché l'intervento su di una riverbera necessariamente sulle altre. L'avvio di una comunicazione produttiva è nello stesso tempo un intervento sul processo (in quanto interrompe precedenti pattern o sequenze disfunzionali), e quindi sulle strategie (che di fatto non possono mantenersi uguali a prima) e - attraverso la ripetizione del contesto anche sulla struttura, cioè sul sistema di P.E. che sovradeterminavano la precedente comunicazione disfunzionale (Scardovelli, 1985; Bowlby, 1969 a).

Naturalmente la difficoltà del processo di cambiamento è strettamente connessa alla profondità ed estensione del cambiamento che si vuol perseguire. E di fatto, "gli schemi di base, come gli attributi causali alle proprie esperienze personali, la fiducia in quello che si è abituati a percepire, i principi di identità personale e di relazione tra sé e il mondo, sono ben più difficili da cambiare che i processi ordinatori periferici. Questo è anche dovuto al primato onto-cronologico degli schemi di base: le esperienze che occorrono precocemente nella vita, specie se emotivamente intense e ripetute, lasciano un'impronta notevole nell'esperienza di un individuo in fase di sviluppo" (Reda, 1986, p. 169).

Quindi, i sovrasistemi di P.E., o "regole centrali di un paradigma personale", sono molto difficili da cambiare, oltre a tutto perché sono anche estremamente difficili da verbalizzare. La dimensione "tacita" di tali P.E. (Polanyi, 1966) sembra quindi spesso richiedere interventi almeno in parte non verbali (Mahoney, 1985).

#### 4.11) Programmazione neurolinguistica, il sistema interno di elaborazione e comunicazione (intrapsichica) e i concetti di congruenza e di trasparenza. L'incongruenza come incoerenza dei messaggi simultanei.

Nella originaria definizione di ascolto empatico (v. retro par. 3), abbiamo fatto cenno ai concetti di congruenza e di trasparenza. Ci torneremo sopra in questo paragrafo, dopo aver rianalizzato il modello desunto dalla PNL, servendoci della visualizzazione riportata nella figura 1.

Nell'area A abbiamo collocato i reticoli o sistemi di P.E. del facilitatore, distinguendo una zona eentrale, in cui trovano spazio i reticoli soggetti a più frequente attivazione e che, in un certo senso, lo identificano come persona. Ai lati, verso l'esterno, come in una curva gaussiana, sono collocati i sottosistemi di P.E. via via più raramente attivati. L'insieme di tutti questi reticoli costituisce il range (ambito) entro cui il facilitatore è in grado di spostare i suoi punti di vista. La capacità di muoversi entro il range è funzione dei sovrastemi di P.E., che regolano i rapporti tra sistemi e sottosistemi. L'area A è distinta in una pluralità di livelli, in cui al vertice si collocano i sovrastemi di P.E., e verso il basso, attraverso un chunking down, si individuano P.E. via via più particolari, fino a giungere al livello delle esperienze concrete.

A loro volta, tali esperienze possono essere originariamente esterne o interne, costruite o ricordate, consapevoli o non consapevoli, ed in ogni caso sono costituite da rappresentazioni visive, uditive, cinestesiche (olfattive) ( $E = f(Ve-i, Ae-i, K(O)e-i)$ ), e dalle relative sottomodaltà (Dilts et. al., 1980).

Nell'area B abbiamo collocato la computazione interna (IC), cioè i processi mentali del facilitatore che utilizzano i diversi sistemi rappresentativi (principalmente V, A, K), e gli stati interni (IS), ovverossia i suoi stati fisiologici, comunemente detti emozioni.

Il livello delle esperienze concrete si situa al confine tra l'area A e l'area B. E di fatto esse, nel momento in cui sono elaborate dal sistema di computazione interna (quindi nel momento in cui sono attivate come streme, a livello più basso, dei reticoli di P.E.) si accompagnano a specifici stati interni, che ne fanno parte integrante (nel caso di esperienze ricordate, i relativi stati interni computativi sono una riedizione di quelli originali).

Così, il livello delle esperienze concrete, essendo collegato, attraverso un processo di chunking up, ai livelli superiori delle P.E. particolari e generali, funge da ponte tra queste ultime e gli stati interni. In sintesi si può dire che le P.E., attraverso le loro ramificazioni reticolari, attraversano il terreno dell'esperienza concreta e, per suo tramite, affondano le radici nel tessuto delle emozioni<sup>15</sup>.

Degli stati interni (IS) abbiamo rappresentato due possibili dimensioni: 1) l'ampiezza della gamma;

2) l'intensità relativa ai diversi punti della gamma.

Fig. 1

A I Sovrastemi di P.E.

Sistemi di P.E.

Sottosistemi di P.E. I



P.E. P.E.

\. \_ /  
ESPERIENZE CONCRETE (rappresentazioni visive, uditive, cinestesiche)

B | COMPUTAZIONE INTERNA |

/ TI INTERNI (emozioni) |~

C | COMPORTAMENTO ESTERNO

Siamo soliti chiamare questo sistema come "tastiera delle emozioni". Ampiezza e intensità della tastiera sono tratti pertinenti anche alle **modalità espressive** di cui il facilitatore dispone. La condivisione di questi tratti costituisce il ponte di collegamento con l'area C, cioè con l'area del comportamento del facilitatore esternamente percepibile.

In altri termini, ipotizziamo sussista una qualche forma di parallelismo tra tipo e intensità dello stato interno elicitato (gestalt fisiologica) e configurazione e dimensione temporale-energetica degli aspetti espressivi del comportamento o modalità comunicative (comprendenti i diversi tratti **della CN V**).

In sintesi, il modello visualizzato mette chiaramente in luce le interrelazioni tra le parti (arbitrariamente individuate come elementi discreti) del sistema di elaborazione e comunicazione intrapsichico, il cui confine è individuato (sempre arbitrariamente) sino a comprendere le modificazioni esternamente osservabili: le modalità comunicative appaiono così strettamente imbricate ai reticoli attivati di P.E., mediante il ponte a due arcate costituito dagli stati interni connessi alle rappresentazioni delle esperienze concrete, attivate dal sottosistema di computazione interna. In breve, il modello prende in considerazione, sineronicamente, il rapporto che intercorre tra la visione del mondo del facilitatore e le sue modalità comunicative.

Disponiamo ora degli elementi essenziali per esplicitare i concetti di congruenza e di trasparenza. Congruenza è sinonimo di coerenza tra i diversi messaggi inviati simultaneamente dal facilitatore sui differenti canali (CV, tono, postura, gestualità, mimica, ecc.). Fintanto che il facilitatore riesce a ricreare la mappa di P.E. del facilitato, attraverso la costruzione e l'attivazione di un "indice simultaneo di riferimento", ci sarà concordanza tra gli stati fisiologici del facilitato e quelli del facilitatore. Ci sarà quindi empatia. La comunicazione del facilitatore si integrerà al progetto autoesplorativo e autoespressivo del facilitato. E ci sarà anche trasparenza, nel senso che il facilitatore si sentirà piuttosto libero di comunicare e comportarsi spontaneamente, mantenendo il contatto con le proprie emozioni, e sarà quindi a proprio "agio" nella relazione. Ma poniamo, ad esempio, che il cliente attivi reticoli di P.E. che fuoriescono vistosamente dal range di quelle disponibili al facilitatore:

quest'ultimo potrebbe indubbiamente fingere di continuare ad ascoltarlo e di provare un sentimento di stima e fiducia positiva incondizionata nei confronti del cliente. In realtà sarebbe con tutta probabilità una cattiva finzione, di quelle con le gambe corte, dal momento che, attraverso qualche segnale non verbale inconsapevole, egli finirebbe per comunicargli i reali sentimenti che sta provando per lui. All'interno del medesimo comportamento del facilitatore sarebbero perciò contenuti messaggi divergenti. Da una parte, ad esempio, gli comunicerebbe rispetto, stima, accoglienza; dall'altra giudizio, rimprovero, allontanamento.

#### **4.12) L'incongruenza secondo l'interpretazione del gruppo di Palo Alto: la diversità dei tipi logici e la teoria del doppio legame. L'incongruenza secondo la programmazione neurolinguistica: l'incoerenza tra messaggi paralleli. Gli effetti della comunicazione incongruente.**

Secondo il modello a suo tempo proposto dal gruppo di Palo Alto (Bateson, Weakland, Watzlawick, ecc.), l'incongruenza era prevista solo come contraddizione tra messaggi appartenenti a livelli diversi. In pratica tali autori sostenevano che la CNV apparteneva ad un tipo logico superiore rispetto alla CV, ed aveva precisamente la funzione di metacomunicare rispetto al contenuto espresso dalla CV. Così, ad esempio, una madre può dire al bambino: "Vai a letto perchè hai sonno", mostrando a livello verbale un interesse per il benessere del bambino, mentre il tono perentorio della voce, la postura rigida, l'indice puntato di una mano, definiscono questa comunicazione come un ordine da eseguire, per salvaguardare il proprio interesse di stare finalmente in pace.

Le ricerche svolte in PNL hanno modificato e ampliato questo modello, giungendo a dimostrare che l'incongruenza, la contraddittorietà dei messaggi, può verificarsi anche tra segnali non verbali, in accordo o meno con quelli verbali (Bandler, Grinder, 1975). Così, ad esempio, la mano destra aperta può accordarsi al contenuto e al tono di una frase del tipo: "Ti aiuterò sempre"; mentre la mano sinistra, con il dito puntato, può viceversa veicolare un messaggio del tipo: "Stai attento a quello che combini".

Ora, l'incongruenza tra messaggi simultanei induce comunque il ricevente ad una decodifica complessa, in cui sembrano possibili due alternative: a) ignorare la parte di comunicazione incongruente; b) considerare tutti i messaggi.

Nel primo caso il ricevente opera una semplificazione, che comporta perdita di informazioni essenziali per comprendere il significato complessivo del messaggio. Il suo ascolto è parziale, e quindi egli finisce per modificare e distorcere profondamente e, quel che più importa, inconsapevolmente~ la comunicazione dell'altro. E' così, ad esempio, che

in certe situazioni una persona può mantenere l'illusione di essere amata, nonostante il comportamento contraddittorio del proprio partner, peraltro visibile a tutti. Nel secondo caso, viceversa, il ricevente: 1) o rimane inchiodato in un dilemma senza uscita (sarà così o così? mi ama o non mi ama?), con tutte le possibili varianti (dalla confusione più totale, dovuta al rimbalzare continuo dall'una all'altra interpretazione, all'alternanza regolare o irregolare, ciclica o meno, nell'adesione all'uno o all'altro significato); 2) o lascia aperte tutte le ipotesi, e aspetta di avere più informazioni per decidere il senso da attribuire alla comunicazione, compresa la possibilità di accettarne la plurivocità, la polisemanticità, la polivalenza, fino all'antinomia e alla contraddizione; 3) o metacomunica su di essa, cioè fa una precisa mossa per disambiguarne il senso.

Questi due ultimi modi di rispondere ad un messaggio incongruente richiedono, come è ovvio, una certa presa di distanza, una capacità di attesa o una capacità di avanzare richieste precise ad un'altra persona, che presuppongono uno stato interno di "distensione", "fiducia nelle proprie risorse", "chiarezza nei propri obiettivi", ecc. Il che è esattamente ciò che manca ad una persona in difficoltà. E' quindi estremamente probabile che essa finisca per compiere una delle due prime mosse (ignorare totalmente una parte del messaggio, o rimanere prigioniero di un dilemma). Ed è anche ciò che accade ad un bambino di fronte alla comunicazione incongruente di un adulto (genitore, educatore, insegnante), da cui egli in qualche modo dipende<sup>16</sup>.

A questo proposito ricordiamo che la teoria del doppio legame, elaborata da Bateson e colleghi (Bateson, 1972; Watzlawick, Weakland, 1976), è nata proprio dallo studio del comportamento incongruente e sugli effetti patogeni che esso può produrre quando costituisce lo stile tipico di relazione all'interno di una famiglia.

Sembra indubbio quindi che la comunicazione incongruente sia improduttiva e potenzialmente patogena all'interno di qualsiasi relazione stabile, e quindi certamente da evitarsi all'interno di una relazione che si proponga come terapeutica.

#### **4.13) Il range dei reticoli di P.E. disponibili e i limiti alla creazione di un "indice simultaneo di riferimento". L'ascolto dell'altro come oggetto estraneo. L'episodio critico di rottura dell'empatia: la reazione di allontanamento.**

Chiediamoci ora che cosa significa più specificamente incongruenza nei termini del modello sopra esposto. Abbiamo detto che l'ascolto empatico presuppone che il facilitatore si costruisca un "indice simultaneo di riferimento". Riprendendo la visualizzazione del modello, possiamo rappresentarci la situazione utilizzando gli schemi contenuti nelle figure 2a e 2b.

La figura si riferisce al lavoro, più sopra descritto, in base al quale una persona può assimilare l'esperienza di un'altra alla propria, partendo dalle P.E. generali (criteri), o particolari (aspetti dei criteri), o dalle esperienze concrete. In ogni caso, qualunque sia il punto di partenza, essa ricostruirà dentro di sé tutte le parti mancanti ai diversi livelli. E disporrà così di una esperienza arricchita, sia ad alto livello (le P.E. generali), sia a basso livello (le concrete esperienze). E di fatto, in tal modo, quando la persona funziona ad alto livello (cioè porta il fuoco attenzionale ai criteri generali), recupera nel contempo ciò che è connesso ai livelli più bassi (cioè il loro significato esperienziale ed emotivo); e, viceversa, quando funziona a basso livello (cioè porta l'attenzione alla concretezza dell'esperienza), viene a recuperare ciò che è connesso ai livelli più alti (cioè l'aspetto criteriale, normativo, "razionale" dell'esperienza stessa e della relativa emozione). Come si ricorderà, per descrivere questo procedimento e il rapporto intercorrente tra P.E. ed emozioni, abbiamo

fatto ricorso al "principio ologrammatico", per il quale in ogni parte è contenuta l'intera informazione del tutto. Affinchè questo procedimento possa aver luogo, il facilitatore si avvale di un ascolto attento dei comportamenti-comunicazione del facilitato, in modo da poter ricalcare la sua mappa di P.E. generali e particolari, connesse alle concrete esperienze, appoggiandola, per così dire, alle proprie.

Possiamo rappresentarci questo lavoro come uno spostamento lungo il proprio range di P.E. disponibili fino al punto di sintonizzazione. Di lì può iniziare l'opera di ricalco, cioè di sintonizzazione più fine, attraverso una sorta di movimento di polarizzazione ed attrazione delle proprie P.E. generali e particolari e delle relative esperienze. Questo movimento comporta un processo di ristrutturazione interna, in qualche modo simile agli effetti dell'immersione di una sbarra metallica in un liquido ionizzato: alcuni ioni saranno respinti, altri saranno attratti dalla sbarra, e le aderiranno e le si addenseranno intorno. Così, ad esempio, se il facilitato parla di un suo insuccesso in campo lavorativo, il facilitatore dovrà cogliere la struttura di questa esperienza soggettiva, da una parte individuando i criteri e sottocriteri del facilitato (chunking up) che in essa sono stati violati (ad esempio, l'importanza di fare carriera, di fare denaro, di essere ammirato, di ricevere amore, di superare le difficoltà, ecc.), dall'altra invitarlo alla ricerca di altre esperienze simili (chunking across), anche in campi diversi (ad esempio, nella scuola, nello sport, negli hobby, nella vita affettiva), in cui cioè ha provato lo stesso tipo di emozione.

Fig. 2a

**FACILITATORE** Sovrasistemi di P.E. Sistemi di P.E. Sottosistemi di P.E.

~PE. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. ~

COMPORAMENTI |  
COMUNICAZIONE |

COMPORAMENTI |  
COMUNICAZIONE

| |

P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E.

Sottosistemi di P.E.

| Sistemi di P.E.

Sovrasistemi di P.E~

**FACILITATO**

Fig. 2 b

**FACILITATORE** Sovrasistemi di P.E.  
Sistemi di P.E.

Sottosistemi di P.E.

\  
| P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P;E. P.E. P.E. P.E  
-~

| ESPERIENZE CONCRETE |

COMPUTAZIONE INTERNA ì

STATI INTERNI (emozioni)

COMPORTAMENTI  
COMUNICAZIONE

COMPORTAMENTI  
COMUNICAZIONE

li  
STATI INTERNI (emozioni)

COMPUTAZIONE INTERNA

,. ll ~  
| ESPERIENZE CONCRETE j

P E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E.

Sottosistemi di P.E. |

Sistemi di P.E.

Sovrasistemi di P.E

### FACILITATO

Questo lavoro può essere svolto in via più diretta ed esplicita, ricorrendo a precise domande ("Che cosa era importante per te in questa situazione?", "Che cosa altro era importante?", "Ricordi altre situazioni in cui hai provato la stessa sensazione?", ecc.), o in via indiretta, attendendo che sia il cliente stesso a fornire le informazioni necessarie. Il

primo modo è tipico della PNL, il secondo caratterizza l'approccio rogersiano. Da un punto di vista teorico, purchè si salvaguardi il rapporto (e cioè le domande siano poste in modo non inquisitorio, bensì come espressione di una ricerca che viene condotta in collaborazione con il cliente), i due modi producono risultati analoghi: lo scopo è quello di arricchire l'esperienza del cliente, e nel contempo, parallelamente, assumere le informazioni necessarie per il ricalco. Nel caso sopra indicato, punto di partenza o di sintonizzazione può essere il recupero, da parte del facilitatore, di una sua esperienza di insuccesso, che rivesta un significato analogo a quella del facilitato, cioè abbia comportato la violazione di criteri e sottocriteri equivalenti.

Se però essi fuoriescono vistosamente dal suo range, il ricalco della mappa non sarà possibile. Mi viene in mente il caso di una persona che si doleva per non essere riuscita a spaccare tutti i crocefissi appesi in una scuola, essendo il suo criterio quello di produrre più danni possibili alle istituzioni, religiose in particolare. La persona che in quel momento stava svolgendo il ruolo di facilitatore, era un cattolico osservante, e a quel racconto non potè fare a meno di irrigidirsi e di avere una breve reazione di allontanamento (in senso letterale, arretrò il busto, rinchiusse leggermente le spalle, ebbe un moto di rossore al viso), reazione per altro alquanto contenuta. Subito dopo riprese il controllo di se stessa, continuando, come prima dell'accaduto, a mostrarsi aperta e disponibile a raccogliere il punto di vista dell'altro. Quell'attimo di contrazione non era però sfuggito al facilitato, come egli rivelò alla fine del role playing, e da quel momento in poi egli non si era più sentito completamente accettato e quindi libero di esprimersi spontaneamente. E di fatto, ad un osservatore attento non era sfuggita la circostanza che il facilitatore, dopo l'episodio critico, aveva mantenuto una certa "durezza" nel tono di voce e un certo "distacco" a livello corporeo.

In situazioni di questo genere, in sostanza, accade che il facilitatore ascolti l'esperienza del cliente come un fatto estraneo a sé, non assimilabile al suo mondo interno, in quanto l'ascolto è orientato da un reticolo di P.E. divergenti da quelle del cliente. Diversa è l'emozione e saremo quindi ben lontani dalla sinfonia audio-visivo-cinetica di cui si è parlato nell'introduzione del presente lavoro. Non ci sarà rispecchiamento in quanto P.E. divergenti attiveranno zone diverse nella gamma degli stati interni disponibili. E questo influenzerà il comportamento esterno, anche sotto il profilo espressivo: ci sarà differenza nella postura, nel tono, nel tempo ritmo, nel tipo di gestualità, ecc.

L'episodio critico, cioè il preciso momento in cui scatta la reazione di allontanamento, che mette fine al precedente ascolto empatico, può essere visualizzato come nella figura 3.

Da notare che l'episodio critico di per sé non necessariamente si configura come momento di incongruenza. Più semplicemente può esserci solo un viraggio verso una situazione relazionale in cui il facilitatore mantiene la congruenza tra i messaggi inviati sui differenti canali, ma tali messaggi non comunicano più empatia, bensì, ad esempio, irritazione, noia, rabbia nei confronti di ciò che sta ascoltando e quindi della persona del facilitato. Sul piano verbale ciò può tradursi in una serie di consigli o esortazioni a cambiare. Se ciò accade, il facilitatore in pratica viene a riproporre in seduta tutto un repertorio di modalità comunicative che, nella misura in cui sono sovradeterminate da P.E. culturalmente diffuse e dominanti (Lumbelli, 1981), non risulteranno certo nuove al facilitato, che le avrà sicuramente sperimentate, a sue spese, in un grandissimo numero di situazioni della vita.

#### 4.14) Trasparenza, comunicazione e presa in carico diadica dell'emozione negativa.

Per queste evidenti ragioni, la formazione professionale di un facilitatore prevede necessariamente la capacità di evitare di ricadere in situazioni di questo tipo. Ma in che modo? Proviamo a vedere. Un punto certo è che, quando il facilitatore avverte di non essere più in empatia, sia che decida di esternare o meno le sue emozioni negative, in un modo o nell'altro l'andamento della relazione subirà comunque un mutamento, da una fase di compartecipazione-condivisione del progetto autoesplorativo e autoespressivo dell'altro, ad una fase di presa di distanza e di attesa. Se egli è in grado di esplicitare esattamente che cosa gli sta accadendo (trasparenza), come essere umano che sta comunicando con un altro essere umano, il problema potrà essere analizzato e risolto a livello di coppia. Egli, ad esempio, può rivolgersi al cliente per cercare la sua collaborazione, con una frase del tipo: "Sento in me una certa irritazione per quello che stai dicendo. Vorrei capire meglio", o "Mi chiedo che cosa determina in me un senso di rabbia per quello che dici". In tal modo il facilitatore si assume la responsabilità piena dei suoi sentimenti, non attribuendoli ad una causa esterna ("tu mi fai arrabbiare"), ma semplicemente invitando il cliente ad esplorare insieme a lui il tessuto di interrelazioni che formano il contesto, il terreno in cui si sono originati.

Flg.3

### FACILITATORE

Sovrasistemi di P.E.

| Sistemi di P.E.

| Sottosistemi di P.E. |

| P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E. P.E.

COMPORAMENTI  
COMUNICAZIONE

| COMPORAMENTI |  
| COMUNICAZIONE |

PE. P.E P.E. P.E. P.E P.E~

| Sottosistemi di P.E.

Sistemi di P.E. Sovrasistemi di P.E. |

### FACILITATO

Non c'è nessuna ipotesi precostituita. Non si danno teorie che limitano in anticipo il ventaglio dei possibili significati. A questo punto si hanno varie possibilità. Ad esempio, il cliente può rilevare che spesso le persone si irritano con lui, e può desiderare di comprenderne la ragione. Oppure può fare marcia indietro, e modificare temporaneamente il suo progetto autoesplorativo. In ogni caso avrà fornito nuove informazioni al facilitatore sulle sue modalità comunicative, sulle sue strategie e quindi sulla sua mappa del mondo.

#### **4.15) Mancata comunicazione esplicita dell'emozione negativa e incongruenza. La percezione di incongruenza momentanea e il riaggiustamento del ricalco. L'incongruenza momentanea come "modello locale di attesa".**

Prendiamo in considerazione ora l'altra alternativa: poniamo cioè che il facilitatore non riesca o non decida, per qualche ragione, di manifestare direttamente la sua emozione negativa. Egli comunque non riuscirà a controllare tutti i canali in uscita: ci sarà sempre qualcosa, nel tono, nella postura, nella gestualità, o nella mimica che potrà rivelare all'esterno la sua sensazione. Ci troviamo così di fronte ad un classico caso di incongruenza: da una parte manifestazioni di stima, fiducia, accettazione; dall'altra noia, irritazione o rabbia. Gli effetti di tale incongruenza dipenderanno da diversi fattori, tra cui in primo luogo dalla sua durata, dal livello di consapevolezza del facilitatore, dai modi di decodifica, in genere inconsci, adottati dal facilitato, sui quali in parte ci siamo già soffermati.

Qui preme sottolineare che momenti di incongruenza sono di per sé ineliminabili all'interno di qualsiasi relazione. Possiamo paragonare la ricerca di sintonizzazione sulle P.E. di un'altra persona alla ricerca dell'intonazione da parte di un violinista. Per quanto egli sia tecnicamente preparato, non sempre le dita della sua mano sinistra premeranno esattamente i punti delle corde necessari per una intonazione perfetta. Egli, di fatto talvolta stonerà, e dovrà aggiustare, sia pure in misura minima, la posizione delle dita. Ma si può star certi che il pubblico non se ne accorgerà, in quanto le sue correzioni avvengono in tempi troppo brevi per essere percepite da ascoltatori esterni. In egual modo il ricalco dei reticoli del facilitato richiede continui aggiustamenti, mediante il feedback costituito dalla autopercezione di incongruenza da parte del facilitatore.

In questo senso l'incongruenza momentanea, come alternanza o compresenza di stati emotivi differenti, fornisce al facilitatore una preziosa informazione: che cioè si stanno contemporaneamente attivando al suo interno reticoli di P.E. almeno in parte confliggenti.

Conseguentemente la sua comunicazione intrapsichica sarà in qualche modo disturbata (ci sarà rigidità e fissità nell'alternanza e nel rapporto tra gli schemi, anziché integrazione tra gli stessi).

E la sua sensazione globale sarà negativa. Anzi, sarà proprio da questa che, probabilmente, avrà imparato a conoscere la situazione di incongruenza- A questi punti, il riavvio di una comunicazione interna produttiva (presupposto della relazione empatica) non può che passare attraverso una ristrutturazione, cioè attraverso la creazione di una nuova struttura che consente l'integrazione dei precedenti schemi, assimilandone gli aspetti essenziali (Fabri Montesano, Munari, 1986). Possiamo raffigurarci la **ristrutturazione** come l'attivazione di un criterio di più alto livello che comprende i precedenti come aspetti particolari (Bandler, Grinder, 1982; Dilts et al., 1980). Nei termini del modello sopra esposto, tale criterio può essere collocato tendenzialmente al confine o all'interno dei sovrasistemi di P.E. che regolano i rapporti tra sistemi e sottosistemi. In altre

parole, il criterio attivato corrisponde ad un meta-punto-di-vista, che consente di considerare in termini entrambi positivi i due punti di vista precedenti. La ristrutturazione ha infatti lo scopo precipuo di creare una nuova struttura nell'esperienza soggettiva della persona, in cui le parti (o criteri, o credenze) che sovradeterminano i comportamenti confliggenti, trovino l'accordo mediante l'individuazione di un metacriterio o metaobiettivo comune (costituito, ad esempio, dalla sopravvivenza, la protezione, la crescita del sistema). Il presupposto fondamentale consiste nel ritenere che ogni comportamento (e quindi ogni parte, ogni criterio della persona), "sia orientato verso l'adattamento, e diventi disadattivo solo quando venga esteso a contesti per i quali sia improprio, o gli sia impedito di adeguarsi ai cambiamenti avvenuti nell'individuo o nei contesti in cui egli attualmente si trova" (Dilts et al., 1980, p. 226). Pertanto la ristrutturazione consiste nel trattare come risorse tutti gli aspetti del sistema stesso (positivi o negativi), mediante una corretta ridefinizione del contesto in cui la loro utilizzazione è funzionale.

Lo stesso obiettivo può essere raggiunto con **lo schema base della negoziazione** (Early, 1985), in cui il primo passo fondamentale è quello di individuare le parti in conflitto e ricercare lo scopo positivo che esse perseguono per la persona. Naturalmente anche qui ciascuna parte avrà uno o più criteri di "alta valutazione", differenti da quelli delle altre. La negoziazione consiste appunto nell'individuare un criterio di più alto livello, che comprenda i vari criteri come aspetti particolari, e quindi, su questa base, avviare l'accordo tra le parti.

Quando il criterio di più alto livello verrà attivato, anche lo stato interno si modificherà: non ci sarà più alternanza o compresenza di emozioni differenti, ma si avvertirà una sensazione globale nuovamente positiva, come segnale percettibile del riavvio della comunicazione interna produttiva.

In sintesi: il ricalco della mappa interna o dei reticoli di P.E. attivati dal cliente non avverrà in modo lineare, ma piuttosto, nelle modalità tipiche dei processi cognitivi e creativi (Gruber, 1984), attraverso percorsi reticolari, per balzi, soste, riavvii, mediante la scoperta di nuove possibilità, nuove prospettive, nuovi punti di vista, che impongono al facilitatore una "continua ricostruzione della conoscenza e dell'esperienza in nuove e coerenti organizzazioni" (ibidem, p. 57). In questo senso, ipotizziamo che le percezioni di incongruenza momentanea possano svolgere la funzione di "modelli locali di attesa", "locali perchè in trasformazione, in attesa di nuovi sviluppi, di nuova crescita nella dinamica reticolare della conoscenza" (Fabbri Montesano, Munari, 1986, p. 339).

**4.16) Dalle teorie stabili ai modelli di attesa, dalla riduzione-semplificazione all'epistemologia della complessità. Ascolto empatico come ascolto della complessità. La formazione del facilitatore come interiorizzazione di P.E. generali (appartenenti ai sovrasistemi che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi di P.E.) che garantiscono l'adesione al "metodo della complessità".**

Affinchè i momenti di incongruenza possano paragonarsi ai modelli di attesa, è indispensabile però che il facilitatore li tratti come tali. Il che presuppone, come si è accennato, che egli sia in grado di attivare P.E. molto generali, idonee a facilitare inizialmente una momentanea presa di distanza (tempo di riflessione), e successivamente la comparsa e l'attivazione di criteri di più alto livello o "ristrutturanti".

Noi riteniamo che la formazione del facilitatore passi proprio attraverso l'acquisizione di strumenti di pensiero di questo tipo, che, come abbiamo detto, nel modello sopra esposto si collocano al livello dei sovrasistemi di P.E. Nella parte iniziale del presente capitolo abbiamo già riportato un possibile elenco di alcune P.E. di questo tipo e dei loro corollari:

concezione positiva delle potenzialità insite in ogni persona, fiducia positiva incondizionata nelle sue risorse, concezione positiva del tempo e dell'attesa, e conseguentemente stima e rispetto della persona, delle sue scelte, dei suoi tempi e fiducia nel valore "terapeutico" del contesto di opportunità definito dall'ascolto empatico. Abbiamo già rilevato altrove (Scardovelli, 1985) come questo insieme di P.E. sia scarsamente presente nel nostro universo culturale. Le P.E. che si "respirano nell'aria" sono in genere di tutt'altra natura (Lumbelli, 1981). E allora non c'è da stupirsi che altre P.E. egualmente generali, interiorizzate sin dall'infanzia e facilmente sintoniche con fenomeni culturali dominanti, interferiscano talvolta (o sovente) con quelle sopra individuate (frutto del lavoro di formazione personale, almeno nella loro forma sistematizzata). Possiamo allora ragionevolmente immaginare che, quando ciò accade, i momenti di incongruenza non vengono più trattati come "modelli di attesa", bensì, in un certo senso, come teorie, in cui tende a ricomparire il verbo "essere" e la spiegazione causale ("Voglio bene ad Anna, ma è terribilmente noiosa perchè è ossessiva"; "Stimo il signor X per la sua intelligenza, ma è insopportabile per la sua depressione"). Chi non pratica il lavoro di facilitatore, può certamente omettere la prima parte delle due frasi, e cercare di frequentare il meno possibile i personaggi in questione. Ma un terapeuta non può spesso permettersi questa scelta. E allora diventa veramente essenziale che il suo processo di formazione gli abbia garantito, tra l'altro, l'acquisizione di P.E. di livello ancora più generale di quelle sopra indicate, e che noi riteniamo di poter identificare nell'adesione al pensiero multidimensionale, nell'epistemologia costruttivista, nel "principio di indeterminazione" e nel "principio di complementarità", nel "principio ologrammatico", ed in sintesi in tutti quegli strumenti concettuali che abbiamo accennato caratterizzare una moderna epistemologia e un "metodo della complessità" (Morin, 1986). Un metodo cioè che "ci richieda di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici" (ibidem, p. 59). E di fatto, "la complessità sta proprio in questo: nella congiunzione di concetti che si combattono reciprocamente". Quindi "l'imperativo della complessità consiste anche nel pensare in forma organizzazionale, consiste nel capire come l'organizzazione non si risolve in pochi principi d'ordine, in poche leggi e come essa abbia invece bisogno di un pensiero complesso alquanto elaborato" (ibidem, p. 60).

In base a queste ultime osservazioni, l'incongruenza, al di là della funzione temporanea di "modello di attesa" - cioè di sala di aspetto in cui la nostra mente passa ogni volta che sta per compiere un "gestalt-switch" - quando si trasforma in teoria (cioè in modello esplicativo stabile), presuppone l'attivazione di P.E. generali riduzionistiche, dicotomiche, semplificatrici. L'ascolto empatico, ripetiamolo ancora, è un ascolto Complesso. E' un ascolto delle sfumature, delle differenze, delle stasi, dei picchi, dell'organizzazione a più livelli in cui è costruito qualsiasi messaggio dell'uomo come sistema ipercomplesso <sup>17</sup>. E' ascolto delle differenze e quindi degli antagonismi, delle plurivocità, delle polisemanticità. E' adeguamento continuo delle proprie P.E. a quelle dell'altro. Esso tollera l'incongruenza momentanea come riaggiustamento e ricalibrazione, ma mal si accorda con l'incongruenza durevole, che presuppone il distacco, la fissazione di un modello di lettura, l'elezione di una teoria stabile.

E di fatto, quando il facilitatore sperimenta un'emozione negativa nei confronti del cliente, egli sta nel contempo costruendosi una teoria su di lui. Le due cose viaggiano insieme, come abbiamo cercato di argomentare: noi reagiamo emotivamente ai fatti che noi stessi ci costruiamo nel contatto con la realtà. In un certo senso, gli stessi fatti possono considerarsi teorie, ad un livello di astrazione più basso (Wittgenstein, 1953; Fabbri

Montesano, Munari, 1986). La costruzione di teorie stabili, però, contrasta con i principi base del lavoro del facilitatore. Da una parte, infatti, ogni teoria stabile riduce la flessibilità, la capacità di aggiustamento e calibrazione, e quindi di ascolto empatico; dall'altra, essa, in quanto teoria chiusa, dialoga difficilmente con il coro delle altre teorie che vengono attivate durante l'ascolto: di qui l'incongruenza.

In conclusione, l'incongruenza momentanea, come "modello di attesa", può definirsi come il temporaneo antagonismo tra letture divergenti, originato dall'attivazione di differenti reticoli di P.E., sovradeterminati però da P.E. molto generali, di carattere multidimensionale, che facilitano la ristrutturazione cognitiva, cioè l'integrazione degli schemi sottostanti attraverso la creazione di nuovi schemi di sintesi; l'incongruenza durevole, viceversa, a nostro avviso è contingente all'attivazione di altre P.E. molto generali (appartenenti anch'esse ai sovrasistemi che disciplinano il rapporto fra sistemi e sottosistemi) di stampo riduzionistico, dicotomico, ipersemplicificante, mediante le quali due o più teorie, assunte temporaneamente come letture divergenti, da parte di reticoli di P.E. diversi, si stabilizzano, si chiudono, si autoconvalidano con i medesimi fatti osservabili che esse stesse concorrono a produrre.

Ai fini del nostro discorso - cioè ai fini dell'applicabilità dei concetti di ascolto empatico e facilitazione al dialogo sonoro - questo è l'aspetto della comunicazione incongruente che, come vedremo, rileva maggiormente: la riduzione della flessibilità, e quindi della capacità di comprendere e adeguarsi al progetto autoesplorativo dell'altro.

## **5) Atteggiamenti e comportamenti facilitanti e non facilitanti.**

Abbiamo così esaminato per grandi linee i concetti di ascolto, empatia, congruenza, trasparenza, connessi e sottesi al concetto più ampio di facilitazione di marca rogersiana ed umanistica. In questa digressione ci siamo liberamente serviti della terminologia e dei modelli desunti dalla psicologia cognitivista e dalla PNL, nella misura in cui ci sembravano utili ai nostri fini (specificazione e descrizione dei processi sottesi al comportamento facilitante, inteso come creazione di un contesto relazionale di opportunità ad amplissimo spettro di applicazione, in cui il facilitatore può avvalersi degli strumenti espressivi più diversi, dalla parola al suono, dal movimento all'immagine, dal gesto al segno ecc.). Su questa linea sono emersi (o riemersi) alcuni concetti o principi base del lavoro terapeutico, secondo la concezione da noi condivisa:

1) il rispecchiamento e ricalco della mappa del mondo del facilitato, ovvero, più precisamente, delle zone attivate dei suoi reticoli di P.E.;

2) rispecchiamento e ricalco, quindi, sia dei suoi criteri elicitati (comprensione cognitiva), sia delle ramificazioni esperenziali, concrete, emotive (chunking down) di tali criteri (comprensione empatica);

3) creazione, quindi, da parte del facilitato, di un "indice simultaneo di riferimento", ovvero, di un sistema di riferimento interno in grado di sintonizzarsi, momento per momento, con quello del facilitato;

4) empatia come conseguenza, sul piano degli stati interni, dell'attivazione dell'"indice simultaneo di riferimento";

5) percezione di incongruenza momentanea, intesa come segnale al facilitatore della necessità di operare una ristrutturazione interna di sottosistemi di P.E. antagonisti, contemporaneamente attivati;

6) la ristrutturazione dell'esperienza interna conflittuale (incongruenza, antagonismo tra P.E.) consentita e facilitata dalla considerazione dell'incongruenza stessa come "modello

locale di attesa", di cui si prende atto come modo attuale di leggere l'esperienza, un modo tra i tanti possibili, e suscettibile pertanto di rapido cambiamento, non essendo irrigidito da presunzioni normative di astrazione e generalizzazione (teorie);

7) la flessibilità, come capacità di variare rapidamente i propri punti di vista, trattandoli appunto come "modelli locali di attesa" e non come teorie, consentita e facilitata dall'adesione al pensiero multidimensionale, all'epistemologia e al "metodo" della complessità.

Si tratta ora di entrare di più nel concreto, specificando, almeno per somme linee, quali atteggiamenti e quali comportamenti possono ragionevolmente e indicativamente considerarsi facilitanti, sulla base dei ragionamenti svolti più sopra. Premettiamo che ci limiteremo qui a riportare una scheda riassuntiva - da noi utilizzata nei seminari di formazione a scopo puramente didattico - rinviando alla letteratura specializzata per un maggior approfondimento (per indicazioni v. ad es. Lumbelli, 1981 e Conte, Picone, 1983).

Rammentiamo che questa scheda è nata come griglia di osservazione (e di autosservazione) per valutare il grado di facilitazione che una persona (terapeuta, educatore, insegnante ecc.) svolge nei confronti di un'altra (cliente, allievo ecc.). La terminologia adottata è in gran parte desunta dalle opere di Rogers o da quelle di suoi commentatori od epigoni (Gendlin, 1970, 1974; Carkhuff, 1972, 1981; Egan, 1970, 1975; Truax, 1961; Patterson, 1974), cui noi abbiamo apportato solo qualche lieve aggiustamento o specificazione per renderla maggiormente adeguata ai nostri fini, e cioè per renderla applicabile, almeno nelle linee fondamentali, alla facilitazione attuata anche attraverso la sola CNV (con particolare attenzione agli aspetti sonori).

La scheda è divisa in due parti: la prima contiene un elenco indicativo degli atteggiamenti facilitanti e non facilitanti che sembrano rivestire maggior rilevanza nella relazione terapeutica; la seconda contiene un elenco di comportamenti facilitanti e non facilitanti più specifici.

Gli atteggiamenti si differenziano dai comportamenti specifici in quanto riguardano caratteristiche o proprietà comportamentali che possono essere sottese a più atti concreti. Gli atteggiamenti quindi tendenzialmente perdurano nel tempo, mentre le singole azioni possono avere durata momentanea. Così, ad esempio, mentre un'interruzione o una domanda diretta sono azioni discrete, e quindi facilmente isolabili, non si può dire altrettanto per l'empatia, l'apertura o la creatività: e di fatto esse sembrano piuttosto costituire il tessuto relazionale-emotivo, il nastro portante su cui i singoli comportamenti-comunicazione trovano appoggio.

Gli atteggiamenti pertanto si desumono da una serie di indici comportamentali, e sono espressione di sovrastemi di P.E., o comunque di sistemi di P.E. abbastanza generali, elicitati dal facilitatore nel setting di ascolto empatico.

La scheda evidenzia otto categorie di atteggiamenti generali, distinti in coppie di dimensioni polari: 1) apertura/chiusura; 2) empatia/distanza emotiva; 3) congruenza/incongruenza; 4) autenticità/non autenticità; 5) trasparenza/opacità; 6) sensibilità/insensibilità; 7) sinteticità/dispersività; 8) creatività/fissità; e nove classi di comportamenti più specifici, anch'essi distinti in coppie di dimensioni polari: 1) comportamenti riflettenti/non riflettenti dei comportamenti-comunicazione dell'altro; 2) interventi di sostegno/non sostegno-ostacolo della comunicazione dell'altro; 3) interventi di accettazione/non accettazione dei sentimenti negativi dell'altro; 4) interventi di accettazione/non accettazione-rifiuto dei punti di vista dell'altro; 5) interventi congruenti/non congruenti; 6) interventi trasparenti/non trasparenti; 7) interventi economici/non economici; 8) interventi sintetici-ristrutturanti/parziali-disperdenti; 9) richieste sintoniche/distoniche-depistanti rispetto al progetto autoesplorativo dell'altro.

## l) **Atteggiamenti generali** (facilitanti/non facilitanti).

### A) Atteggiamenti facilitanti

#### 1) apertura

a) attenzione-ascolto-ricettività

= canali sensoriali aperti verso l'esterno (up time) e verso l'altro;

b) flessibilità

= capacità di aggiustarsi sulle P.E. dell'altro; indici = interventi centrati sull'altro, sui suoi "bisogni", cioè sui suoi obiettivi impliciti o espliciti; sostegno e partecipazione attiva al progetto autoespressivo dell'altro ("accettazione positiva incondizionata", non direttività); interventi pertinenti, rilevanti, accettanti;

c) capacità di attesa

= adeguamento ai tempi dell'altro;

d) presenza come "persona"

= relazione tendente verso la simmetria, l'indistinzione dei ruoli; presupposti o P.E. generali sottese a tali atteggiamenti = fiducia positiva incondizionata nelle risorse della persona e quindi: considerazione, rispetto, stima; fiducia nell'efficacia terapeutica del setting di ascolto -facilitazione;

#### 2) empatia

= entrare in risonanza emotiva con l'altro (in conseguenza del pensare, vedere, sentire "come se" si fosse l'altro);

#### 3) congruenza

= coerenza tra i messaggi inviati sui differenti canali;

#### 4) autenticità, genuinità

= essere se stessi nel rapporto, non nascondersi dietro un ruolo o una facciata professionale; indici = fluidità, scioltezza, disinvoltura, agio nella relazione;

#### 5) trasparenza

= capacità di comunicare le proprie emozioni, anche se differenti da quelle del facilitato, in modo consapevole. Essa consente di mantenere la congruenza e quindi di recuperare l'empatia qualora, appunto, il facilitatore si stia emotivamente allontanando dal cliente;

#### 6) sensibilità

= capacità di cogliere le sfumature, le microvariazioni, la pluralità dei livelli, la plurivocità del progetto autoespressivo dell'altro; è una ulteriore specificazione dell'apertura -ricettività -flessibilità verso l'altro;

#### 7) sinteticità

= capacità di cogliere gli elementi più significativi del progetto autoespressivo dell'altro;

#### 8) creatività

= capacità di rielaborare, riorganizzare, ristrutturare in modo produttivo nell'hic et nunc, e comunicare-riflettere all'altro gli elementi più significativi del suo progetto autoesplorativo ed autoespressivo;

### B) Atteggiamenti non facilitanti

#### 1) chiusura

a) scarsa attenzione-ascolto-ricettività

= canali sensoriali rivolti verso l'interno (down time), o comunque scarsamente rivolti verso l'altro;

b) rigidità

= fissità, ancoraggio alle proprie P.E., alla propria visione del mondo; incapacità /indisponibilità di aggiustarsi sulle P.E. dell'altro;

indici = interventi centrati su di sé e sui propri "bisogni", cioè sui propri obiettivi impliciti od espliciti (ad es., di ottenere successo, di mostrarsi capace ecc.); tentativo, più o meno mascherato, di imporre un proprio progetto, senza tener conto di quello dell'altro (rifiuto o squalifica), o utilizzando solo alcuni spunti del progetto dell'altro per pilotarlo in una diversa direzione (non accettazione, direttività); interventi non pertinenti, irrilevanti, non accettanti o squalificanti;

c) impazienza, fretta

= tentativo di imporre i propri tempi;

d) attaccamento ad un ruolo, ad una facciata professionale

= relazione spinta verso l'asimmetria;

presupposti o P.E. generali sottese a tali atteggiamenti: = scarsa fiducia nelle risorse della persona e quindi, ad esempio, scarsa rilevanza attribuita alle sue manifestazioni, se non come informazioni da interpretare o utilizzare sulla base di una qualche teoria, preconstituita rispetto al rapporto ed estranea alla persona stessa;

2) distanza emotiva

= provare emozioni differenti dall'altro (in conseguenza del mantenersi ancorati a propri punti di vista, teorie, P.E. generali o particolari);

3) incongruenza

= incoerenza/contraddittorietà tra messaggi inviati sui differenti canali;

4) scarsa autenticità, genuinità

= non essere se stessi nella relazione, ma mantenersi dietro uno schermo, un ruolo, una facciata professionale;

indici = disagio-impaccio o rigidità-fissità;

5) opacità

= scarsa capacità/disponibilità a manifestare le proprie emozioni, specialmente quando esse sono in contrasto con quelle dell'altro;

6) insensibilità

= incapacità/indisponibilità di cogliere le sfumature, le microvariazioni, la pluralità dei livelli, la plurivocità del progetto espressivo dell'altro;

7) dispersività

= incapacità di cogliere gli elementi più significativi; ingrandimento di particolari irrilevanti o insignificanti ecc.;

8) fissità

= perdita di elementi significativi, incapacità/indisponibilità di aggiustamento sull'altro, e riproduzione nei propri interventi di schemi (P.E., teorie) preconstituiti rispetto al rapporto;

## II) **Comportamenti specifici** (facilitanti/non facilitanti).

### A) Comportamenti facilitanti

#### 1) comportamenti riflettenti

= rispecchiamento e ricalco (diretto o incrociato, immediato o differito) della CV (uso dei predicati appartenenti agli stessi sistemi rappresentativi utilizzati dal facilitato, rispettandone la sequenza; utilizzazione del suo vocabolario, dei suoi modi di dire, delle sue micrometafore, ecc.; interventi riflettenti il contenuto /significato dei suoi messaggi) e della CNV (postura, tono, motricità, gestualità, orientamento visivo, tono di voce, tempo-ritmo, ecc.) dell'altro;

#### 2) comportamenti di sostegno

= segnali di ascolto (orientamento attenzionale), segnali di ricezione non verbali, segnali di assenso ecc.

3) comportamenti che manifestano accettazione dei sentimenti dell'altro

= aspetti della CV e soprattutto della CNV con cui il facilitatore esprime la sua empatia;

4) interventi di accettazione dei punti di vista dell'altro

= espressioni di accordo;

5) interventi congruenti

= diretti, "onesti", chiari, in cui c'è coerenza tra messaggi inviati sui diversi canali;

6) interventi trasparenti

= in cui il facilitatore manifesta direttamente la sua emozione, anche se differente da quella del facilitato, allo scopo di mantenere la congruenza;

7) interventi economici

= brevi, concisi, allo scopo di lasciare il massimo spazio all'altro e nel contempo di garantire la massima efficacia della comunicazione;

8) interventi sintetici, ristrutturanti

= interventi che riprendono tutti gli elementi più significativi contenuti nel messaggio dell'altro, rielaborandoli e restituendoli in una struttura sintetica, chiara e comprensibile in base alla sua mappa del mondo; la ristrutturazione viene compiuta dal facilitatore utilizzando l'"indice simultaneo di riferimento" (cfr. cap. VI) che via via si è costruito nel corso della relazione con il facilitato. Dal momento che l'"indice simultaneo di riferimento" costituisce una sorta di ricalco della mappa interna dell'altro, e quindi delle sue P.E., la ristrutturazione in pratica viene compiuta facendo ricorso a P.E. presenti e attivate nella mappa del mondo del facilitato. In questo si differenzia la ristrutturazione "facilitante" dal più generale concetto di interpretazione, che può essere fornita (come spesso accade) sulla base di una qualche teoria precostituita al rapporto o di P.E. più o meno generali, comunque estranee attualmente al facilitato;

9) richieste sintoniche al progetto autoesplorativo dell'altro

= possono essere inviti o richieste di comportamenti o di informazioni che non distolgono l'altro dal suo progetto esplicito od implicito di autoesplorazione; rientrano qui le domande indirette ("mi chiedo che cosa senti rispetto a xy"), che per la loro formulazione possono essere accolte o ignorate dal facilitato, senza che si crei il rischio di depistarlo;

B) Comportamenti (tendenzialmente) non facilitanti

1) comportamenti non riflettenti

= ad esempio, assunzione o cambiamenti di tono, postura, orientamento ecc. distonici rispetto a quelli assunti dal facilitato, o, nella CV, utilizzazione di predicati appartenenti ad altri sistemi rappresentativi, utilizzazione di una terminologia, di modi di dire, di micrometafore differenti, o, addirittura, introduzione di cambiamenti nel contenuto del discorso;

2) interventi non di sostegno od ostacolanti

= interruzioni, sovrapposizioni, imposizione di tempi propri (più veloci o più lenti) nello schema di alternanza dei turni, cambi di argomento; in genere indicano l'assunzione di una posizione one up (ruolo dell'esperto, del superiore gerarchico ecc.), oppure sono segno di scarso rispetto e considerazione dell'altro, di fretta, impazienza o comunque dell'incapacità /indisponibilità di adeguarsi al suo progetto autoesplorativo ed autoespressivo;

3) interventi che manifestano la non accettazione dei sentimenti dell'altro

= rientrano qui i consigli, le rassicurazioni, le previsioni ecc.; tali interventi presumono spesso scarsa fiducia nelle risorse dell'altro e conseguente assunzione di una posizione one up;

4) interventi di non accettazione, rifiuto o squalifica dei punti di vista dell'altro

= ne sono esempio i giudizi moralistici, le valutazioni, le interpretazioni: comportando in genere l'adesione a P.E. attualmente estranee a quelle elicitate dal facilitato, costituiscono una mancata attivazione dell'"indice simultaneo di riferimento" (ricalco della mappa del mondo del facilitato); inoltre comportano normalmente l'assunzione di una posizione one up;

5) interventi incongruenti

6) interventi non trasparenti

7) interventi non economici

= presentano il rischio dell'invasione, dell'"allagamento" dell'altro, con la conseguente chiusura o depistamento; in ogni caso sono poco efficaci sul piano della comunicazione;

8) interventi parziali/disperdenti

= tralasciando elementi significativi, attraverso l'eccessiva attenzione al particolare, comportano il rischio di depistamento dell'altro;

9) richieste distoniche rispetto al progetto autoesplorativo dell'altro

= rientrano qui le domande dirette, intrusive, attraverso le quali, ad esempio, il facilitatore dimostra di seguire una propria pista di indagine, totalmente estranea al progetto autoespressivo del facilitato; esse comportano di norma l'assunzione di una posizione one up.

## NOTE

<sup>1</sup> Per la sua posizione di distacco dalla psicoanalisi classica - che lo portano a ridimensionamenti analoghi a quelli operati da Sullivan, Horney e Fromm, principali autori della c.d. scuola "culturale" Rogers è stato accostato a questi autori e allo psicoanalista O. Rank (Hall, Lindsey, 1957). In particolare, ci sono alcune analogie tra la scuola di Sullivan e quella di Rogers che, anche se in misura diversa, dimostrano una comune presa di distanza dalla psicoanalisi tradizionale: ad esempio, entrambi ridimensionano l'importanza degli aspetti sessuali dei primi rapporti interpersonali dell'infanzia, nonché il peso di tali rapporti stessi rispetto a quelli successivi nello sviluppo della personalità; entrambi ridefiniscono il concetto di inconscio, e definiscono in modo ottimistico le fondamentali motivazioni umane; inoltre pongono l'accento sui problemi attuali dei rapporti interpersonali in genere e del rapporto tra psicoterapeuta e cliente in particolare, concedendo quindi ampio spazio all'analisi fenomenologica di tali rapporti, al ruolo esercitato in essi dalle modalità di comunicazione non verbale, quali il tono di voce, la gestualità, la mimica ecc. (Lumbelli, 1981, p. 221).

<sup>2</sup> "In Rogers c'è la convinzione che, una volta liberata dalla necessità di difendersi da qualsiasi pressione esterna, la personalità umana abbia in sé la capacità di risolvere i propri problemi in modo completamente autonomo, con le sole proprie forze". Pertanto "l'apporto dall'esterno è positivo solo nella misura in cui non comporta alcun condizionamento, condizionamento che è sempre inevitabilmente limitativo dello sviluppo e crescita della personalità" (Lumbelli, 1981, p. 53).

<sup>3</sup> "L'analisi che Rogers ha condotto sull'efficacia dell'atteggiamento di accettazione permette di evidenziare gli svantaggi della preminenza di comportamenti valutativi nella vita quotidiana: la valutazione è vissuta comunque come una "minaccia" che viene dall'esterno, qualcosa quindi da cui l'individuo si difende irrigidendosi e bloccandosi - portando il rapporto a risultati opposti a quelli voluti - anche qualora il giudizio sia positivo" (Lumbelli, 1981, p. 53). E di fatto Rogers (1961, p.83) sostiene che "una valutazione positiva è, a lungo andare, altrettanto minacciosa che una negativa, poichè dire a qualcuno che è buono implica che si ha anche il diritto di dirgli che è cattivo". Egli ritiene pertanto che, quanto più si riesce ad instaurare una relazione libera da giudizi e da valutazioni, tanto più il partner sarà facilitato nel "sentire posto in sé ogni criterio di valutazione, ogni sorgente di responsabilità" (p. 84). Va precisato che per valutazione in senso lato l'autore intende "tutto ciò che è vissuto dal cliente come un giudizio che è stato dato su di lui" (p. 214). Pertanto essa "non comprende soltanto la valutazione morale, che già la psicoanalisi aveva decisamente bandito, ma anche la valutazione di caratteristiche che può essere contenuta in espressioni quali: "Lei probabilmente ha delle tendenze impulsive" e la valutazione di cause o strutture del tipo: "Mi chiedo se sotto questo non ci sia un atteggiamento di ostilità verso sua madre" oppure "forse lei effettivamente sente qualche attrazione verso di lui e contemporaneamente lo odia", espressioni cioè che si presentano sotto forma di interpretazioni, suggerimenti e descrizioni oggettive" (Lumbelli, 1981, p. 47).

<sup>4</sup> Quindi, mentre per Rogers la congruenza significa in primo luogo contatto con se stessi e con le proprie emozioni ("experiencing", Rogers, 1970), la trasparenza comporta anche la capacità di "comunicare se stessi al cliente" quando ciò sia opportuno. Ma più precisamente quale funzione svolge la trasparenza all'interno della relazione facilitante?

Vangi, Negri (1987) hanno individuato almeno tre funzioni della trasparenza: in primo luogo "consente al terapeuta una continua 'calibrazione' del rapporto - ovverossia una accurata misurazione della sua dinamica - che si basa nello stesso tempo sulla fiducia nelle proprie sensazioni, come raffinato strumento per assumere informazioni, e sulla fiducia di fondo sull'opportunità di comunicarle all'altro. E di fatto, quando il facilitatore avverte che la comunicazione con il facilitato diventa difficile, ed è quindi presente il rischio di colludere con suoi comportamenti -comunicazione incongruenti, può sbloccare la situazione facendo ricorso appunto alla trasparenza, cioè esplicitando, ad esempio, il proprio stato attuale di disagio o di preoccupazione, nonché le altre eventuali emozioni inesprese che in quel momento stanno forse ingorgando o impedendo il produttivo svolgersi del colloquio" (p. 7); in secondo luogo la trasparenza "svolge una funzione primaria nell'espressione del 'responso empatico'", cioè nella formulazione degli interventi verbali del facilitatore. Dal momento che egli via via si fa una rappresentazione sempre più precisa del modo dell'altro, quasi vi entrasse dentro, e "sente" quindi ciò che sta provando l'altro (empatia), "per formulare il responso è necessario che egli (o meglio la parte di lui che ha vissuto nel "come se") sia disposto a mettere a disposizione, ad esplicitare anche verbalmente quello che ha provato" (p. 9); in terzo luogo, e ci sembra molto importante sottolinearlo, la trasparenza "dà l'opportunità al facilitatore di offrire al facilitato un modello di funzionamento personale caratterizzato dall'utilizzazione di un range di espressione delle emozioni sufficientemente ricco ed articolato, fondato sulla fiducia di base nelle proprie sensazioni, emozioni ed esperienze, nonché sull'autoassunzione di responsabilità, sull'autostima e sull'accettazione delle differenze" (p. 16).

<sup>5</sup> Qui Rogers si rifà al concetto di "esperire" così come l'ha formulato Gendlin (1962). In sintesi, si tratta della concezione secondo cui "nell'organismo umano esiste ad ogni istante un flusso di esperienze alle quali l'individuo può rivolgersi continuamente onde scoprire il significato delle sue esperienze. Un terapeuta empatico richiama in modo sensibile l'attenzione sul "significato percepito" che il cliente sta sperimentando in quel particolare momento, allo scopo di aiutarlo a concentrarsi su quel significato e portarlo ulteriormente al suo esperire pieno e non inibito" (Rogers, 1980, p. 121).

<sup>6</sup> Per "modellamento" in PNL si intende il processo attraverso il quale, individuata una persona che possiede una data capacità che ci interessa studiare od acquisire (ad esempio, la capacità di studiare o di scrivere), si analizzano passo a passo tutte le operazioni che compie, per comprenderne la strategia sottesa (= sequenza di rappresentazioni con le relative sottomodalità), e si è pronti ad installare questa strategia, e la relativa capacità da essa sovradeterminata, su di un'altra persona. Da notare che il modellamento può seguire anche strade più veloci di quella descritta, qualora la persona che desidera acquisisca una data capacità sia in grado, per dir così, di entrare nella fisiologia di chi la possiede. Anche in questo caso si tratta di modellare una strategia sottostante, ma lo si fa in modo più globale.

<sup>7</sup> E' doveroso precisare che Rogers stesso ha già compiuto parte del lavoro in questa direzione: egli infatti è stato uno dei primi psicoterapeuti che è ricorso alla fonoregistrazione delle sedute e all'analisi successiva delle stesse, prendendo in considerazione non solo gli aspetti verbali, ma anche quelli non verbali (tono, ritmo, intensità, pause ecc.) (Rogers, 1980). Si può rilevare però che: 1) la videoregistrazione e la microanalisi di film, fotogramma per fotogramma, consentirebbe di esplorare tutta la parte di CNV che, non traducendosi in suoni, sfugge alla fonoregistrazione (si pensi ai

movimenti oculari, ai mutamenti nell'espressione del viso ecc.); 2) oggi la PNL ci ha messo a disposizione una serie di strumenti di osservazione e soprattutto di luoghi privilegiati ove dirigere l'attenzione dell'osservatore, che erano del tutto impensabili un tempo (micromovimenti degli occhi, della lingua, delle labbra, delle dita ecc.). Si pensi solo allo studio delle strategie (sequenze di rappresentazioni e relative sottomodalità) (Dilts et al., 1980) o all'utilizzazione del metamodello per risalire alla struttura profonda della comunicazione, e quindi alla mappa del mondo del parlante, a partire dall'analisi e dalla confrontazione delle sue modalità di espressione verbale (v. retro cap. 1, nota 1) (Bandler, Grinder, 1975).

<sup>8</sup> In termini di PNL, una rappresentazione mentale si accompagna sempre e comunque ad uno stato emotivo. La maggiore o minore intensità dello stato, e talvolta addirittura la sua qualità, a parità di "contenuto" della rappresentazione, può però essere sovradeterminata dalle sottomodalità delle rappresentazioni stesse (sottomodalità del visivo - quali, ad esempio, la luminosità, il colore, la grandezza dell'immagine, il movimento, la bi- o tri-dimensionalità, ecc. - dell'uditivo e del cinestesico), ed in particolare dalla sottomodalità "associato/dissociato" (che nel visivo significa rappresentarsi una scena dall'interno, così come la si è veduta con i propri occhi, oppure dall'esterno, come l'avrebbe potuta filmare una cinepresa, dall'alto, dal basso, dal davanti, dal dietro, vicino, lontano ecc.) (Bandler, 1985). E' pertanto ipotizzabile che il facilitatore, pur ricalcando le P.E. del facilitato, non lo faccia, per così dire fino in fondo, e quindi sperimenti uno stato di empatia non pieno, e pertanto più o meno "debole". I suoi sentimenti, in altri termini, saranno simili a quelli del facilitato, ma di intensità minore o alquanto minore. Affinchè ciò si verifichi, è sufficiente, ad esempio, che il facilitato entri sì "nel mondo dell'altro", ma vi entri in "dissociato". Lo stesso risultato lo si potrà ottenere anche intervenendo su altre sottomodalità, in grado di modulare, in più o in meno, l'intensità emotiva delle rappresentazioni. Naturalmente, a stretto rigore, un'empatia "debole" non soddisfa alla definizione di empatia che abbiamo dato nel testo, in quanto anch'essa risultante da un "ricalco" più o meno parziale delle P.E. dell'altro, e quindi frutto di un'ascolto a sua volta più o meno parziale (anche-le sottomodalità dei sistemi rappresentativi, in quanto modi di ritagliare e ricostruire il mondo, vanno intese come P.E.).

<sup>9</sup> E di fatto, se si accettano i presupposti concettuali indicati nel testo, questa affermazione appare tautologica.

<sup>10</sup> Naturalmente rimane il problema di come procedere per risintonizzarsi. Su questa linea, la "trasparenza" costituisce indubbiamente uno strumento utile (v. retro nota 4), ma probabilmente non unico. Ad esempio, possiamo ben immaginare che il processo ipercomplesso attraverso cui il facilitatore si sintonizza e ricalca le P.E. del facilitato non sia propriamente lineare: si avrà pertanto un'oscillazione con punti di maggiore o minore vicinanza al modello interno che si vuol ricalcare. Finchè le oscillazioni rimangono entro un certo range di ampiezza, è possibile che la comunicazione si mantenga produttiva, mentre al di fuori di questo range essa devierebbe verso zone di scarsa intesa e quindi produttività. E' ipotizzabile pertanto che ogni facilitatore abbia delle personali strategie di recupero, agendo ad esempio sulle sottomodalità, o utilizzando, consapevolmente o meno, delle "ancore" per ritornare allo stato di up time, di attenzione completa all'altro, ecc. Tutto questo a livello di congetture, più o meno sensate e generalizzabili. Come si diceva più sopra nel testo, solo una ricerca sistematica e microanalitica potrebbe far luce su questi aspetti.

<sup>11</sup> Secondo Pribram (1986), "la reificazione è un attributo universale del pensiero umano". E di fatto, attraverso la nominalizzazione operata con il linguaggio, prima si ritagliano degli oggetti, separandoli arbitrariamente l'uno dall'altro, poi si ricercano e si istituiscono i nessi di causalità. "E' in questo modo che i fisiologi osservano l'azione biologica dell'estratto di una ghiandola, le danno un nome, e poi i biochimici ricercano il composto così chiamato finchè non riescono ad identificare la sua composizione chimica. Poi si controlla che il prodotto chimico così identificato sia in effetti la causa di tutte le reazioni chimiche osservate all'inizio. Se non lo è, viene inventato un nuovo nome per l'effetto residuale, e la ricerca comincia da capo". "Si noti", avverte l'autore, "come il processo proceda dall'essere al divenire, dalla descrizione alla relazione causale, dalla semplicità alla complessità" (p. 267).

Questa logica, che sovradetermina l'utilizzazione del linguaggio verbale, ed è in buona parte tipica dell'emisfero dominante, è definita da Bogen (1969) proposizionale, in contrapposizione a quella maggiormente utilizzata dall'emisfero non dominante, definita apposizionale. In termini semplici, la logica apposizionale caratterizza le configurazioni e i contesti di tipo ologrammatici, "in cui l'involuppo dello spazio-tempo esclude la causalità" (Pribram, 1986, p. 264). "Forse che il naso è 'causa' degli occhi, in un volto? e gli estuari del Tamigi e del Wye sono forse connessi causalmente? Non appena vengono formulate, queste domande suonano estremamente assurde" (p. 266). Al contrario, "in un'espressione proposizionale non soltanto ogni parola è sottoposta ai vincoli derivanti dalla locuzione di cui si trova a far parte, ma la stessa parola implica inoltre la locuzione, e perfino l'intera proposizione. Così il soggetto implica l'oggetto, ed è da questo implicato. Le proposizioni sono caratterizzate non solo dall'efficienza, ma anche da una causalità di tipo finale" (p. 267).

<sup>12</sup> Il modello è stato presentato in questi termini da J. Early, in un seminario tenuto a Genova, nel febbraio 1986, durante il II anno di formazione organizzato dall'Istituto Italiano di Programmazione Neurolinguistica. A quanto ci consta, questa versione del modello non è ancora disponibile in un lavoro pubblicato.

<sup>13</sup> Considerando i sistemi rappresentativi visivo, uditivo e cinestesico come modalità di accesso e di elaborazione dell'informazione, per sottomodaltà si intendono qui i parametri specifici di tali sistemi rappresentativi. Così, ad esempio, la grandezza, la luminosità, il movimento, il colore dell'immagine rientrano tra le sottomodaltà del sistema rappresentativo visivo, così come il timbro o l'altezza del suono sono modalità dell'uditivo (Bandler, 1985).

<sup>14</sup> Il procedimento descritto presenta una certa analogia a quello indicato da Muslin (1962) (citato in Lewis, 1978). Ad avviso di questo autore, la natura peculiare dell'empatia deriverebbe dall'implicare necessariamente le passate esperienze personali del terapeuta. Lo stadio iniziale dell'empatia sarebbe quindi costituito da un'osservazione dello stato psicologico del paziente, sufficiente a far riaffiorare nel paziente e a stimolare nel terapeuta le tracce mnestiche di loro precedenti stati. "A questa fase di percezione e attivazione seguono le auto-osservazioni del terapeuta, che poi userà questi ricordi, pensieri, sentimenti e sensazioni come base per valutare lo stato mentale del paziente" (Lewis, 1978, p. 41).

<sup>15</sup> Sembra evidente una certa analogia strutturale tra questo modello e i modelli neurofisiologici attuali, con la distinzione -interrelazione di funzioni tra corteccia, sistema limbico e talamo (Pribram, 1971; Popper, Eccles, 1877; MacLean, 1978). Ci troviamo in pieno accordo, infatti, con chi sostiene la necessità di costruire modelli del comportamento che siano in qualche modo compatibili, e quindi potenzialmente dialoganti, con quelli relativi al funzionamento del cervello (Gallino, 1984). E di fatto, "se si osserva da una certa distanza l'insieme delle scienze umane, esse appaiono ripartirsi in due grandi gruppi. Da un lato vi sono quelle che si concentrano sul funzionamento del cervello e, mosse da giuste esigenze di rigore sperimentale, costruiscono modelli del cervello e della mente che derivano dall'osservazione di comportamenti estremamente semplici, per lo più generati artificialmente in condizioni di laboratorio. Su un altro versante si collocano le scienze che si fondano sull'osservazione di comportamenti complessi, prodottisi e rilevati in condizioni naturali o semi-naturali, escludenti però dalle loro teorizzazioni - e anzi teorizzanti l'esclusione - di qualsiasi riferimento al funzionamento del cervello. Benchè in posizione critica nei loro confronti, a ben vedere esse, non diversamente dalle prime, costruiscono spiegazioni collegando risposte a stimoli, comportamenti successivi a situazioni antecedenti, eventi al to ad eventi al t<sub>1</sub> outputs a inputs, benchè su scala molto più ampia. Quella che~viene chiamata "base materiale" dei processi mentali non ha rilevanza per tale ricerca di relazioni" (p. XI). "Forti di siffatte strategie di ricerca, le scienze del primo gruppo costruiscono in modo esplicito modelli del cervello e della mente verificabili, ma correlati a modelli estremamente impoveriti e artificiosi del comportamento umano; mentre le seconde costruiscono, conforme alle loro intenzioni, modelli complessi del comportamento che in realtà si fondano su modelli impliciti, da parte loro pur straordinariamente poveri, o affatto implausibili, e spesso privi di ogni riscontro empirico del funzionamento del cervello. Questi modelli non comunicano - né lo potrebbero, essendo indeterminate costruzioni implicite - con quelli elaborati dal primo gruppo, così come i modelli di comportamento prodotti dal secondo gruppo non sono in alcun modo collegabili con quelli del primo. Articolato, complesso, imprevedibile, sensibile alle più sottili vibrazioni dei sistemi simbolici, ma incidentalmente, privo di cervello; oppure provvisto d'un cervello, ma dedito a comportamenti banali, non molto diversi da quelli dei piccioni o dei ratti che d'altronde non la natura, bensì il laboratorio inducono. Le scienze del comportamento non sembrano offrire per ora alternative più equilibrate, quanto a modelli del comportamento umano" (p. XI-XII). Un compito che si presenta per le scienze del comportamento umano nel prossimo futuro è quindi quello di "colmare lo iato comunicativo tra livelli di osservazione, ambiti esplicativi e campi di riferimento, senza mirare a sostituire o confondere l'uno con l'altro" - "permettendo quindi il confronto e, a certe condizioni, la traduzione dei risultati acquisiti dalle diverse scienze in termini che consentano di decidere se sono compatibili o incompatibili con quelli di altri, senza pretese riduzionistiche od olistiche" -. Il che in primo luogo presuppone, come è ovvio, l'adozione di "un paradigma unitario, e una struttura linguistica - un sistema di linguaggi di vario livello - dedicata espressamente a tale fine" (p. XII).

<sup>16</sup> "Se questo è un inconveniente di carattere generale che riguarda il lavoro educativo e culturale nel suo complesso, si può parlare di un rischio politico culturale particolarmente grave qualora i ragazzi che non ricevono feedback o conferma nelle proprie espressioni siano proprio coloro che si trovano in condizioni di particolare debolezza, perchè alla vulnerabilità genetica ed istituzionale, comune a tutti i ragazzi allievi nei confronti degli adulti insegnanti nelle nostre scuole, si aggiunge la fragilità dovuta a svantaggi di carattere socioculturale" (Lumbelli, Mantovani, 1981, p. 147). Sempre su questa linea, "ricerche di

psichiatria sociale hanno posto in evidenza la patogenicità della combinazione della mancanza di controllo nella comunicazione (e quindi possibilità di comunicazioni non intenzionali erronee) di chi ha più potere da un lato e particolare debolezza della vittima, vale a dire la sua incapacità di percepire il messaggio non intenzionale, di commentarlo metacomunicando e quindi di reagirvi, dall'altro lato" (p. 148).

<sup>17</sup> Che l'ascolto empatico implichi una sintonizzazione su di una pluralità di livelli è più volte sottolineato dallo stesso Rogers (1977,1980).

## CAPITOLO QUINTO

### DIALOGO SONORO E PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA

#### I) Premessa.

Come accennato in apertura del presente volume, in questo capitolo si apre una parentesi retrospettiva. Ci riportiamo così alle nostre esperienze di alcuni anni addietro, condotte all'interno di una sperimentazione ministeriale, in un Centro ospitante bambini gravemente handicappati sul piano psicorganico. Trattandosi di una ricerca-azione (Scardovelli et al., 1983), in essa erano direttamente coinvolti alcuni insegnanti del Centro, con i quali si era costituito un piccolo gruppo di lavoro. Il progetto di sperimentazione prevedeva altresì incontri periodici e alcuni seminari di formazione rivolti a tutti gli insegnanti del Centro.

Nel gruppo ristretto, e talvolta nel gruppo allargato, durante la revisione delle sedute videoregistrate con i bambini, o durante la libera discussione dei casi, le domande e i problemi che si presentavano in modo più ricorrente finivano per generare, all'interno del gruppo stesso, delle risposte provvisorie, delle microteorie, che oggi definirei come "modelli locali di attesa" (Fabbri Montesano, Munari, 1986). Tali modelli nascevano dall'incontro produttivo tra esperienze e teorie (tacite od esplicite) di tutti i partecipanti, conduttori e ricercatori compresi, che, per una precisa scelta culturale - adesione ai principi metodologici della "pratica metaculturale di base" (Porena, 1978, 1979 a e b, 1981; Scardovelli, 1980 e 1986) -, avevano deciso di coinvolgersi attivamente come persone, non dando nulla per scontato, comprese le proprie teorie. Questo atteggiamento dei conduttori, almeno inizialmente, favorì uno scambio fecondo tra esperienze e visioni del mondo differenti, facilitando il confronto tra punti di vista, mediante la valorizzazione di ciascuno di essi.

Fu in questo clima, appunto, che si generarono modelli locali di attesa, come quello relativo ai c.d. "sentimenti X" (Scardovelli et.al., 1983) o quello definito dalla formula:  $S = P + A (O)$  (valenza di una situazione = persona + azioni compiute dalla persona) (Scardovelli, 1986).

Dopo un periodo iniziale, caratterizzato così da grande fluidità e ricchezza, ma anche talvolta da dispersione e incertezza, relativamente ai quadri di riferimento entro cui si muovevano le discussioni, il gruppo e i conduttori decisero di restringere provvisoriamente l'ambito teorico entro cui orientarsi. L'approccio sistemico e, in particolare, la pragmatica della comunicazione umana (nella versione fornita da Watzlawick et al., 1967) diventarono così la cornice, il contenitore entro cui orientare la sperimentazione.

E' a questo periodo che risale la ricerca sul dialogo sonoro riportato nel presente capitolo. Dato il carattere di ricerca-azione del lavoro (Pellerey, 1980; Pourtois, 1984), e data quindi l'importanza assunta dal contesto particolare che l'ha ospitato in riferimento alla scelta delle procedure e dei metodi di indagine, riteniamo utile riportare pressoché interamente il testo redatto allora, ed allegato alla sperimentazione (Scardovelli, 1983), integrandolo con le aggiunte o modifiche che riterremo opportune per una sua migliore comprensione.

## 2) Sperimentazione Ministeriale, Allegato 10: "Dialogo sonoro e pragmatica della comunicazione umana".

### 2.1) Impostazione del problema.

a) dall'analisi delle sedute videoregistrate si è spesso notato che, nei momenti in cui le cose "non funzionano", l'operatore riduce di molto la sua gamma di espressioni, sino a giungere, talvolta, addirittura ad un blocco della capacità espressiva. Accade cioè all'operatore quello che si cerca di evitare che accada al bambino. E' fuori discussione che il blocco della capacità espressiva comporti sempre dei disturbi sul piano della comunicazione: questo a maggior ragione in una situazione in cui non è utilizzabile il canale verbale, assai meno soggetto all'influenza diretta delle emozioni;

b) non sappiamo fino a che punto "le cose non funzionano" in conseguenza della riduzione della capacità espressiva dell'operatore e fino a che punto questa dipende a sua volta dalla difficoltà di entrare in rapporto con il bambino. E' certo comunque che, ove il fenomeno si verifica, esso costituisce un ostacolo al raggiungimento degli scopi del nostro lavoro;

c) abbiamo più volte constatato, attraverso l'analisi e la discussione in gruppo, che la riduzione della capacità espressiva non è che una manifestazione esteriore di una tensione interna al soggetto, di una situazione di ansia o comunque di una situazione emozionale generica di malessere, difficilmente analizzabile e ricollegabile ad uno specifico evento: abbiamo convenuto di chiamare questa esperienza emotiva sentimento X, proprio ad indicare l'incognita della sua reale provenienza;

d) sempre dall'analisi in gruppo, abbiamo riconosciuto una serie di situazioni (Sx), idonee più di altre a determinare l'insorgere del sentimento X: tra queste situazioni abbiamo individuato le squalifiche e i rifiuti prolungati;

e) in tali situazioni abbiamo ipotizzato (e l'analisi in gruppo sembra confermarlo) che in realtà originariamente sorgano in noi delle precise emozioni: però esse di sovente sono tra loro conflittuali e, se non sono espresse ed elaborate, si fondono assieme e si traducono nel sentimento X: per il principio dell'autonomia funzionale delle emozioni (messo in luce anche dalla psicoanalisi) il sentimento X, distaccato ormai dalla situazione di origine, è pronto a ricollegarsi a qualsiasi evento precedente o successivo, rendendo difficile una sua gestione positiva al fine dell'evolvere della situazione;

f) abbiamo ritenuto utile imparare a "riconoscere" le Sx, al fine di evitare il loro instaurarsi, o quanto meno, al fine di riuscire a metacomunicare o a cambiare qualche elemento della situazione prima che essa determini l'insorgere del sentimento X;

g) dal momento che con i bambini lavoriamo prevalentemente con il dialogo sonoro, abbiamo creduto di poter riconoscere anche in esso delle Sx, cioè in particolare delle situazioni di rifiuto prolungato o di squalifica: a tale scopo si è resa necessaria una analisi strutturale della produzione sonora, al fine di riconoscere i più frequenti tipi di pattern interattivi (intesi come rapporti tra le configurazioni dei messaggi del bambino e dell'operatore) che facilitano l'insorgere di Sx. Per questo si è resa necessaria un'indagine sperimentale a latere;

h) il riconoscimento nel dialogo sonoro di Sx ci ha consentito di individuare strategie idonee ad evitare il loro instaurarsi o, comunque, in caso di caduta in tali situazioni, a riuscire egualmente a porre fine al circolo vizioso delle squalifiche reciproche mediante l'abreazione delle emozioni negative, o la loro presa di coscienza ed elaborazione.

In sostanza, che cosa cerchiamo con l'esperimento sul dialogo sonoro? Indagare se ai nostri fini è utilmente applicabile ad una sequenza musicale improvvisata il paradigma interpretativo della pragmatica della comunicazione umana. In particolare, ciò comporta la condivisione di almeno quattro presupposti:

- a) che esiste anche nel messaggio musicale un livello di contenuto e uno di relazione;
- b) che - in analogia al rapporto tra CV e CNV - l'aspetto di "contenuto" è costituito prevalentemente dai pattern costruiti attraverso l'utilizzazione di parametri più differenziati e quindi successivi in senso genetico (es.: figurazioni ritmiche o melodiche), mentre l'aspetto di "relazione" si deduce dai parametri "più primitivi" e meno differenziati (tipo l'energia, la dinamica, l'agogica ecc.);
- c) che esistono quindi dei segnali metacomunicativi, ed in particolare i segnali di contesto e i segnali di ricezione;
- d) che è applicabile la distinzione tra accettazione, rifiuto e squalifica, a livello delle transazioni, e quindi di conferma, rifiuto e disconferma, a livello della relazione che si instaura tra i partner o i musicisti che improvvisano.

## **2.2) Squalifica e riduzione della capacità espressiva nel dialogo sonoro: necessità di un'analisi strutturale dei messaggi musicali.**

In sintesi possiamo così riesaminare alcuni presupposti della nostra indagine:

- 1) squalifica = tipica Sx. Essa cioè comporta l'insorgere di diversi sentimenti, tra loro contrastanti, che si trasformano facilmente in X;
- 2) Sx = riduzione o blocco della capacità espressiva (intesa nel senso di dinamica dell'espressione collegata all'hic et nunc) = grosso ostacolo nella comunicazione interpersonale, e a maggior ragione con i bambini del Centro, sotto due profili:
  - a) innalzamento della soglia di percezione dei segnali provenienti dall'esterno e quindi maggiore difficoltà di decodifica dei messaggi provenienti dal bambino;
  - b) povertà nella codifica dei propri messaggi (eccesso di ripetizioni, iterazioni, stereotipie, ecc.), mancanza di collegamento e sintonizzazione con i messaggi del bambino e quindi risposte di squalifica (feedback positivo e circuito ricorsivo);
- 3) conseguenza: dobbiamo imparare ad evitare la "percezione" di squalifiche, o, ancora prima, ad evitare l'instaurarsi di situazioni che ci mettono nella condizione di percepire delle squalifiche.

Restrungendo ora il campo di indagine al dialogo sonoro, cerchiamo di analizzare quando un messaggio di B costituisce "squalifica" di un messaggio di A. Premettiamo che occorre tener conto del carattere peculiare del dialogo sonoro: esso costituisce un tipo di CNV in cui non sono ravvisabili dei pattern di comportamento dotati di significato per la specie (sia pure non interpretabili in modo univoco sulla base delle funzioni di verità, possedute solamente dal linguaggio verbale (Watzlawick et al., 1967)): conseguentemente il "significato" relazionale di tali messaggi può essere desunto unicamente dall'analisi della loro struttura. Cerchiamo di chiarirci: se A sorride a B, B può pensare che A ha sorriso

- per mostrargli simpatia, oppure per qualsiasi altra ragione: rimane il fatto che B ha immediatamente riconosciuto il sorriso di A come pattern (cioè B non ha pensato: "A ha lievemente aperto la bocca, ha sollevato le labbra, ha mostrato i denti, ha sollevato le sopracciglia ecc.) tanto che ad esso ha potuto attribuire una parola dotata di senso: "sorriso". B potrà essere incerto sul significato di questo sorriso: la CNV non possiede le funzioni di verità. Saranno gli eventi successivi che potranno illuminarlo su questo punto.

Viceversa di fronte ad un messaggio consistente in una sequenza sonora eseguita con strumenti musicali, generalmente non esistono pattern a cui possa attribuirsi un'etichetta, sulla base della competenza comune. Una decodifica del messaggio comunque esiste egualmente: potremmo anzi dire che esistono tanti modi possibili di decodifica, in relazione alla capacità di ascolto, di memoria, di competenza specifica musicale, di cultura ecc. Possiamo ipotizzare che esista un livello di decodifica molto primitivo che consente anche a questo tipo di messaggi di acquistare un significato relazionale in termini di accettazione, rifiuto, squalifica, e conseguentemente conferma, rifiuto e disconferma.

In base a quanto sopra detto, sarà solo un'analisi di tipo strutturale dei messaggi, attuata attraverso una qualche adeguata parametrizzazione, che ci consentirà di comprendere il meccanismo di tale decodifica.

### **2.3) Squalifica, segnali di ricezione e livello di organizzazione del messaggio.**

Nell'accezione da noi utilizzata, la squalifica può definirsi come mancanza di continuità di contenuto tra due messaggi, senza adeguati segnali di ricezione. Questa almeno è la definizione relativa alle squalifiche transazionali, costituite da messaggi verbali (Watzlawick et al., 1967).

E nella CNV? Vale la stessa struttura = B ignora il messaggio di A.

Praticamente A percepisce il comportamento di B come se gli dicesse: "Tu, come portatore di quel messaggio, non esisti, non ti prendo in considerazione". Ciò comporta una disconferma di A. Ma, naturalmente, ciò riguarda solo la transazione in atto, non l'intera relazione A-B. E' evidente però che, se il fenomeno si ripete, questo verrà ad incidere sulla struttura della relazione A-B.

Nel dialogo sonoro, quando si può dire che A è squalificato da B? Semplice: quando B risponde come se il messaggio di A non fosse esistito.

Questo in teoria. In pratica, come si traduce questo sul piano strutturale? Una prima risposta sembra essere quando il messaggio di B non contiene segnali di ricezione di quello di A.

Ma che cosa si intende per segnali di ricezione nel dialogo sonoro? Proponiamo la seguente definizione: segnale di ricezione = l'intero messaggio, o una sua parte, o un certo aspetto, è costruito in modo tale da rendere statisticamente improbabile, in modo significativo, la percezione di una sua indipendenza dal messaggio precedente.

La percezione di un segnale di ricezione è connessa inoltre al livello di organizzazione (L.O.) o di strutturazione dei messaggi. In modo molto schematico si evidenziano quattro possibilità:

- 1) il messaggio di A e la risposta di B hanno entrambe un L.O. medio o alto;
- 2) il messaggio di A e la risposta di B hanno entrambe un L.O. basso o molto basso;
- 3) il messaggio di A ha un L.O. medio-alto, mentre la risposta di B ha un L.O. basso;
- 4) il messaggio di A ha un L.O. basso, mentre la risposta di B ha un L.O. alto.

Nel secondo caso è spesso indecidibile se si tratta di una accettazione, un rifiuto o una squalifica, in quanto, essendo difficile riconoscere delle strutture precise, diventa difficile anche individuare eguaglianze e differenze.

Al contrario, tanto più un messaggio è ordinato, ben strutturato, tanto più sarà facile percepire nei suoi confronti un'accettazione, un rifiuto o una squalifica (primo e terzo caso). In particolare, il terzo caso costituisce un evidente esempio di squalifica.

Il quarto, viceversa, può costituire un inizio di interpretazione: cioè un tentativo di cogliere ed evidenziare, all'interno dell'apparente disordine, qualche regolarità.

## 2.4) Accettazione, rifiuto, squalifica e tipi di relazione.

A questo punto si rende opportuna ancora qualche definizione e precisazione. Schematicamente:

accettazione - rifiuto =

- funzionali alla relazione (entro una certa misura, il rifiuto ha la funzione di porre dei limiti alla relazione stessa);
- interazione, dialogo, scambio, eventualmente cooperazione;
- attività costruttiva, positiva (almeno tendenzialmente o potenzialmente);
- reazioni emotive = di tipo gamma<sup>1</sup> = positive (accettazione) o negative (rifiuto), in cui il pensiero consapevole rimane legato in modo reversibile alla S di partenza;

squalifica =

- disfunzionale alla relazione;
- mancanza di accomodamento-sintonizzazione sul precedente messaggio dell'altro;
- reazioni emotive = di tipo X = generiche (derivanti dalla combinazione di diversi gamma non integrati e contraddittori); oppure di tipo gamma, negative, quando il soggetto è in grado di metacomunicare in quanto "comprende" S nel suo significato complessivo e riesce a porsi su un piano o tipo logico diverso dal precedente;

accettazione =

- 2 tipi a) accettazione pura e semplice; b) accettazione più proposta. La a), nei costituenti minimi, è formata da un messaggio che comprende un segnale di ricezione del precedente messaggio, più un segnale che manifesta l'accordo sul contenuto e sulla definizione della relazione proposta dal primo interlocutore. Possiamo simbolizzare tutto questo con un + (mentre la sola proposta la simbolizziamo con un "/"). Es.: A: "Andiamo al cinema?" (/) B: "Sì, d'accordo" (+).

La b) è costituita da una a) più una nuova proposta. La sigleremo +/- . Es.: A: "Andiamo al cinema?" (/) B: "Va bene, andiamo al primo spettacolo" (+/).

rifiuto =

- 2 tipi: a) rifiuto puro e semplice; b) rifiuto più proposta.

Anche qui, la a) è costituita da un messaggio che comprende un segnale di ricezione rispetto al precedente, seguito però da un segnale che manifesta il disaccordo sul contenuto e sulla definizione della relazione. Lo sigleremo con un -. Es.: A: "Possiamo prendere un cane?" (/) B: "No" (-).

La b) è costituita da una a) più una nuova proposta. La sigleremo, quindi, con un -/. Es.: A: "Comperiamo un cane?" (/) B: "No, preferisco un gatto" (-/).

squalifica =

- è caratterizzata dall'assenza di un qualsiasi segnale di ricezione e della manifestazione di accordo o disaccordo su contenuto e definizione della relazione. Essa costituisce un intervento del tutto slegato da quello del precedente interlocutore, come se quest'ultimo non fosse esistito. La sigleremo, quindi, con un semplice /, in cui l'assenza del + o del - sta proprio ad indicare la mancata presa in considerazione del precedente messaggio. Es.: A: "Incredibile, il prezzo della benzina aumenterà di nuovo!" (/) B: "Hai visto che splendido fox terrier?" (/).

In conclusione, accettazione, rifiuto, squalifica possono essere visti come tre tipi di mattoni diversi attraverso cui viene a costruirsi qualsiasi relazione. Dal momento che il flusso comunicativo è formato da un vortice continuo, con compresenza simultanea di differenti canali e livelli, uno stesso messaggio, se incongruente, può facilmente veicolare segnali contrastanti: accettazione, da un lato, e rifiuto o squalifica dall'altro. In questa

sede, per ragioni di semplicità espositiva, ci limiteremo a considerare l'ipotesi di messaggi congruenti.

Consideriamo ora come accettazione, rifiuto e squalifica giocano sull'andamento e sul tipo di relazione in atto.

Sempre sinteticamente, possiamo ipotizzare che una relazione sia più o meno felice quanto maggiore o minore è il flusso della comunicazione. Questo sembra massimo quando prevalgono le + o le +/, in cui cioè ogni proposta viene recepita ed eventualmente integrata ed arricchita dall'altro. Se invece prevalgono le - o le -/, ogni proposta è seguita da un rifiuto, il che serve a delimitare il campo della discussione e l'ambito della relazione, ma non porta ad un incremento, ad uno sviluppo delle idee espresse. Ciò a maggior ragione accade quando prevalgono le /, in cui addirittura ogni messaggio ignora il precedente.

Nel primo caso i partecipanti si sentiranno pervasi dalla sensazione di aver realmente "comunicato", di essersi capiti, di aver approfondito qualcosa (il contenuto e/o la relazione); nei secondi due, o siamo in presenza di una logomachia, in cui prevale la sensazione di aver perduto energie, o assistiamo ad un'insalata di frasi scollegate, in cui alberga la sensazione di alienazione e di incomunicabilità.

Quindi, schematicamente:

I) relazione "felice" (con massima espansione della comunicazione) = dove prevalgono le + o le +/, sia 1) nella relazione simmetrica (positiva), sia 2) nella relazione complementare (positiva). Esempificando in simboli:

1) = /+/+/+/+/+/+/+; oppure: /++/++/++/++;

2) = /++/++/++/++/++;

La 1) comporta il massimo livello di comunicazione tra i due partecipanti: essa presuppone la parità di posizioni.

La 2) è sempre una relazione di accettazione che, se stabile, presuppone però una diversità di ruolo: tale relazione è felice solo a patto che la persona one-down lo sia per uno status che essa stessa accetta per una libera scelta, eventualmente strategica (relazione metacomplementare). Può essere oltremodo infelice se la posizione one-down è vissuta dal partecipante per necessità e contro la sua volontà.

La 1) corrisponde al modello democratico, in cui tutte le persone hanno lo stesso peso; la 2) corrisponde al modello autoritario, se è vissuta come imposizione e se è rigida, cioè senza cambiamenti di ruolo.

II) relazione infelice (in cui la comunicazione è povera, ridotta, stereotipata o confusiva) = dove prevalgono le -, le -/, o le /, anche qui sia 3) nella relazione simmetrica (negativa), sia 4) nella relazione complementare o asimmetrica (negativa). Esempificando:

3) relazione simmetrica di rifiuto:

= /-/-/-/-/-/-; oppure: /--/---/---/;

relazione simmetrica di squalifica:

= ///; oppure: //---//

4) relazione complementare di rifiuto:

= / - +/ - +/ -; oppure: / +/ -/ +/ -/ +/ -; relazione complementare di squalifica:

= //++//; oppure: /+/+/+/.  
-----

Ancora qualche riflessione in tema di squalifica nel dialogo sonoro.

Sulla accettazione simmetrica o complementare non c'è qui molto da aggiungere.

Viceversa restano punti oscuri in relazione al rifiuto e alla squalifica.

Rifiuto: significa che l'altro che improvvisa con me non è d'accordo sulle mie proposte e me lo fa capire: in che modo? Egli sta dentro il comune discorso (per esempio, condivide il livello energetico ed il temporitmo), cioè fa delle cose in comune con me (concede qualcosa), ma "tira" decisamente da un'altra parte (ad esempio, usa figurazioni melodiche molto differenti).

Rimane il fatto che io, suonando, ho la netta impressione di essere ascoltato: lo posso dire perchè sento che nel messaggio dell'altro ci sono elementi comuni al mio. Quindi anche nel caso di rifiuto, c'è comunque un certo aggiustamento reciproco, che è la chiave della comunicazione.

Nella squalifica, l'impressione che ricevo è diversa: l'altro non solo vuole andare da un'altra parte, ma non considera in nessun modo il "mio" punto di vista: ho cioè l'impressione di non essere ascoltato. Non mi rimane che squalificare a mia volta o seguire il suo punto di vista, senza che da parte sua ci sia alcuna concessione: è un modo di dirmi che io per l'altro non sono esistito.

Le cose si complicano quando il messaggio iniziale non è molto chiaro: può essere interpretato in tanti modi: è difficile dire se da parte dell'altro c'è o non c'è un aggiustamento: a che cosa si dovrebbe adeguare?

-----

Dialogo tonico: schiena contro schiena. Dondoliamo insieme.

Accettazione: voglio andarmene, ma in accordo con l'altro. Quindi comunico gradualmente la mia decisione, diminuendo la pressione contro la schiena dell'altro, e sto a vedere che cosa succede. Se anche l'altro non insiste nel ritrovare un contatto maggiore, pian piano posso alzarmi: c'è stata un'intesa, un accordo. La relazione rimane felice.

Rifiuto: stessa situazione: aumento decisamente la pressione, voglio mandarlo via: segnale chiaro di voler rompere la relazione. L'altro può accettare il rifiuto rifiutandomi a sua volta, oppure può cercare di mantenere la situazione iniziale. In ogni caso quando poi mi alzo per andarmene, l'altro ha recepito un rifiuto da parte mia: c'è stato un preciso segnale con cui ho comunicato chiaramente che non voglio più stare con lui<sup>2</sup>.

Squalifica: stessa situazione: mi alzo e me ne vado, senza alcun preavviso. Che cosa può pensare l'altro? Che da un certo momento lui non è più esistito per me, al punto che non ho neppure dovuto avvisarlo delle mie nuove intenzioni. Ho trattato l'altro come un oggetto: nel momento in cui non serve più, si butta, senza dirgli o chiedergli che cosa ne pensa.

Dal punto di vista delle reazioni emotive, il rifiuto non è uno stimolo ambiguo: se non mi voglio tappare gli occhi, esso è chiarissimo. La reazione emotiva, salvo che uno non abbia degli scotomi personali, è semplice: rabbia o delusione e in certi casi anche indifferenza. Non così per la squalifica: lo stimolo è ambiguo: non si saprà mai bene che cosa è successo, e quindi qualsiasi reazione emotiva avrà sempre il punto interrogativo davanti. Il dubbio può permanere, le reazioni emotive diverse possono confondersi tra loro (origine del sentimento X).

## 2.5) Ancora sulla squalifica: critica e ampliamento della precedente impostazione.

Si era detto che si ha squalifica quando manca un adeguato segnale di ricezione, o meglio, quando c'è discontinuità di contenuto senza adeguato segnale di ricezione. Segnale di ricezione = l'intero messaggio o una sua parte è costruito in modo da rendere improbabile, in modo statisticamente significativo, la percezione di una sua indipendenza dal messaggio precedente.

Le difficoltà incontrate in pratica nel distinguere tra squalifica e rifiuto, all'interno di un dialogo sonoro, la continua ambiguità che si ripresenta ad ogni esperienza di ascolto per differenziare i due fenomeni, ci hanno fatto riflettere sulla possibilità di un errore di impostazione di fondo.

Di fatto, la squalifica transazionale può consistere anche in una interpretazione letterale di una proposizione metaforica e comunque in tutti quei casi in cui il primo messaggio non viene in realtà ignorato dal secondo, ma piuttosto impoverito, snaturato, deformato. Squalifica quindi almeno di due tipi:

1) B non tiene conto di A (ad es. cambia discorso, senza darne ragione, senza scusarsi, ecc.). Era l'unica ipotesi di squalifica che avevamo considerato;

2) B tiene conto di A, ma solo di un suo aspetto marginale, irrilevante (es. interpretazione letterale, insistenza su inutili particolari, ecc.).

Il contenuto non cambia del tutto, ma cambia nell'aspetto sostanziale. Anche in questo caso, l'effetto pragmatico non differisce molto dal precedente: si tratta sempre di un "Tu non esisti". Meglio: "Tu esisti, ma solo per cose irrilevanti, secondarie, fungibili; quindi, per le cose importanti, che interessano te, che ti qualificano, che ti distinguono, che ti differenziano, che ti individuano, non esisti!".

Dal punto di vista del dialogo sonoro, un esempio del secondo tipo di squalifica potrebbe essere fornito da B che, rispetto ad un messaggio di A molto ricco di spunti, si limita a rispondere mantenendosi dentro il tempo ritmo, ma tralasciando di riprendere le idee musicali espresse da A. Sarebbe come dire che per B, A esiste solo per un aspetto marginale, comunissimo, quale appunto il tempo ritmo; ma viene ignorato su tutto il resto.

Il rifiuto, viceversa, comporta un entrare in argomento e controbattere. Il rifiuto è una lotta per definire la relazione. Il carattere di lotta non può mancare, almeno nell'ipotesi di relazione simmetrica. Di fatto se la relazione è asimmetrica, B si limita a non accettare le proposte di A. A differenza della squalifica però, deve essere ben chiaro che B tiene conto degli elementi essenziali del messaggio di A.

## **2.6) Analisi strutturale del dialogo sonoro: l'individuazione dei parametri.**

Il discorso svolto fin qui può essere così sintetizzato:

1) nel dialogo sonoro, come nel dialogo verbale, sono riconoscibili delle transazioni definibili come accettazione, rifiuto, squalifica: questa è l'ipotesi di partenza;

2) in senso più generale, accettazione, rifiuto e squalifica, nei loro costituenti essenziali, sono tre schemi o strutture attraverso cui è possibile leggere e riconoscere qualsiasi comportamento di risposta;

3) come schemi o modelli, essi sono formati di costituenti di livello più basso, tra cui abbiamo individuato i segnali di ricezione e i segnali di accordo o disaccordo: accettazione e rifiuto si differenziano dalla squalifica in quanto possiedono segnali di ricezione adeguati, che sono assenti o marginali nella squalifica; accettazione e rifiuto si differenziano tra loro per la presenza di segnali di accordo (concordanza, sintonia) o disaccordo (discordanza, distonia) con il precedente messaggio;

4) i costituenti di livello più basso (segnali di ricezione e segnali di accordo o disaccordo) sono definibili come relazioni tra elementi o formanti dei due messaggi, che si collocano ad un livello di analisi ancora più basso, cioè quello che abbiamo definito livello dei parametri;

5) a loro volta, accettazione, rifiuto e squalifica possono considerarsi parti costituenti di schemi di più alto livello, le relazioni tra persone, di cui abbiamo sinteticamente analizzato alcuni tipi fondamentali (relazione simmetrica o complementare, positiva o negativa), il cui grado di felicità e produttività è stato assimilato (crediamo abbastanza fondatamente) al flusso di comunicazione che consentono e favoriscono al loro interno.

Abbiamo così individuato e ritagliato sei livelli di analisi attraverso cui può essere letto uno scambio interattivo: 1) livello emotivo (felicità-infelicità della relazione); 2) livello del flusso comunicativo (comunicazione produttiva o stereotipata, confusiva ecc.); 3) livello del tipo di relazione in atto (relazione simmetrica o asimmetrica, positiva o negativa); 4) livello dei singoli scambi o transazioni (accettazione, rifiuto, squalifica); 5) livello dei costituenti (segnali di ricezione, segnali di accordo o disaccordo); 6) livello dei parametri.

Di quest'ultimo livello ci occuperemo nel presente paragrafo.

Premettiamo che la scelta dei parametri, attraverso cui analizzare i messaggi e le interrelazioni tra le loro parti costituenti, è stata pilotata da alcune idee-guida molto generali, ovverossia da alcuni criteri o requisiti che tta doveva, a nostro avviso, soddisfare. In questa sede ci limiteremo ad esplicitare due criteri fondamentali, indispensabili alla comprensione del lavoro:

1) parametri devono essere applicabili a qualsiasi mezzo espressivo, non solo a quello sonoro;

2) i parametri devono consentire l'individuazione dei differenti livelli genetici, e quindi di organizzazione, riscontrabili in un messaggio.

Il primo requisito nasce dall'osservazione delle associazioni spontanee tra suono, gesto, movimento, riscontrabili facilmente nei bambini (La Pierre, Aucouturier, 1980), ma in parte conservate anche negli adulti<sup>3</sup>. Nel lavoro sulla pratica musicale di base, noi stessi abbiamo potuto constatare in modo sistematico quanto sia dominante, ad esempio, la tendenza ad associare suoni intensi a movimenti energici, e viceversa (Scardovelli, 1980; Porena, 1979 a). D'altronde è universalmente noto il fenomeno dell'induzione motoria provocata dal ritmo (Fraisie, 1974). E differenti studi sembrano confermare che in qualche modo noi rispondiamo agli oggetti percepiti con qualche tipo di reazione imitativa od empatica, che coinvolge tanto il sistema nervoso, quanto la muscolatura (Freud, 1905; Lipps, 1903; Piaget, 1945; Werner, Wapner, 1952; Werner, Kaplan, 1963; Berlyne, 1960; Bornstein, 1970; Anolli, 1983). Abbiamo pertanto ipotizzato che, entro certi limiti almeno, il valore comunicativo di un segnale prescinda dal tipo di modalità sensoriale che esso viene a stimolare in modo dominante (Gladic, 1980; Dogana, 1983). Per certi aspetti, quindi, un crescendo o un diminuendo, un accelerando o un ritardando in musica devono comunicare qualcosa di simile ad un incremento o riduzione di energia o di velocità nel movimento, così come un un effetto timbrico evoca un qualche parallelo effetto coloristico e così via (Kandinsky, 1970; Drezancic, 1976; Marletta, 1976; Guerra Lisi, 1980)<sup>4</sup>.

Se questo è vero, se cioè è ragionevole pensare all'esistenza di caratteristiche premodali dei messaggi (Stefani, 1985), allora sembra molto utile saperle individuare e riconoscere, al fine di affinare le proprie capacità di decodifica e di codifica di messaggi congruenti e sintonici al flusso comunicativo dell'altro.

E di fatto, nel nostro lavoro di musicoterapia con bambini gravemente ritardati, ci siamo resi conto più volte come in taluni casi non fosse tanto importante la scelta del tipo di risposta nei confronti di un loro messaggio, quanto, ad esempio, la precisione nel tempo di

risposta (un sorriso, un contatto corporeo o un suono potevano andare altrettanto bene) (v. retro Introduzione II, b, 3). Altre volte invece era essenziale riprodurre la configurazione energetica o ritmica di un loro messaggio, o addirittura la configurazione melodica. Ma spesso, anche in questi ultimi casi, non era fondamentale utilizzare lo stesso tipo di materiale o repertorio di mezzi espressivi: era sufficiente, infatti, che in qualche modo ne venisse salvaguardata la struttura formale o parte di essa. Ci siamo così abituati a "tradurre" i suoni in gesti e movimenti, e i gesti-movimenti in suoni (Scardovelli, 1980). E questa traduzione intanto era possibile in quanto, in modo consapevole o meno, utilizzavamo dei parametri pertinenti di decodifica e ricodifica, decodifica dal sonoro e ricodifica sul motorio o viceversa. Il motorio poteva inoltre consistere in un movimento-gesto visibile al bambino o in un contatto corporeo. E con il tempo ci siamo allenati ad includere nel repertorio di mezzi espressivi anche il segno grafico-pittorico e l'uso degli oggetti. Questo tipo di attività, lo ripetiamo, era così guidata dall'utilizzo di parametri premodali (o intermodali) che nella presente indagine sul dialogo sonoro cercheremo di esplicitare e sistematizzare.

Ciò per quanto riguarda il primo requisito. Circa il secondo, esso muove dal presupposto, ampiamente confermato dalla psicologia genetica (Werner, 1948), che ogni livello evolutivo comprenda, in forma organizzata, i precedenti, che in certo modo risultano in parte compresenti anche nello stadio ultimo raggiunto. E' quindi possibile non solo il verificarsi più o meno frequente di incursioni di stadi di funzionamento anteriori a quello presente, ma anche la compresenza attuale di stadi in dislivello dinamico o in profilo più o meno stabile. Tutto questo riteniamo che si traduca piuttosto fedelmente nel comportamento comunicativo, dal momento che condividiamo l'assunto che "ogni comportamento è comunicazione" (Watzlawick et al., 1967).

Chiariti i presupposti, si tratta ora di rispondere alla domanda iniziale: quali parametri considerare? Sembra evidente, da quanto detto fin qui, che tali parametri non possono coincidere con quelli tradizionalmente considerati nella fisica acustica: intensità, durata, timbro, altezza. E di fatto, i parametri di cui andiamo alla ricerca devono essere applicabili potenzialmente a qualsiasi materiale, a qualsiasi mezzo espressivo, a qualsiasi atto comunicativo e, forse, più in generale, a qualsiasi evento.

Per garantirci il massimo di possibilità, partiamo proprio da quest'ultima ipotesi, e chiediamoci: quali sono i costituenti che non possono mai mancare in un evento? In una prima approssimazione ci sembra di poter rispondere: energia, spazio, tempo. Non si riesce infatti ad immaginare un accadimento che non comporti moto, nè, d'altra parte un moto che possa prescindere da uno spazio e da un tempo, sia pure relativi al rapporto tra osservatore e sistema osservato che ospita-produce l'evento. Il discorso non cambia se restringiamo il campo di indagine ai comportamenti-comunicazione, ossia ai comportamenti percepibili all'interno di un sistema relazionale. Energia, tempo e spazio sembrano quindi tre dimensioni ineliminabili in qualsiasi esperienza, e quindi in qualsiasi tipo di messaggio. Possiamo quindi, nella nostra indagine, partire dal considerare i parametri relativi a queste dimensioni e verificare se essi sono poi realmente applicabili e riconoscibili in un'esperienza sonora, visiva, tattile, gestuale, ecc.

Iniziamo dall'energia. Un corpo che si muove nello spazio possiede una certa energia: essa è in relazione alle masse in movimento e alla loro velocità. Ad esempio, mentre cammino, urto un tavolo: il tavolo si sposta. L'ampiezza dello spostamento dipende dalla velocità con cui sono entrato in collisione con esso (oltre ad altri fattori che ai nostri fini possiamo trascurare). Se urto lo stesso tavolo mentre corro, è probabile che riesca addirittura a rovesciarlo o a farlo spostare di parecchio (oltre naturalmente a farmi abbastanza male). Il mio peso e quello del tavolo è rimasto lo stesso: è cambiata però la

mia velocità: il mio movimento aveva più energia. E dal punto di vista sonoro? Il rumore prodotto dal tavolo la seconda volta era più forte. Quindi: più energia del movimento si traduce in maggiore intensità del suono. Se prendo un tamburo o un pianoforte vale la stessa cosa. E lo stesso fenomeno si ripete con la voce: per urlare devo prendere abbastanza fiato e devo espirare con forza, di modo che la velocità dell'aria, e quindi la sua pressione sulle corde vocali, sia maggiore. Ma non è solo la velocità che incide sull'energia: come dicevamo, essa dipende anche dalla massa. Un esempio è presto fatto: se lascio cadere a terra un televisore, esso fa più rumore di un bicchiere, eppure la velocità di caduta è praticamente la stessa. E così, le esperienze della vita quotidiana ci confermano continuamente la relazione tra energia (massa.velocità) del movimento e intensità del suono. Nella sua esplorazione del mondo, sin dai primi mesi il bambino fa innumerevoli esperienze che gli consentono di interiorizzare e quindi formarsi delle aspettative sulle caratteristiche dell'ambiente fisico circostante<sup>5</sup>: egli apprende a modificare l'intensità del suono modificando l'energia del movimento. Questa però non è l'unica via possibile: tutti i bambini di questa terra scoprono abbastanza presto, per disgrazia dei genitori, che certi oggetti fanno più rumore di altri. Quindi, con la stessa energia si possono produrre suoni di differente intensità, ma occorre in questo caso cambiare qualcosa nel tipo di movimento (più o meno economico per la meccanica del corpo umano) o nello spazio (comprendendo in esso gli oggetti disponibili). D'altra parte, la relazione movimento-suono non si limita all'aspetto energetico, ma si estende anche alla dimensione temporale e spaziale. Se un movimento produce un suono, la durata del suono è in relazione alla durata del movimento, oltre al tipo di materiale che viene messo in vibrazione: i suoni continui sono in genere prodotti da movimenti che durano nel tempo (es.: movimenti rotatori, o lunghi dislocamenti nello spazio), i suoni brevi e discontinui sono in genere prodotti da movimenti brevi, i suoni intermittenti da movimenti intermittenti. In un gran numero di situazioni, la durata del suono ha pertanto a che fare con la durata del movimento che l'ha prodotto. E anche questo fa parte dell'esperienza comune, che ciascuno di noi ha interiorizzato fin dall'infanzia. Per la dimensione spaziale vale un discorso analogo, anche se forse un po' meno evidente. Ad esempio, l'altezza del suono è spesso associata alla direzione del movimento: una modifica nella prima viene di sovente letta come una variazione nella seconda, e viceversa. In concreto, un glissando ascendente richiama in genere ad un movimento verso l'alto, e viceversa un glissando discendente. Qui è più difficile individuare esperienze reali in cui ciò viene appreso. In gran parte forse si tratta di un fenomeno culturale, come fa pensare il fatto che per gli antichi Greci, ad esempio, i suoni gravi erano localizzati in alto e quelli acuti in basso. Sta di fatto che, comunque, nel nostro universo culturale, sembra esserci una certa relazione stabile tra altezza del suono e direzione (verso l'alto o verso il basso) del movimento, e soprattutto tra variazioni di altezza nel suono (melodia) e variazioni di direzione nel movimento.

Nella dimensione spaziale comprendiamo, infine (oltre la direzione -forma del movimento), anche gli oggetti (che esso viene a coinvolgere), la loro struttura e, pertanto, il loro materiale. Ecco allora che, in questo senso, una modifica spaziale del movimento (cioè una modifica relativa alle strutture e ai materiali su cui esso viene ad incidere) si traduce in una modificazione nel timbro del suono, cioè nelle sue formanti armoniche.

Riassumiamo in un primo schema quanto siamo venuti dicendo fin qui (v. fig. 1).

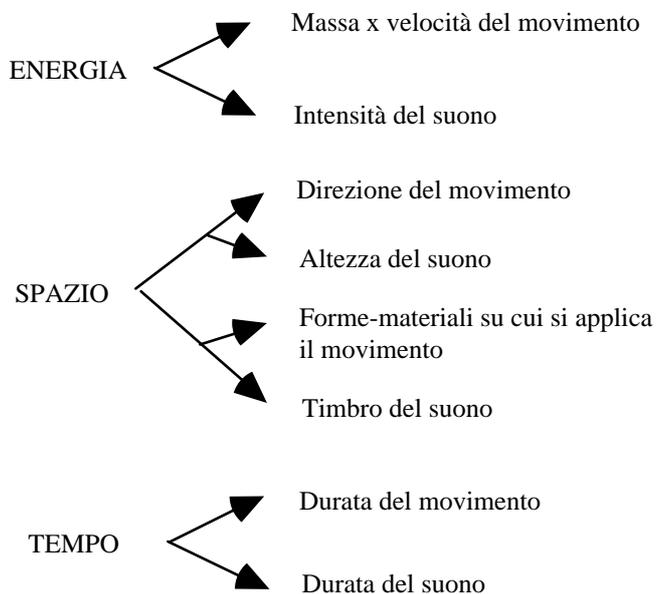
Vediamo così che le tre dimensioni più generali (E, T, S), presenti in qualsiasi evento, fungano da nodi di collegamento tra parametri del movimento e del suono: così, possiamo dire che l'intensità è la dimensione energetica del suono, la durata è la sua dimensione temporale, e l'altezza e il timbro sono la sua dimensione spaziale; e a loro volta, la

"grandezza" o "forza" del movimento hanno a che fare con la sua dimensione energetica, la durata con quella temporale e la direzione, la forma e il materiale con quella spaziale.

Il proseguimento dell'analisi prevede ora la presa in considerazione dell'aspetto evolutivo dei parametri, da più globali e indifferenziati a più specifici e organizzati. Ad una prima approssimazione, possiamo individuare tre livelli evolutivi, rappresentati nella figura 2. In questo schema, vediamo così che i tradizionali parametri del suono (intensità, durata, altezza e timbro) vengono in primo luogo ricollegate alle tre dimensioni generali presenti in qualsiasi evento (energia, tempo, spazio).

## I PARAMETRI DEL DIALOGO SONORO

(fig. 1)



**I TRE LIVELLI EVOLUTIVI o LIVELLI DI ORGANIZZAZIONE  
dei  
PARAMETRI DEL DIALOGO SONORO**  
(fig. 2)

<b>PARAMETRI DEL DIALOGO SONORO</b>	<b>I.</b> Globali indifferenziati (variazioni irregolari continue)	<b>II.</b> Prima differenziazione (variazioni regolari continue)	<b>III.</b> Seconda differenziazione (variazioni regolari discontinue)
<b>ENERGIA</b>	<b>E</b> (energia intensità)	<b>VE</b> (variazioni energetiche)	<b>fe</b> (figurazioni energetiche)
(direzione)  <b>SPAZIO</b>  (materiali oggetti)	<b>A</b> (altezza)  <b>Tmb</b> (timbro)	<b>VA</b> (variazioni altezza)  <b>VTmb</b> (variazioni timbriche)	<b>fm</b> (figurazioni melodiche)  <b>ftmb</b> (figurazioni timbriche)
<b>TEMPO</b>	<b>D</b> (durata)  <b>T</b> (tempo ritmo)	<b>VD</b> (variazioni di durata)  <b>VT</b> (variazioni tempo ritmo)	<b>fr</b> (figurazioni ritmiche)

In particolare, abbiamo siglato "E" l'intensità del suono, intesa come energia percepibile, "D" la sua durata, cioè il tempo in cui esso si prolunga, "Tmb" il suo timbro e "A" la sua altezza, ricollegando questi due ultimi parametri alla dimensione spazio, di cui, in questo contesto, abbiamo ritagliato principalmente due aspetti: la forma (intesa come forma utilizzata o percorso o direzione) e i materiali di cui è costituito (nella parte utilizzata, comprendente quindi gli oggetti). Come abbiamo già accennato, riteniamo che il materiale di cui è costituito lo spazio, nella parte in cui è "attraversato" dall'energia, sia responsabile dell'aspetto timbrico del suono, mentre la forma dello spazio, intesa come forma o direzione percorsa dall'energia, sia imparentata con l'aspetto melodico.

Qualsiasi evento che produce un rumore può essere analizzato sulla base di questi parametri: dal crollo di un edificio, alla caduta di un bicchiere, al pianto di un bimbo: vi si può riconoscere una certa intensità, una certa durata e un certo timbro. L'altezza, viceversa, può anche non essere riconoscibile, in quanto presuppone un evento sonoro sufficientemente ordinato. Di fatto, l'energia, la durata e il materiale coinvolti dall'evento, per produrre un suono ad altezza definita, implicano un certo livello di organizzazione

delle loro reciproche interrelazioni: solo certi materiali e strutture possono consentire l'emissione di suoni ad altezza definita, ma anche questo entro un determinato range di energia impiegata ed entro certi limiti temporali (vedi il fenomeno dei transitori di attacco e di estinzione (Righini, 1970)). Per questa ragione abbiamo collocato A lievemente a destra rispetto alla colonna sottostante al primo stadio.

Il livello successivo di organizzazione dell'evento sonoro, implicito nei suoni ad altezza definita, ci fornisce lo spunto per proseguire ed agganciare il presente discorso agli aspetti evolutivi dei parametri considerati. Partendo dall'equivalenza: stadi evolutivi successivi = maggiore complessità e livello di organizzazione, abbiamo ritagliato, tra gli infiniti possibili, due grossi stadi o livelli, oltre quello più primitivo e indifferenziato: lo stadio finale, caratterizzato dal massimo livello di articolazione, complessificazione ed organizzazione dei parametri, ed uno stadio intermedio, in cui abbiamo creduto di poter collocare delle strutture di complessità minore di quelle finali, e nello stesso tempo più avanzata rispetto a quelle iniziali. Abbiamo definito queste ultime strutture "variazioni regolari continue", intendendo per variazione una modifica del fenomeno, rispetto al parametro considerato, verso un più o verso un meno. In ordine, vi riconosciamo: le VE (variazioni energetiche), del tipo "crescendi" o "diminuendi"; le VD (variazioni di durata), cioè la progressiva differenza in durata (in più o in meno) di eventi sonori che per altri aspetti ripresentano uguali (immaginiamo ad esempio una sequenza di vocalizzi in cui la durata cresce progressivamente); le VA (variazioni di altezza), del tipo glissandi ascendenti e discendenti; le VTmb (variazioni timbriche), cioè le trasformazioni progressive da una certa configurazione timbrica ad un'altra, in cui vengono progressivamente a modificarsi (in più o in meno) certe componenti armoniche (un esempio può essere costituito dalla trasformazione nel tempo di una 'a' in una 'o').

Nella zona intermedia tra il primo e il secondo stadio abbiamo collocato il tempo-ritmo, intendendo con questa espressione la scansione metrica o temporale di un evento. Esso, come già l'altezza, non compare nella colonna del primo stadio, in quanto in gran parte degli eventi esso non è presente. Esso presuppone infatti un certo livello di organizzazione del fenomeno, descrivibile come ripetizione di una struttura temporale. Il caso più semplice può essere costituito da un battito di mani o di piedi: se i colpi si ripetono ad una distanza di tempo regolare, ci troviamo di fronte ad un tipico esempio di scansione metrica. In termini evolutivi, questo è il risultato di una certa coordinazione motoria, che viene raggiunta dopo un congruo periodo dalla nascita: nel neonato non troviamo tempi regolari (se non relativamente ai fenomeni fisiologici più legati alla sopravvivenza e quindi sottordinati a strutture nervose soggette a maturazione precoce). Nel secondo stadio, a questo riguardo, troviamo le VT (variazioni nel tempo-ritmo), del tipo accelerandi e ritardandi.

Nel terzo stadio abbiamo collocato: le fe (figurazioni energetiche), cioè le variazioni di intensità del suono riconducibili ad una configurazione riconoscibile, memorizzabile, riproducibile, più complessa però di un semplice crescendo o diminuendo (ne è esempio una frase nel linguaggio parlato, un accento, un legato o uno staccato in musica); le fr (figurazioni ritmiche), strettamente imparentate alle fe, di cui costituiscono un aspetto: la configurazione temporale della distribuzione dei picchi energetici (ne è esempio una qualunque cellula ritmica, più complessa cioè della semplice scansione regolare - o di un accelerando o ritardando - ma in essa inscritta); le fm (figurazioni melodiche), cioè le variazioni di altezza più complesse di un semplice glissando ascendente o discendente, ed in genere procedenti a salti da un tono all'altro (ne è esempio una qualsiasi melodia o anche, più semplicemente, qualsiasi sequenza di note di altezza differente); le ftmb o ftm (figurazioni timbriche), cioè le variazioni nel timbro di un suono, che assumono una

configurazione riconoscibile, memorizzabile, riproducibile, più complessa e articolata rispetto alla trasformazione continua e regolare da un suono ad un altro (tipico esempio è la voce parlata, ed in musica certi effetti particolari ottenibili con gli strumenti o con la voce, sfruttati specialmente nella musica contemporanea).

La parametrizzazione, sin qui sommariamente esposta, può essere utilizzata per analizzare qualsiasi evento sonoro <sup>6</sup>, e tale analisi ci può fornire anche indicazioni sul livello evolutivo raggiunto dal suo emittente, se si tratta di un comportamento-comunicazione proveniente da un essere umano. Lo scopo per cui è stato costruito questo strumento è però quello di valutare il livello di comunicazione che intercorre tra due partecipanti ad un dialogo sonoro. Dal momento che in un dialogo talvolta, non necessariamente in musica, le parti si alternano (stile conversazionale), abbiamo ritenuto opportuno completare lo schema aggiungendo un parametro specifico atto ad evidenziare questo possibile fenomeno. Nella sua forma primitiva tale parametro viene siglato At (alternanza dei turni), volendo con ciò indicare che i messaggi dei due partecipanti rispettano lo schema di alternanza, il che costituisce un buon indice del fatto che essi si stanno ascoltando e tengono in considerazione l'uno il messaggio dell'altro. In una conversazione verbale, la violazione di tale schema è costituita in modo tipico dalla interruzione e dalla sovrapposizione. In musica, come si è detto, la sovrapposizione è più la regola che l'eccezione: un musicista normalmente suona ascoltando anche contemporaneamente quello che stanno suonando altri musicisti, ed anzi a questo egli deve continuamente fare riferimento ed adeguarsi. Nel parlato le cose vanno diversamente: l'adeguamento simultaneo esiste anche lì, ma si fonda su canali differenti: chi parla, mentre parla si aggiusta sull'altro, attraverso le informazioni che riceve prevalentemente sul piano visivo (oltre ad altre che riceve anche sul canale uditivo, ma anch'esse di tipo non verbale). In ogni caso, anche in musica talvolta è utilizzato lo schema di alternanza dei turni (si pensi al dialogo fra i tutti e il solo, o al rimbalzo di una stessa frase fra strumenti diversi). E in un dialogo sonoro, quando questo fa parte del progetto, il rispetto del parametro At riveste di conseguenza grande importanza. Una specificazione successiva del parametro è il Tdr (tempo di risposta): con questo si vuol intendere che, pur nel rispetto di At, esistono vari gradi di competenza, e quindi di possibili livelli evolutivi: Tdr indica infatti il grado di precisione nel tempo di risposta.

Sin qui i parametri specifici. A questi abbiamo aggiunto tre parametri globali o gestaltici, cioè desumibili dal messaggio sonoro nel suo complesso:

- 1) C = complessità o LO (livello di organizzazione) del messaggio;
- 2) LF = livello formale, cioè precisione esecutiva e bontà della forma;
- 3) CA = carattere emotivo globale del messaggio (es.: allegro, dolce, maestoso, brioso, ecc.) <sup>7</sup>.

## 2.7) La siglatura del dialogo sonoro

In generale, la siglatura del dialogo sonoro qui proposta avviene rispondendo alla domanda: "C'è condivisione tra i messaggi rispetto ai parametro x, y, o z?", e successivamente ponendo un + o un - vicino alla sigla del parametro considerato. Così, ad esempio, in una sequenza a botta e risposta, ci si chiede: "C'è condivisione tra i messaggi rispetto a E e a T?" Ci si domanda, in sostanza, se i due partner si sono tenuti su un livello di intensità equivalente e hanno rispettato il medesimo tempo-ritmo. Questa sembra essere una condizione minimale affinché si possa dire che i due si sono reciprocamente ascoltati (o almeno uno ha ascoltato e si è adeguato all'altro). Trattandosi di uno schema

di botta e risposta, ci si può interrogare sul rispetto dello schema stesso da parte di entrambe (At) e sulla precisione degli interventi di risposta (Tdr). In tutti questi casi, se la risposta è positiva, si segna un + accanto alla sigla del parametro (es.: E+, T+, At+, Tdr+).

Può accadere così, e spesso accade, che su alcuni parametri si segni un + e su altri un -. Talvolta c'è accordo sui parametri più primitivi (E, T, Tmb), mentre c'è discordanza sui parametri più differenziati (fe, fr, fm, ftmb). Ciò significa un accordo di fondo sulla relazione, con qualche disturbo della comunicazione rispetto ad elementi successivi, in senso genetico, meno legati alla sopravvivenza, e quindi meno saturati di significato emotivo. La situazione può essere in qualche modo assimilata ad una conversazione in cui ci sia disaccordo sul contenuto verbale, ma piena conferma sul piano dei segnali non verbali. Non sarà il massimo di felicità, ma vi sarà comunque una certa simpatia tra le due persone.

L'insieme dei parametri che si segnano con un + costituiscono quello che abbiamo definito il segnale di ricezione. Ad esempio, un E+, T+, VT+ ci indicano che il messaggio di risposta (o l'insieme dei messaggi del secondo partner, se si tratta di una sequenza di scambi) si è adeguato al livello energetico e al tempo -ritmo del messaggio proposta (o dell'insieme dei messaggi del primo partner), nonché agli accelerandi o ritardandi. E' già un buon segnale di ricezione. Per valutare se esso può considerarsi segnale di accordo, occorre considerare il C (o LO) dei messaggi, cioè il loro livello di complessità (o di organizzazione). Ad esempio, se si tratta di sequenze costituite da colpi di tamburello, in cui non si ravvisano particolari fr, ciò può essere già sufficiente a considerare E+, T+, VE+ come segnale di ricezione + segnale di accordo, potendo così far ritenere il secondo messaggio come una accettazione del primo. Se viceversa si trovano altri parametri siglabili con - (ad es.: fe-, VTmb-), ciò costituisce probabilmente indice che, pur in presenza di un segnale di ricezione piuttosto ben definito, manca però un congruo segnale di accordo, e conseguentemente la transazione debba considerarsi come un rifiuto.

Su questa linea considereremo squalifica, viceversa, un rapporto tra due messaggi in cui tutti i parametri vanno siglati con -, oppure vi sono alcuni parametri siglati con un +, che nel complesso risultano però marginali (ad es.: E-, T-, VT-, Tmb-, fe+).

Qualche parola ancora su CA, C, LF. Precisiamo ancora una volta che anche questi parametri globali vanno riferiti al rapporto tra i messaggi, e non ai singoli messaggi isolatamente considerati. Così sigleremo CA+ se la produzione sonora di un partecipante ha globalmente lo stesso carattere (allegro, vivace, distaccato, ecc.) di quello dell'altro. Per quanto riguarda C possiamo siglarlo semplicemente con un + o con un -, oppure, se vogliamo segnare anche l'informazione relativa al livello di complessità dei messaggi considerati isolatamente, li possiamo segnare entrambe entro parentesi: così, ad esempio, C- (+-) sta ad indicare che il primo messaggio (o l'insieme dei messaggi del primo partner) presenta un livello di complessità superiore rispetto al secondo messaggio (o all'insieme dei messaggi del secondo partner). Possiamo inoltre aggiungere un terzo segno, M, per indicare un livello di complessità intermedio: così, ad esempio, C+ (M,M), sta a significare che c'è concordanza sul C, e precisamente C si colloca su un livello intermedio, mentre C- (M,-), sta ad indicare che non c'è pieno accordo sul C, e che inoltre il livello di complessità o di organizzazione del secondo messaggio è basso. Nella valutazione del livello -, M o + del C di un certo messaggio, si tiene conto normalmente dello stadio evolutivo dei relativi parametri.

Così, la sola presenza di E e di T, con assenza di VE e VT, e a maggior ragione di fe e fr, induce ad una siglatura C- (LO-) del messaggio considerato. Al contrario, la presenza di fe, fr, fm, è un buon indice di un alto livello di organizzazione (C+ o LO+).

Per quanto riguarda LF, va subito precisato che esso può essere valutato solo in presenza di strutture sufficientemente ordinate, quindi a partire dal secondo stadio. Esso può essere utilizzato come indice globale, in riferimento all'intero messaggio, o anche in specifico riferimento a ciascun parametro considerato. In quest'ultimo caso va segnato all'interno di una parentesi accanto al parametro. Ad esempio, fr+ (+, M) sta ad indicare che c'è pieno accordo sulle figure ritmiche, ma che la precisione esecutiva del secondo partner, pur non essendo scadente, è inferiore a quella del primo.

## 2.8) L'indagine sperimentale

Siamo partiti dall'ipotesi che riel dialogo sonoro siano riconoscibili delle transazioni definibili come accettazione, rifiuto, squalifica, e che tale riconoscimento avvenga sulla base di un'analisi implicita della relazione strutturale tra i differenti messaggi. Il presente lavoro si propone come scopo quello di svolgere una prima indagine rivolta a rendere esplicite le operazioni sottese a tale analisi percettiva. Su questa linea, abbiamo in primo luogo spostato il piano di analisi, alla ricerca dei costituenti di più basso livello dei tre modelli di transazione considerati: ad un primo livello abbiamo individuato i segnali di ricezione e i segnali di accordo o disaccordo; ad un secondo livello abbiamo individuato una serie di parametri che, sulla base di alcuni presupposti (intermodalità, stadi di differenziazione evolutiva), ipotizziamo pertinenti alle operazioni percettive che intendiamo esplicitare.

Si tratta ora di provare l'ipotesi. Per questo abbiamo progettato una prima indagine sperimentale di carattere esplorativo. Riassumiamola brevemente. In uno studio di registrazione abbiamo riunito un gruppo di quattordici persone, scelte casualmente tra un gruppo più ampio di venti persone, resi disponibili, formato da insegnanti della scuola materna ed elementare, da musicisti e da studenti. Ad esse vennero fatte ascoltare una decina di sequenze improvvisate sul momento da due musicisti, secondo lo schema di botta e risposta: un musicista, cioè, svolgeva un piccolo intervento sonoro, e l'altro, quando il primo aveva finito, rispondeva. Furono utilizzati diversi strumenti a percussione e qualche piccolo strumento a fiato. In ogni sequenza chiamammo A il primo messaggio e B il secondo. I soggetti del gruppo sperimentale disponevano di una scheda su cui segnare le loro percezioni di accettazione, rifiuto o squalifica relativamente a ciascuna transazione sonora. Tale scheda disponeva di una scala divisa in cinque livelli: il livello 1 corrispondeva alla piena accettazione; il livello 5 al netto rifiuto; gli altri livelli corrispondevano alle situazioni intermedie tra accettazione e rifiuto. Conseguentemente, il 2 indicava sempre un'accettazione, ma meno evidente di quella segnata con 1, mentre il 4 corrispondeva ad un rifiuto, ma meno marcato di quello segnato con 5. Il 3, a sua volta, stava ad indicare la situazione di maggiore ambiguità o indecidibilità. La squalifica, viceversa, veniva segnata a parte, senza punteggiatura. Il gruppo sperimentale venne sufficientemente istruito sul significato dei termini accettazione, rifiuto e squalifica, in generale, prescindendo dal dialogo sonoro e svolgendo anche una serie di prove di verifica del livello di comprensione acquisito.

Si procedette poi ad alcune prove per apprendere l'uso particolare della scheda, cercando però di non influenzare in alcun modo i soggetti sui parametri che essi potevano prendere in considerazione per compiere la valutazione. Si procedette poi all'ascolto delle sequenze improvvisate. Alla fine di ogni sequenza veniva dato un tempo di due minuti per segnare sulla scheda la propria valutazione. Poi la sequenza veniva riascoltata da un

registratore ad alta fedeltà, e durante il riascolto i partecipanti potevano apportare delle correzioni alle valutazioni precedentemente svolte, senza per altro cancellarle.

Le stesse sequenze vennero successivamente fatte ascoltare ad un gruppo di tre operatori, che si erano in precedenza allenati nel sistema di siglatura del dialogo sonoro sopra esposto. Essi discussero e siglarono insieme le diverse sequenze, riascoltandole finché non raggiunsero l'accordo sulla valutazione. Una sintesi di tali discussioni, con qualche integrazione, viene riportata nel prossimo paragrafo, in relazione ad alcune sequenze, confrontando i punteggi ottenuti nel gruppo sperimentale con la siglatura svolta dagli operatori.

In pratica con questa procedura si è voluta ottenere una prima confrontazione tra due sistemi di valutazione: uno globale ed intuitivo della persona non specificamente addestrata, e l'altro analitico ed esplicito dell'operatore addestrato nell'utilizzo della siglatura. Si è partiti quindi dall'assunto che, se l'individuazione dei parametri è pertinente e il metodo della siglatura è in qualche modo valido ed attendibile, i risultati dei due procedimenti non si discosteranno di molto. In altri termini, la parametrizzazione prescelta e la siglatura qui proposta costituiscono uno strumento utile nella misura in cui ci consentono di prevedere quale sarà la reazione e la valutazione di una persona qualsiasi, rispetto ad una sequenza di un dialogo sonoro, in termini di accettazione, rifiuto o squalifica. Per il momento abbiamo compiuto solo un'indagine sperimentale con un piccolo gruppo di ascoltatori. Successivamente prevediamo che, sulla base dei risultati e delle idee che ci forniranno, realizzeremo altri progetti sperimentali con gruppi formati da campioni casuali sufficientemente rappresentativi della popolazione adulta od infantile. Ma prevediamo altresì che sarà necessario indagare non solo sul modo in cui viene percepita una transazione da persone estranee, bensì anche dagli stessi partecipanti al dialogo. Inoltre l'indagine dovrà spingersi ad esplorare terreni più complessi rispetto a quelli ipersemplicitati costituiti da sequenze a botta e risposta.

Attualmente ci accontentiamo di valutare i risultati ottenuti da questa prima indagine esplorativa su un piccolo campione di soggetti. Ebbene, possiamo dire che, in linea generale, la siglatura delle dieci sequenze appare pienamente concordante con le valutazioni espresse dal gruppo sperimentale. Nei casi in cui c'era notevole accordo nel gruppo, la siglatura rivela una notevole uniformità nell'indice + o - attribuito ai diversi parametri. Così una piena accettazione è riconosciuta all'unanimità dal gruppo sperimentale, e la relativa siglatura rivela un'esclusiva presenza di segni positivi (+).

Discorso analogo, di segno opposto, vale per la squalifica. Quando c'è pieno accordo nel gruppo, la siglatura rivela una pressochè esclusiva presenza di segni negativi (-).

Un po' più problematica si è mostrata la valutazione del rifiuto. Talvolta il segnale di ricezione è costituito da un T+ e da un Tdr+, e il segnale di disaccordo da un E-, talaltra il segnale di ricezione è formato da un T+ e da un VE+, mentre il segnale di disaccordo da un C- (+) e da un E-. E' evidente, comunque, che sono ipotizzabili infinite varianti. E in un certo senso il rifiuto non particolarmente marcato confina con la squalifica intesa non tanto come discontinuità con il precedente messaggio, ma come decisivo impoverimento.

Per ovviare in parte a queste prevedibili difficoltà, già prima dell'esperimento avevamo introdotto nella siglatura l'IA (indice di attendibilità), volendo con ciò indicare il valore predittivo della siglatura stessa. Abbiamo ritenuto che un buon modo per valutare l'IA fosse quello di prendere in considerazione, in una qualche maniera adeguata, il rapporto tra C e LF dei due messaggi.

In particolare abbiamo pensato che a rendere bene il concetto fosse la seguente funzione:  $IA = fM ((C, LF)^a (C, LF)^b)$ . Ritenevamo cioè che IA sia tanto più elevato quanto più è elevato C e LF di ciascun messaggio, ed in particolare che esso possa esprimersi

come funzione (f) della media (M) dei valori di C e di LF dei singoli messaggi (a, b). Scritta in altro modo, abbiamo:  $IA = f M (C(x), LF(y), C(z), LF(t))$  che si può riscrivere come  $IA = f M (x, y, z, t)$ , in cui x, y, z, t possono assumere uno dei 3 possibili valori: -, M, +.

L'operazione da compiere per ricavare IA è quindi estremamente semplice, e può essere svolta mentalmente, una volta che si disponga dei dati necessari. Ad esempio, supponendo che i valori di x, y, z, t, siano rispettivamente di +, 1~, 1, +, +, la media sarà un valore che si avvicina di molto al + (cioè al livello massimo), e IA sarà appunto una funzione di questo valore massimo (per semplicità lo sigleremo +).

Altro esempio: prendiamo come valori M, -, - (il valore di t non compare, in quanto, dato il C particolarmente basso, esso non è valutabile): in tal caso la media si avvicinerà a -, e quindi IA sarà una funzione di tale valore. Per semplicità lo sigleremo IA-. Per il momento, infatti, ci accontentiamo di disporre di tre livelli possibili di IA. Riteniamo che essi siano collegati ai valori x, y, z, t, da una qualche funzione (f) che per ora non conosciamo ancora. Qualunque sia la funzione, però, il valore di IA aumenterà se aumenteranno i valori di x, y, z, t, e viceversa, ed è la constatazione di tale relazione che provvisoriamente riteniamo sufficiente ai nostri scopi.

Aggiungiamo che, per quanto riguarda LF, per ciascun messaggio possiamo disporre anche di più valori, se LF era stato valutato in relazione a ciascun parametro. In tal caso y e z sono essi stessi il risultato di una media ottenuta sui precedenti dati.

In pratica, l'IA non è altro che un indice dell'ambiguità dello stimolo costituito da ciascun messaggio: quanto più lo stimolo è ambiguo, tanto più ci dobbiamo aspettare una dispersione nelle valutazioni del gruppo sperimentale. Ed è esattamente ciò che è accaduto in questa prima indagine esplorativa.

## 2.9) Analisi di alcune sequenze sonore eseguite di fronte ad un gruppo (sperimentale) di ascoltatori.

### Sequenza n.1.

Prima domanda: c'è segnale di ricezione? Ovviamente questa domanda non si porrebbe se B costituisse una evidente accettazione di A, in quanto in tale ipotesi avremmo una ridondanza di segnali di ricezione. Qui invece la domanda è pertinente in quanto il secondo messaggio ha ben poco in comune con il primo, e potrebbe significare una squalifica.

Segnale di ricezione: = At+ Tdr+ T+

Però: quando si tratta di messaggi a botta e risposta, At perde molto di significato: fa parte della consegna! Tdr, viceversa, mantiene il suo valore, a patto di essere particolarmente evidente (cioè se è di alto LF = Tdr+(+) ).

Il T, in generale, da solo non è un parametro molto informativo, in quanto facilmente presente: talvolta dipende addirittura dai materiali usati (ad es. macchine per scrivere, ecc.).

In questo caso specifico, forse il più rilevante è il Tdr (per verificare questa affermazione sarebbe necessario intervenire sulla sequenza modificando il Tdr).

Analisi del contenuto: fr-, ftm-, C-(+-). Mentre A è piuttosto ricco di spunti ben organizzati, B è scarso, povero: non riprende nessuno degli spunti di A. Anche sotto il profilo della precisione esecutiva abbiamo un'indicazione negativa: LF-(+,-).

Pertanto abbiamo un IA non molto elevato; ciò significa che dobbiamo attenderci una certa dispersione nelle risposte.

Carattere emotivo: CA-, E-. Dal punto di vista energetico, non c'è sintonia (A = ff; B = mf). Il carattere di A è vivace, quello di B è secco, senza vita, muore lì.

Punteggio ottenuto:

rifiuto medio-alto (livello 4) = 2

rifiuto massimo (livello 5) = 8

squalifica = 4

#### Sequenza n. 2.

Siglatura = At+, Tdr+; E+, T+; fr+, ftm+; C+(M,M), LF+(M,M); CA+ = semplicità, linearità; IA = M

Commento: tutti i parametri sono positivi. Quindi ci si dovrebbe aspettare da parte del gruppo tutte valutazioni di accettazione.

Di fatto le 14 risposte si collocano tutte tra 1 e 2. Una certa dispersione (appunto tra 1 e 2) è probabilmente dovuta all'indice di attendibilità medio.

Punteggio ottenuto:

accettazione massima (livello 1) = 8

accettazione medio-alta (livello 2) = 6

#### Sequenza n. 5.

Prima reazione all'ascolto: A piuttosto lungo, complesso, chiaramente articolabile in due parti, più una chiusa; B semplice, banale, ripetitivo, breve, anch'esso con chiusa.

Sotto il profilo del carattere quindi, A e B sono decisamente discordanti (CA-). Naturalmente, CA- da solo non ci informa se si tratta di un rifiuto o di una squalifica.

Andiamo ora a vedere se esistono segnali di ricezione adeguati. In primo luogo troviamo: At+ e Tdr+. Per quanto riguarda At+, però, ripetiamo quanto già detto: in una sequenza in cui la botta e risposta fa parte dalla consegna, o è comunque facilmente indotta dalla situazione, questo indice non è molto informativo. Discorso diverso vale per Tdr+, specie se di LF alto. In questo caso abbiamo Tdr+(M): quindi anche questo indice non è particolarmente significativo.

Vediamo gli altri parametri:

= E(M), T+, come parametri globali, indifferenziati, più relativi al carattere emotivo, all'aspetto di relazione;

= fr-, ftm-, come parametri differenziati, più attinenti al contenuto (cfr. appendice al presente capitolo).

Considerando anche LF e C (o LO) di questi parametri abbiamo: T+(+-); fr-(+,M)C(+); ftm+(+-)C(+). (NB. per E, come parametro indifferenziato, non può essere valutato né LF, né C; per T può essere valutato solo LF).

T+(+-) significa che B sta dentro lo stesso tempo-ritmo di A, ma LF di B, al contrario di quello di A, è basso. Come segnale di ricezione non è quindi molto informativo.

Circa le figurazioni ritmiche:

(+, M) significa che LF in A è alto, in B medio: si tratta di tutti colpi isocroni, senza accenti che facilitino la loro segmentazione in gestalt: lasciano quindi un certo margine di incertezza nell'ascoltatore, tanto più che siamo all'interno di una scansione temporale ben stabilita da A. Il fatto che B ci stia dentro, ma non la evidenzia, conferma ancora una volta che B non è particolarmente attento a sintonizzarsi con A<sup>8</sup>;

C(+-) significa che la complessità, o livello di strutturazione, è di buon livello in A, e piuttosto scarso in B. Il dislivello tra A e B sotto questo aspetto è veramente netto. A è una frase grammaticalmente ben costruita (schema formale ababc), costituita da elementi

molto differenziati; B è decisamente più elementare, più povero, neppure sostenuto da un LF alto.

Limitandoci all'analisi di questo parametro, potremmo dire che B:

-- a) non tiene conto di A (squalifica);

b) o comunque dimostra ben scarso interesse per la produzione di A, senza d'altra parte far proposte alternative particolari.

Circa le figurazioni ritmiche, sotto il profilo di LF e di C, abbiamo (+-)(+-). Questo, ancora una volta, è indice di una notevole divergenza tra A e B, e conferma le considerazioni svolte a proposito delle figurazioni ritmiche: B non tiene conto di A, o lo considera solo per aspetti molto generici e quindi marginali (in A ci sono chiare alternanze di timbri, in B c'è una totale uniformità, con eccezione della chiusa finale). Il risultato globale che ne emerge è un decisivo impoverimento rispetto

~ ~ alla produzione di A.

In conclusione: come segnali di ricezione possiamo considerare Tdr+(M) e T+(+-) (NB.: E(M) non può essere preso in considerazione, data l'ambiguità che presenta). Si tratta di segnali scarsamente informativi, dato il LF medio o basso, e in cui non è valutabile C.

Passiamo ora all'analisi globale e del carattere emozionale: = CA-

;~ , E(M), T+(+-). Decisamente contrastante come carattere, ambiguo sotto il profilo energetico, positivo sotto il profilo del tempo ritmo. L'unico elemento positivo però è caratterizzato da un basso LF.

Analisi del contenuto: = fr-(+M)C(+); ftm-(+-)C(+); = negativa, nel senso di un deciso impoverimento.

IA = deducibile da LF e C = globalmente basso.

Ci si aspetta quindi una valutazione da parte del gruppo sperimentale tra il disaccordo (livello 5) e il non dialogo (squalifica), con una notevole dispersione delle risposte.

Punteggio ottenuto = ~ 1

rifiuto medio-alto (livello 4) = 2

rifiuto massimo (livello 5) = 5

squalifica = 7

### Sequenza n. 6. -

Prima reazione all'ascolto: A è composto di una sola configurazione di tre elementi; B riprende la configurazione di A ripetendola due volte. Sembra subito evidente che B svolge nei confronti di A una funzione ad eco, con ridondanza. Quindi = CA+.

Entrambi sono frasi che utilizzano le percussioni: A, pur utilizzando solo tre elementi, non è affatto banale, in quanto la sua struttura temporale è piuttosto improbabile (cfr. la lunga durata del suono intermedio, rispetto al primo e all'ultimo suono), e presenta interesse dal punto di vista dell'utilizzazione timbrica del tamburo. Possiamo quindi parlare per A di una struttura pregnante. B riprende in parte questa struttura, perdendo però in complessità sotto il profilo delle ftm. In compenso, dal punto di vista formale, utilizza la formula della ripetizione. Sotto questo aspetto è più complesso di A.

Non si pone in questo caso il problema dei segnali di ricezione, in quanto sovrabbondanti. Se mai, si tratta di valutare il grado dell'accordo.

In primo luogo abbiamo: At+, Tdr+(+). Tdr ha indubbiamente un certo peso, dato il suo LF alto.

Passiamo ora all'analisi dei parametri meno differenziati, più globali, per arrivare successivamente a quelli più differenziati.

- parametri indifferenziati, globali = E+, T+(++);

- parametri differenziati: = fr+(++)C(+M); ftm+(+,+/M)C(+,+/) <sup>9</sup>.

Quindi, in generale, ci troviamo di fronte ad indici decisamente positivi. Più specificamente, sotto il profilo delle fr, un'analisi più fine rivela però che la C di B è inferiore rispetto ad A: infatti si perde una delle caratteristiche del messaggio di A, cioè il senso dell'attesa creato dal prolungamento del secondo suono, che si risolve poi in un terzo elemento, anch'esso timbricamente interessante.

Discorso analogo vale per le ftm: positive in generale, ma anch'esse comportanti un lieve impoverimento di A. Più precisamente, sotto questo aspetto, B può essere diviso in due parti: nella prima presenta un LF equivalente ad A, nella seconda presenta un LF inferiore. Questo fatto risulta ancora più evidente sotto il profilo di C: = (+,+/-). Ciò significa che A è caratterizzato da un alto C, mentre B è divisibile in due parti: la prima equivalente ad A (+); la seconda decisamente inferiore (-) (sia ad A che alla prima parte di B).

In sintesi, come può essere letto questo fatto sotto l'aspetto pragmatico della comunicazione? Indubbiamente B = accettazione di A (sono positivi sia i parametri indifferenziati che quelli differenziati). Ad un'analisi più fine si rileva però che B è divisibile in due parti, delle quali la prima perde già alcune informazioni rispetto ad A (manca in B il senso dell'attesa creato dalla seconda nota lunga di A; questo viene siglato, sotto il profilo della complessità di B, in riferimento alle fr, **come** C(+M) ). Nella seconda parte di B, è poi rilevabile un impoverimento **delle** figurazioni timbriche sia sotto il profilo di LF che di C.

In conclusione: che operazioni ha fatto B? Ha risposto ad A, ha preso in considerazione quasi tutto il messaggio di A, tranne alcuni aspetti particolari (ad es., la mancata creazione di un senso dell'attesa e un **lieve** impoverimento sotto il profilo delle ftm, specie nella seconda parte).

Ci si aspetta una valutazione, da parte del gruppo sperimentale, decisamente orientata verso la massima accettazione. Un'ultima considerazione: l'IA è globalmente molto positivo (la siglatura rivela solo qualche marginale segno negativo): la dispersione delle risposte dovrebbe quindi essere minima.

Punteggio ottenuto =

accettazione massima (livello 1) = 11

accettazione medio-alta (livello 2) = 3.

## APPENDICE AL CAPITOLO V.

### Improvvisazione musicale e pragmatica della comunicazione umana.

Nella pratica di improvvisazione, anche a livello professionale, si riconoscono e si ritrovano tutti i tipi di relazioni esaminati nel presente capitolo. Ovviamente nella dinamica dell'improvvisazione il passaggio da un tipo ad un altro di relazione è quanto mai complesso e mutevole. Talvolta però è possibile individuare un tipo di relazione come quella "dominante".

Ad esempio, ricordo un'improvvisazione di Steve Lacy al sassofono e di Andrea Centazzo alle percussioni che poteva senz'altro ascriversi al tipo di relazione complementare basata sull'accettazione (il sax svolgeva il suo "discorso" e la batteria lo assecondava).

Più in generale il fenomeno può riscontrarsi in qualsiasi composizione musicale, guardando le parti assegnate ai diversi strumenti: si pensi al basso continuo dell'epoca barocca, iscritto in modo indiscusso all'interno di una relazione complementare basata sull'accettazione, in posizione one-down. Con il romanticismo, assistiamo viceversa ad una prevalenza netta di relazioni simmetriche, in cui non è rara la comparsa del rifiuto. Secondo l'affermazione assai diffusa che la musica esprime lo spirito dei tempi, o, addirittura, lo anticipa, è agevole vedere riflessa in questo una trasformadiale all'intern di relao del tessuto sociale: si fa qui strada il principio di legalità e di eguaglianza, contro il vecchio principio della divisione della società in classi con ruoli diversi stabiliti dalla nascita.

Ritornando ad esperienze personali, ricordo di aver vissuto con musicisti diversi, professionisti e non professionisti, relazioni più o meno felici nel campo dell'improvvisazione. Analizzandole a ritroso, in base ai parametri sopra indicati, posso affermare con relativa sicurezza che i brani improvvisati che davano a tutti i partecipanti maggior soddisfazione erano indubbiamente quelli in cui ciascuno aveva trovato spazio per le proprie idee, pur nel rispetto di quelle degli altri: in termini diversi, ciò avveniva quando si realizzava prevalentemente una relazione simmetrica basata sull'accettazione. Dal punto di vista compositivo, essa si traduce nella realizzazione di brani musicali che "sembrano scritti", nei quali cioè i rapporti tra le parti seguono prevalentemente i criteri di integrazione e di sviluppo. Il "pensiero musicale" segue perciò una logica interna facilmente percepibile. Dal momento che ben pochi "spunti" vengono lasciati cadere, si ha l'impressione di qualcosa di estremamente ordinato. Se paragoniamo l'improvvisazione musicale ad una conversazione, potremmo svolgere gli stessi rilievi quando tra i partecipanti c'è ascolto reciproco ed un reale interesse al tema della conversazione. Chi è in posizione di ascolto non ha difficoltà a seguire le linee del discorso.

Al contrario, ricordo altre esperienze non altrettanto felici. In un concerto pubblico avevo iniziato con una sequenza melodica al violoncello con carattere dolce e disteso. Indubbiamente essa non doveva essere di gradimento del controbassista e del chitarrista, i quali intervennero su di essa in modo "pesante", con una sequenza ritmica di carattere molto energico e "aggressivo". Difficile interpretare questo intervento come "oppositivo", svolgente cioè la funzione di controbattere il precedente "argomento", in quanto quest'ultimo non era stato sufficientemente sviluppato. Da parte degli altri due musicisti non c'era stata la minima preoccupazione di collegare il proprio "discorso" a quello precedente (mancava perciò qualsiasi segnale di ricezione).

In altri termini, il concerto poteva benissimo iniziare con la sequenza ritmica.

La melodia iniziale non sembrava aver esercitato su di esso la minima influenza. Ecco un esempio pratico di quello che abbiamo definito "squalifica" all'interno di un dialogo sonoro. Posso garantire che le sensazioni di chi si trova a subirla non sono tra le più piacevoli. Si ha la netta sensazione di "essere tagliati fuori", di "non esistere" per il gruppo o per l'interlocutore. In questo caso la spiacevole sensazione era amplificata dalla presenza del pubblico e dal fatto che si trattava dell'inizio del concerto. In generale raramente le cose si svolgono in modo così netto e preciso.

Ricordo altre sedute di improvvisazione in cui si continuava per parecchio tempo senza trovare un'intesa: ogni idea proposta era lasciata cadere (squalificata) oppure rifiutata (segnali di ricezione + nuova proposta in contrasto). Il riascolto di questi brani registrati dava l'impressione di una conversazione in cui i partecipanti stentavano a trovare un accordo e continuavano a cambiare tema di discussione: il filo logico del "pensiero musicale" era quasi impossibile da seguire. Si trattava di relazioni simmetriche basate prevalentemente sul rifiuto. Com'è noto, in esse ai partecipanti preme di più la definizione della relazione che il contenuto del discorso: e di fatto l'intelligenza tende a zero. Non appare strano quindi che, alla fine di esecuzioni musicali di questo genere, la soddisfazione dei musicisti sia piuttosto scarsa. Sarebbe un errore ingenuo però pensare che si tratti in qualche modo di un problema tecnico, di comprensione reciproca e di saper rispondere in modo adeguato. I problemi di ordine tecnico si riflettono sul livello formale della prestazione, non sul carattere della stessa. E di fatto il passare del tempo metteva in luce tra i musicisti un modo diverso di intendere il fenomeno "musica~ e il fenomeno "improvvisazione". Matrici culturali e ideologiche diverse, finalità diverse, modi diversi di concepire la funzione artistica nell'attuale momento storico: queste erano le vere ragioni del "disaccordo" che si traduceva sul piano musicale in brani molto disordinati, poco conclusivi, poco "costruttivi".

Ma il "non" accordo può essere anche un "progetto" perseguito da un gruppo: la relazione che ne sta alla base sarà quindi una relazione simmetrica prevalentemente basata sul rifiuto. Ciò non esclude che i partecipanti trovino ugualmente soddisfazione e siano gratificati dai brani eseguiti. E' il caso di un trio genovese di recente formazione. All'ascolto, si ha l'impressione di una serie infinita di "occasioni perse", cioè di spunti di idee molto originali che non vengono sviluppate. Tutto nasce e si frantuma sotto i nostri occhi (o meglio orecchie), magari per rinascere dopo poco, con lievi trasformazioni. Qui però il fenomeno è molto più complesso di quelli precedentemente esaminati: infatti il preventivo accordo di non essere d'accordo toglie al disaccordo (rifiuto o squalifica) il suo usuale "significato" relazionale (richiama da vicino la relazione metacomplementare, in cui A consente a B di esser in posizione one-up). Va aggiunto che anche il progetto di "disaccordo" è comunque un progetto che vuole essere "comunicato" e, in quanto tale, lascia ben poco al caso (nella situazione di finzione teatrale anche la casualità o l'improvvisazione devono essere accuratamente studiate, evitando proprio ogni elemento di "casualità", che in tal caso comunicherebbe non già il disordine, bensì la finzione). E di fatto il progetto del trio diviene ben presto chiaro all'ascoltatore competente, che non ha alcun dubbio sulle reali intenzioni dei musicisti. Anche in questo caso però, ripeto ancora, l'accordo sul disaccordo deve essere perfetto: i rifiuti e le squalifiche piovono copiose, il "pensiero musicale" è difficile da seguire, è continuamente interrotto, spezzettato, ripreso. Ma la relazione tra i musicisti può egualmente essere felice, proprio in quanto si opera una distinzione tra persone e personaggi, tra realtà e finzione.

Se l'ascoltatore non comprende il gioco e le sue regole, in quanto legato a stereotipi culturali, può rimanere facilmente disorientato. Può confondere persone e personaggi, può

non comprendere il progetto dell'accordo sul disaccordo, e quindi può ritenere di aver assistito ad una cattiva improvvisazione musicale. Gli rimarrà sempre il dubbio, però, della ragione per cui dei musicisti preparati professionalmente possano compiere un discorso così poco organizzato.

Se spingessimo più a fondo l'analisi dei brani eseguiti dal trio genovese, dovremmo però essere più cauti sulle affermazioni categoriche del tipo "accordo" - "disaccordo". E di fatto mi sembra possano facilmente distinguere due livelli di lettura all'interno dello stesso brano:

- a) il progetto concordato, e cioè l'accordo di essere prevalentemente in disaccordo;
- b) l'effettivo disaccordo nell'esecuzione.

Ora, sia a) che b) sono chiaramente ricavabili dall'analisi dei brani, e precisamente sulla base dei parametri "più primitivi" e "globali" (E, T, At, Tdr, e anche VE e VT) si deduce a) (l'accordo generale sul disaccordo), mentre dai parametri più differenziati (fr, fm) si deduce b) (il disaccordo sul contenuto delle transazioni).

In altri termini, aderendo ad una distinzione fatta anche altrove, i parametri E e T sono un buon indice del carattere emotivo del brano: su questo l'accordo non manca. Si potrebbe anche sostenere che E e T riguardano un "tipo logico" di comunicazione diverso e più astratto rispetto al "tipo logico" cui si riferiscono i parametri più differenziati. Si suole dire che si tratta di un tipo logico più astratto in quanto costituiscono una comunicazione sulla comunicazione (esattamente come i segnali paralinguistici rispetto al linguaggio). Sembra cioè riportabile anche a livello del solo dialogo sonoro la distinzione operata a livello della CV tra linguaggio e prosodia e altri segnali non verbali.

In conclusione, in base ai parametri E e T si può dire che c'è accordo: tale accordo può essere inteso come accordo sul progetto generale, e quindi anche sulla relazione; in base ai parametri fr, fm, c'è disaccordo (rifiuti e squalifiche): ma questo disaccordo è commentato dall'accordo di livello logico più astratto, relativo alla relazione.

Rimane così spiegato perchè i musicisti possano trovare soddisfazione dall'esecuzione di brani in cui, a livello di contenuto, sembra ravvisabile una relazione simmetrica basata sul rifiuto.

In realtà anche quest'ultima lettura dei brani del trio genovese mi sembra riduttiva: è necessario infatti approfondire l'analisi del punto b), cioè della natura del disaccordo. Se noi conduciamo un'analisi in base ai parametri fr e fm, non c'è alcun dubbio che essi vadano siglati con un -, e quindi che esiste disaccordo o rifiuto. Però è opportuno non ricadere in un errore di generalizzazione. Occorre esaminare i brani sulla base degli altri parametri differenziati, e cioè fe e ftm. Con sorpresa ci accorgiamo che essi devono essere siglati con un + (cioè essi manifestano accordo o accettazione che dir si voglia). E allora? Come mai all'ascolto il pubblico non aveva dubbi sull'interpretazione sopra data? La risposta è abbastanza evidente: perchè in genere l'ascoltatore musicale è abituato a selezionare il flusso delle sequenze sonore prevalentemente sulla base di certi parametri. Tra questi sono dominanti le fr e le fm. Nella musica più diffusa all'interno della nostra cultura, la segmentazione in base a questi parametri assume un po' la funzione che nel flusso di un discorso assumono le parole (bisognerebbe aggiungere le figurazioni armoniche, inizialmente escluse dalla nostra analisi in quanto riguardanti un discorso più specialistico).

E' da notare che proprio su questo livello di analisi la codificazione scritta (convenzionale, arbitraria) ha raggiunto il massimo di precisione e di formalizzazione. Questo vale tanto nella lingua parlata, quanto nella musica: la codificazione è tanto più rigorosa quanto più è indispensabile l'intesa su una certa fascia di segnali.

Ma tanto nella musica quanto nella lingua parlata esistono ulteriori segnali che sfuggono ad una codificazione rigorosa: nella lingua ciò vale per tutto quel che riguarda i segnali paralinguistici - la cui codificazione è ridottissima (segnali di interpunzione) - e la cui esecuzione e comprensione è lasciata all'interpretazione del parlante, che può e deve desumerla dal contesto; nella musica abbiamo i segnali relativi alla dinamica e all'agogica (VE e VT), e quelli relativi alle variazioni e figurazioni timbriche ed energetiche, la cui decodifica lascia comunque sempre un notevole margine di libertà all'interprete; d'altra parte abbiamo i segni relativi alle altezze e alle durate la cui codifica è assolutamente rigorosa (basandosi su relazioni di tipo matematico). Questa analogia può farci pensare che la distinzione tra contenuto del messaggio e definizione della relazione, operata dalla pragmatica della comunicazione a livello del linguaggio parlato, sia estensibile anche al messaggio musicale. Prescindendo temporaneamente dal contesto, potremmo dire che il "contenuto", in una certa cultura musicale, è costituito dai pattern costruiti attraverso l'utilizzazione di quei parametri che, in quella cultura, hanno ricevuto il massimo di formalizzazione. Nella nostra cultura musicale, ad esempio, i pattern melodici, ritmici e armonici (che utilizzano i parametri altezza e durata secondo certe modalità che si sono imposte come prevalenti). Ovviamente i pattern in parola sono collegati secondo certe regole sintattiche che consentono ad essi di acquistare un "senso" all'interno di un discorso musicale. Qui preme rilevare che il "carattere" di un brano musicale è però determinato in modo prevalente dal modo di utilizzo di altri parametri, più primitivi (in senso genetico), che costituiscono o, meglio, possono essere letti, come una comunicazione sulla comunicazione: svolgerebbero in sostanza la funzione di segnali metacomunicativi esattamente come la CNV rispetto alla CV.

Riassumendo: anche nel messaggio musicale potrebbero distinguersi due aspetti: uno di relazione e uno di "contenuto". L'aspetto di relazione sarebbe desumibile prevalentemente dai parametri più primitivi (in senso genetico); quello di contenuto sarebbe costituito da pattern di livello formale più complesso, formati dalla utilizzazione di parametri maggiormente differenziati (più evoluti in senso genetico), costruiti e collegati tra loro attraverso il rispetto di regole grammaticali diverse da cultura a cultura. Conseguenza: l'accordo, il disaccordo o il non dialogo (accettazione, rifiuto, squalifica) saranno prevalentemente desumibili dai segnali riguardanti la definizione della relazione (i c.d. segnali di ricezione): tali segnali saranno costituiti prevalentemente dai parametri "più primitivi". Sembra evidente però che, quanto più un brano musicale è di buon livello formale ed inscrivibile in una certa area culturale, tanto più assumeranno valore i pattern costituenti il "contenuto".

Ricordiamo infatti che i segnali meta-comunicativi costituiscono una comunicazione sulla comunicazione: ne consegue che il valore del messaggio è desumibile solo attraverso l'analisi di entrambi i livelli di comunicazione. Per la sua comprensione è poi necessario la conoscenza del "contesto"; il contesto può a sua volta essere considerato una comunicazione su una comunicazione, costituita quest'ultima dal messaggio. E di fatto, come esistono dei segnali metacomunicativi (i segnali di ricezione), così esistono segnali di contesto o marche di contesto (Bateson, 1972).

Ritornando al trio genovese, il contesto in cui avvenne l'esibizione era quello di un normale concerto, con la sola avvertenza che si trattava di improvvisazione musicale: il pubblico era quindi informato che i tre musicisti non stavano leggendo musica, ma la stavano costruendo hic et nunc. Però di concerto sempre si trattava, e per il pubblico genovese, non particolarmente avvezzo alle "stranezze" delle "avanguardie", l'attesa era diretta verso qualcosa di musicalmente "costruito". E proprio tale costruzione non venne percepita dal pubblico.

Che cosa era veramente accaduto?

Si è detto che un pubblico non particolarmente aggiornato seleziona nell'ascolto prevalentemente certi pattern: in particolare melodici, armonici, ritmici.

Secondo quanto detto sopra, si tratterebbe del livello del "contenuto" del messaggio musicale. Ora, proprio su questo i tre musicisti sembravano in totale disaccordo o addirittura non dialogavano affatto (schizofrenia musicale). Essi venivano però costruendo un accordo su altri tipi di pattern basati su altri parametri differenziati: le variazioni timbriche ed energetiche. Essi stavano cioè costruendo sotto i nostri occhi una grammatica su cui articolavano un "discorso" musicale: anche questo definibile a livello di contenuto, data l'estrema differenziazione e il notevole livello formale. Solo che questo tipo di codificazione sfuggiva alla maggioranza degli ascoltatori, appunto in quanto filtrato via dai modi usuali di ascolto.

C'era poi l'altro livello, quello dei parametri più primitivi. Anche su questi c'era accordo: accordo quindi sulla definizione della relazione? Sì, se congiunto agli aspetti di contenuto sul quale l'accordo era perfetto: quelli, cioè, basati sulle variazioni energetiche e timbriche; dubbio se collegato agli altri aspetti di contenuto, quello delle melodie e dei ritmi. Abbiamo detto a questo proposito che questo poteva essere letto come un accordo sul disaccordo.

In conclusione: quale il significato complessivo dei brani? Mi sembra ragionevole proporre la seguente lettura: accordo sulla relazione; accordo di essere d'accordo su un "contenuto" non tradizionale e di essere "in disaccordo" (rifiutarsi, squalificarsi) sul "contenuto" più tradizionale. Giustificata, comprensibile, la gratificazione dei musicisti, ma altresì comprensibile l'incomprensione della maggioranza del pubblico.



comune di percepire determinati fenomeni e relazione tra fenomeni che, pertanto, prescinderebbero dal dato culturale, pur non essendo geneticamente sovradeterminate.

In altri termini, tale prospettiva "muove dalla constatazione che i vari stimoli della natura non ci si presentano in forma isolata, ma sempre in un contesto di interrelazioni più o meno regolari: tale "co-occorrenza" dei fenomeni è responsabile del fatto che noi possiamo, attraverso un processo di "generalizzazione mediata", decodificare uno stimolo in termini di un altro ad esso apparentato, e stabilire così equivalenze ed omogeneità tra dimensioni sensoriali o psicologiche eterogenee.

Gli esempi di tali interrelazioni possono essere numerosissimi: gli oggetti piccoli emettono in genere suoni più acuti rispetto agli oggetti grandi; lo stesso si può dire degli oggetti duri rispetto a quelli molli; una forma tondeggiante o liscia fornisce al tatto una stimolazione più blanda, una spigolosa o ruvida una stimolazione più forte; un contatto corporeo brusco è dolorifico, uno leggero è piacevole, ecc.

Tutte queste co-occorrenze, che stanno alla base dei processi di metaforizzazione, sono senza dubbio apprese nel corso dell'esperienza, ma non sono arbitrarie e imposte dalla cultura.

Considerazioni analoghe valgono anche per il rapporto tra il contenuto di un'emozione e la sua espressione.

A tal riguardo si fa sovente ricorso alla concezione darwiniana (Darwin, 1872), secondo cui le varie manifestazioni comportamentali che accompagnano un'emozione, e attraverso cui essa si esprime, non sono arbitrarie o dipendenti dalla cultura (almeno entro certi limiti), ma sono, per così dire, congruenti e motivate, nel senso che rivestivano originariamente una precisa finalità biologica ed adattiva. Così, nella collera l'aumento del battito cardiaco, del ritmo della respirazione, ecc. sono parte del generale aumento di attivazione dell'organismo che si prepara ad attaccare; espressioni mimiche come il mostrare i denti fanno parte della preparazione alla lotta; le espressioni di disgusto o di disprezzo sono modellate sulle concrete reazioni prodotte da stati come la nausea o il contatto con sostanze repellenti ecc.

Nella concezione Darwiniana il linguaggio mimico gestuale e i comportamenti espressivi risultano dunque motivati, nel senso che rappresentano una precisa risposta dell'organismo a determinate condizioni interne od ambientali. Nel corso dell'evoluzione essi hanno perduto il loro primordiale significato biologico ed adattivo e si presentano ora in forma di "espressione abbreviata" dell'antica reazione globale all'ambiente, conservando un valore soltanto ai fini della comunicazione. Dewey (1984) spiega il passaggio dalla risposta globale dell'organismo al "microgesto", consistente nelle reazioni espressive, ipotizzando che il conflitto tra le tendenze dell'individuo e le interdizioni sociali abbia portato alla rinuncia all'azione diretta, sostituita dallo scatenamento di processi vegetativi interni. Tuttavia, l'analisi può ricostruire il loro significato filogenetico e "rimotivare" quegli aspetti che possono apparire del tutto arbitrari" (Dogana, 1983, p. 121122).

<sup>6</sup> ...e, con le opportune "traduzioni", anche un qualsiasi evento o comportamento motorio, o un prodotto grafico-pittorico.

<sup>7</sup> Si tratta indubbiamente di parametri difficili da valutarsi in modo "oggettivo", in quanto mal si prestano a descrizioni in termini operativi. Ma a nostro avviso non può essere questa una ragione sufficiente per escluderli. Non bisogna infatti dimenticare che "gli aspetti più ricchi di qualsiasi sistema di notevole ampiezza e complessità traggono origine da fattori che è difficile, se mai è possibile, misurare" (Smith, 1978, p. 15). Preme qui

rilevare che, se in passato la scienza è stata quasi sinonimo di sfiducia nell'uso dei sensi, ora sembra che da più parti si sia pronti "a fare un uso migliore delle altre proprietà del cervello umano, oltre alla sua capacità di rigore logico. Dopo che i metodi logici, i quali richiedono un'esatta identificazione e il controllo delle condizioni limite, hanno dato quanto è in loro potere, dovremmo cercare un ponte allo studio più sensuale di interi sistemi. Il che richiederà da parte degli scienziati, l'accettazione di un'imprecisione macroscopica nell'applicazione di leggi microscopicamente precise, e l'apprezzamento di un'individualità che, mentre è stata esclusa dall'approccio analitico e statistico corrente, sorge storicamente in ogni sistema complesso" (Smith, 1978, p. 28). Su questa linea, anche "l'approccio dell'artista, pur nell'inevitabile incertezza, sembra invece in grado di trovare e conferire maggiore significato. In biologia e in ingegneria ci sono alcune branche che sempre più traggono ispirazione dalle arti" (p. 15).

<sup>8</sup> Con i simboli A e B normalmente intendiamo i due messaggi, e talvolta i loro autori. La scelta del significato ci sembra comunque chiaramente desumibile dal testo.

<sup>9</sup> Il segno "/" sta ad indicare la divisione tra due parti di una sequenza.

C(+,+/-) significa pertanto che, nella prima parte della sequenza, B presenta un C (o LO) alto, sintonico con quello di A, mentre nella seconda parte il C di A si abbassa decisamente (-).

## CAPITOLO SESTO

### APPROCCIO ROGERSIANO, P.N.L., PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA E DIALOGO SONORO

#### 1) Premessa.

Nel capitolo precedente ci siamo riportati a qualche anno indietro, quando lavoravamo con il dialogo sonoro alla luce dei principi teorici enunciati nella "Pragmatica della comunicazione umana", di Watzlawick, Beavin, Jackson. L'adesione a quel modello concettuale ci ha portato ad analizzare il dialogo sonoro come una sequenza di transazioni, qualificabili come accettazioni, rifiuti, squalifiche, ed immediatamente incidenti sulla definizione della relazione in atto. A sua volta il tipo di relazione veniva considerata più o meno felice, più o meno produttiva, in rapporto all'ampiezza ed al carattere del flusso comunicativo (comunicazione produttiva, stereotipata, confusiva, ecc.).

Si gettava un ponte, quindi, tra livello della forma o struttura della comunicazione e della relazione in atto, da una parte, e livello degli stati fisiologici od emozioni elicitati, dall'altra.

A loro volta le singole transazioni (accettazione, rifiuto, squalifica) venivano analizzate nei loro costituenti di più basso livello (segnali di ricezione, segnali di accordo e disaccordo), fino all'individuazione di una serie di parametri molto generali, applicabili a qualsiasi comportamento comunicativo, e scelti sulla base della loro comprovata efficacia e funzionalità nella penetrazione esplicativa rispetto ai fenomeni (comunicativi) di più alto livello (stati interni, carattere del flusso comunicativo, tipo di relazioni, di transazioni e di segnali inclusi in quest'ultime).

Attualmente, nel lavoro sul dialogo sonoro, ci serviamo ancora in gran parte del modello sopra esposto, che però abbiamo arricchito ed integrato con i concetti rogersiani di facilitazione ed ascolto empatico, a loro volta letti ed interpretati alla luce di concettualizzazioni e modelli desunti dalla psicologia cognitivista e dalla PNL (cfr. cap. IV).

A questo punto, riteniamo che il modo migliore per proseguire e chiarire il discorso sia quello di riportare qualche esperienza concretamente condotta in seminari di formazione.

#### 2) Esempificazione di esperienze concrete di dialogo sonoro condotte in laboratori di formazione.

##### 2.1) I° esperienza.

Il gruppo è formato da otto persone, per lo più insegnanti di scuola materna ed elementare. Nel seminario sono già state condotte esperienze di rispecchiamento della postura, della respirazione, della gestualità, della voce (cfr. Introduzione I, par. 5) e qualche esemplificazione pratica di dialogo sonoro. Su invito del conduttore, Anna e Sandra si offrono di svolgere rispettivamente i ruoli di facilitato e di facilitatore per la successiva esperienza. Il conduttore chiede ad Anna di "entrarsi dentro" e di recuperare un ricordo del passato che la coinvolga emotivamente. La invita quindi a farsi una rappresentazione completa della situazione, attraverso le immagini, i suoni, le voci, le sensazioni. Quando l'emozione rivissuta sarà abbastanza intensa, potrà esprimere quello che sente attraverso il suono della voce o di alcuni piccoli strumenti musicali (tamburelli,

xilofoni, maracas, ecc.) disponibili davanti a lei. Compito di Sandra sarà invece quello di facilitarla in questa sua espressione sonora.

Ora Anna e Sandra siedono sul tappeto l'una di fronte all'altra. Anna ha il capo abbassato e gli occhi chiusi. Le spalle sono ricurve verso il basso e le braccia incrociate. La sua respirazione, dapprima lenta e regolare, si fa più veloce e contratta.

Sandra, in posizione più rilassata, con le spalle ben aperte e le palme delle mani appoggiate sulle gambe, ha il capo e lo sguardo orientati verso la sua compagna. Dopo qualche momento, quasi si risvegliasse, Anna si scuote lievemente, apre gli occhi e dopo breve esitazione, inizia a percuotere con le dita un tamburello appoggiato davanti a lei. Dapprima i colpi si succedono rapidi e "nervosi", con improvvisi aumenti e diminuzioni di energia. Poi i picchi di intensità si fanno più frequenti, l'energia generale aumenta e di tanto in tanto compaiono alcuni colpi decisamente forti e rallentati, seguiti da pause più o meno lunghe. In tutta la postura e nel tono Anna esprime tensione ed energia. Sandra per un po' di tempo continua ad osservarla. Anche la sua respirazione si fa più rapida ed il suo tono aumenta, ma poi lievemente arretra e riassume una postura più distesa. I suoi occhi cercano quelli di Anna. Poi, con movimenti lenti e quasi esitanti, avvicina a sé un altro tamburello ed inizia a percuoterlo anch'essa con le dita.

I suoi colpi si sincronizzano con quelli di Anna, ma sono di intensità decisamente minore. Inoltre non riproducono le variazioni energetiche, gli "scatti" improvvisi presenti nella produzione della facilitata. I suoi occhi continuano a cercare quelli di Anna, che viceversa li tiene abbassati, rivolti al tamburello che sta suonando.

Il dialogo procede per un po' in questo modo, finché Anna, dopo tre colpi molto forti, fa una lunga pausa. Anche Sandra smette di suonare, e finalmente incontra gli occhi della sua compagna. Segue un silenzio prolungato, interrotto di tanto in tanto da qualche leggero colpo di Sandra. Gli occhi di Anna sono di nuovo abbassati sullo strumento. Lentamente, quasi a fatica, anch'essa riprende a toccare il tamburello: qualche lieve percussione, qualche leggero strofinamento. Pian piano i suoni di Sandra e di Anna si fondono insieme in un ritmo leggero e vivace, vario e piacevole da ascoltarsi. Poi, quasi in perfetto accordo, le due partecipanti si fermano, e pongono fine all'esperienza.

Conduttore, rivolto al gruppo dei partecipanti: "Che cosa avete osservato?"

Teresa: "Alla fine Anna e Sandra erano insieme. C'era molto ascolto e dialogo".

Daniela: "All'inizio, viceversa, Sandra non riusciva ad entrare in sintonia".

Conduttore: "Siete tutti d'accordo nel distinguere queste due fasi?"

Gli altri: "Sì".

Conduttore: "Quali differenze in particolare avete notato?"

Gianna: "All'inizio Sandra non rispecchiava Anna nella postura: era molto più rilassata, e teneva il capo alzato e gli occhi puntati su Anna, mentre Anna era più rinchiusa in se stessa, con il capo e gli occhi abbassati.

Già da questo momento mi sembrava che ci fosse una grossa differenza tra loro due, c'erano come due ruoli ben distinti: chi era assorto in un suo problema, e chi lo osservava con curiosità".

Teresa: "Sono d'accordo, ma penso che un po' di tempo per capire l'altro sia sempre necessario".

Gianna: "Non credo però che fosse indispensabile tanto tempo per comprendere che cosa stava succedendo".

Alberta: "Immagino che Sandra avrebbe potuto rispecchiare Anna sin dall'inizio. Intendo dire che se assumeva una postura più rigida e chiusa, con la testa abbassata, poteva ugualmente guardare Anna con la coda dell'occhio".

Gianna: "Anche con i suoni, nella prima parte, Sandra non ha rispecchiato Anna un gran ché".

Conduttore: "Puoi specificare sotto quali aspetti?"

Gianna: "Beh, credo che in primo luogo sia stata una questione di energia".

Teresa: "Infatti Anna suonava più forte, e Sandra le andava dietro, quasi in punta di piedi per non disturbare".

Daniela: "Anna sembrava agitata, nervosa. I suoni le servivano a sfogarsi".

Conduttore: "E Sandra?"

Daniela: "Sandra era lì, le faceva capire che l'ascoltava."

Conduttore: "In che modo, specificamente?"

Daniela: "Sembrava che in qualche maniera l'aspettasse, le stesse dietro".

Teresa: "In un certo senso, andava a tempo con lei, anche se suonava più piano".

Conduttore: "Quindi Anna e Sandra condividevano lo stesso tempo ritmo?"

Gli altri: "Sì".

Conduttore: "Iniziamo insieme a compilare la scheda dei parametri.

Possiamo segnare per prima cosa un T+ e una E-, per quanto riguarda la prima fase. Siete d'accordo?"

Alcuni partecipanti: "Sì".

Altri partecipanti: "Ma il ritmo non era proprio uguale". "Certi accelerandi e rallentandi Sandra non li ha rispecchiati".

Conduttore: "Attenzione: quando segniamo T+ ciò significa che loro due suonavano mantenendosi entro la stessa scansione temporale. Cioè, il linea di massima c'era un tempo comune, e si sarebbe potuto riprodurlo con un metronomo. Gli accelerandi e i ritardandi appartengono ad un livello di organizzazione superiore, e noi li sigliamo VT, se vi ricordate".

Teresa: "Allora dovremmo segnare anche VT-".

Conduttore: "Sì, per la prima parte del dialogo".

Teresa: "E per il timbro? Entrambe hanno usato tamburelli, e li hanno suonati all'incirca allo stesso modo, anche se con diversa intensità. Lo sigliamo Tmb+?"

Conduttore: "Sì. Abbiamo così: T+, Tmb+, E-, VT-. Avete notato qualche altra cosa in questa prima parte?"

Gianna: "Dal punto di vista dell'energia, Anna ha suonato sempre più forte di Sandra. Mi è sembrato che in questo modo volesse lasciare più spazio ad Anna, pur facendo sentire la sua presenza".

Conduttore: "Può darsi che questa fosse l'intenzione di Sandra. Alla fine sentiremo la sua opinione. E sentiremo anche che cosa ha "ricevuto" Anna da questo suo comportamento-comunicazione. Per il momento il nostro compito come osservatori esterni alla relazione è, per quanto possibile, di rilevare dei comportamenti e degli aspetti particolari di comportamenti comunicativi che si sono svolti qui di fronte a noi. Fermiamo quindi la nostra tendenza a interpretare, e cerchiamo di ricordare altre cose che sono successe".

Daniela: "A me sembra che Anna abbia variato di molto l'intensità del suono, mentre Sandra più o meno si è mantenuta costante".

Conduttore: "In che modo ha variato?"

Daniela: "C'erano molti colpi veloci, dapprima piano o mezzoforte, e poi forte. Inoltre ogni tanto c'erano delle variazioni improvvise con dei suoni fortissimi".

Conduttore: "Sandra li ha in qualche modo rispecchiati?"

Daniela: "Direi di no".

Conduttore: "Daniela ci sta dicendo che ha notato nella produzione di Anna dei crescendo e dei picchi di intensità, che Sandra non ha in alcun modo dato segno di riprendere e di condividere. Sandra ha iniziato tra il piano e il mezzoforte, e più o meno ha continuato in quel modo. Possiamo quindi siglare VE- e fe-. Ci sono osservazioni su questo punto?"

Gianna: "A me non sembra di ricordare dei crescendo regolari. Ricordo solo che prima Anna suonava più piano e dopo vi ha messo più energia".

Conduttore: "Se vogliamo riportare nella siglatura anche questa osservazione, possiamo fare riferimento al livello formale (LF) del parametro VE. Scriviamo pertanto VE-(-). Ciò significa che la facilitata ha utilizzato delle variazioni energetiche (in questo caso un crescendo) di basso livello formale, che non sono state colte in alcun modo dal facilitatore.

Attenzione, però, perchè questo è solo uno dei modi possibili di leggere il fenomeno. Ciò presuppone infatti che come osservatori abbiamo notato un crescendo, cioè una variazione continua da un meno ad un più nell'energia, sia pure di scarso livello formale. Ricordate che per buon LF intendiamo una struttura riconoscibile percettivamente, memorizzabile, riproducibile. Potrebbe quindi trattarsi di un crescendo perfettamente graduale, da un piano ad un forte, come in certe opere di Rossini, o di un crescendo a terrazze, per l'aggiunta di sempre nuovi strumenti e quindi per il conseguente aumento di densità, come in parte è il caso del Bolero di Ravel, o di un crescendo a "dente di sega", per cui si raggiungono ogni volta dei plateau di intensità maggiore, ma subito dopo si torna in parte indietro, come in certe sinfonie di Beethoven. La situazione qui invece è ben diversa, in quanto mi sembra che nessuno di noi sappia bene come è andata, dal momento che non ne ha compreso la struttura formale. E' un po' come uno scarabocchio: è praticamente impossibile ricordarlo esattamente e riprodurlo. Però qualcosa si capisce comunque, e qualcosa si ricorda. Allora, se ci ricordiamo un crescendo, sia pure irregolare, lo sigliamo VE-(-); se viceversa riteniamo che ci sia stato solo un aumento di energia a partire da un certo punto, o da qualche punto, e che in nessun modo questo ci ricorda un crescendo, cioè una variazione da un meno ad un più regolare o comunque strutturata, ci limitiamo a siglarlo semplicemente E-, come già avevamo fatto.

Gianna: "Che differenza comporta?"

Conduttore: "Siglare VE- oltre a E- significa che il facilitatore ha perduto ancora più cose per la strada. Un conto è non essere insieme dal punto di vista dell'intensità, un conto è trascurare anche altri aspetti più complessi del messaggio, come appunto le VE. In certi casi ciò può essere del tutto irrilevante ai fini della definizione della relazione: ad esempio, se la comunicazione tra i due è molto scadente ed in pratica si ignorano reciprocamente, allora il fatto di trascurare un elemento ulteriore non riveste in concreto alcun peso. Tanto, peggio di così ... Ma in altri casi la situazione si presenta molto più incerta, e allora l'ago della bilancia può pendere più da una parte o dall'altra a seguito dell'aver ripreso o tralasciato anche aspetti apparentemente di dettaglio."

Teresa: "Mi ha colpito il fatto che Sandra abbia tanto esitato ad entrare. Si è avvicinata quasi titubante al tamburello, come se non sapesse bene cosa fare".

Conduttore: "Ed Anna?"

Teresa: "Anna sembrava alquanto più decisa, sia nel scegliere lo strumento, sia nel suonare".

Conduttore: "Puoi dirci che cosa intendi specificamente per esitazione e per decisione?"

Teresa: "Beh, per me una persona è esitante quando inizia un gesto, ma si ferma a metà, magari per completarlo subito dopo, come appunto fosse indecisa su che cosa fare.

Viceversa un gesto deciso è quello che va diretto allo scopo: la decisione è già stata presa e il gesto la esegue".

Conduttore: "Mi sembra una eccellente descrizione. E in che modo precisamente hai notato che l'inizio di Sandra era esitante?"

Teresa: "In quanto, se ben ricordo, ha dapprima diretto le mani verso il tamburello, ma si è fermata a mezz'aria, le ha lievemente allargate e poi lentamente le ha abbassate sullo strumento. Ma, in un certo senso, il gesto iniziale è stato interrotto".

Conduttore: "E per quanto riguarda i suoni?"

Teresa: "E' un po' successo la stessa cosa. Mi sembra che abbia iniziato con alcuni rapidi colpi, piuttosto irregolari, di bassa intensità, si sia fermata un attimo, e poi abbia ripreso con una struttura più regolare che all'incirca, salvo qualche variazione, ha mantenuto per tutta la prima parte".

Daniela: "Direi che ogni tanto erano riconoscibili alcune strutture ritmiche più precise".

Conduttore: "Ti ricordi se questo era presente anche nella produzione di Anna?"

Daniela: "Direi proprio di sì, e direi anche che all'incirca quei ritmi erano molto simili, a parte naturalmente l'intensità".

Conduttore: "Come possiamo annotare con le sigle queste ultime osservazioni? "

Gianna: "A me sembra che la decisione o l'esitazione abbia a che fare con il LF, mentre la presenza di strutture ritmiche possa essere siglata con fr".

Conduttore: "Come li segniamo allora?"

Gianna: "Direi LF- e fr+".

Conduttore: "Siamo tutti d'accordo?"

Teresa: "A me sembra, se ho capito bene, che siglando LF- ciò significa che facilitato e facilitatore non si trovano sullo stesso livello formale.

Quindi, ad esempio, che il facilitato si manteneva su di un basso LF, mentre il facilitatore suonava con padronanza, e quindi con alto LF. Qui a me non sembra ci sia stato un gran dislivello".

Conduttore: "In che senso?"

Teresa: "Ma a me sembra che nessuna delle due abbia fatto una grande esecuzione. Molte cose erano imprecise, non si capivano bene sia da una parte che dall'altra".

Conduttore: "Quindi ci stai dicendo che il progetto stesso non era chiaro?"

Teresa: "Penso di sì".

Conduttore: "E' un caso che si presenta piuttosto di frequente, specie quando due persone suonano insieme per la prima volta. Tutto ciò si traduce su LO (livello di organizzazione). In questo caso, se riteniamo che sia i progetti di Anna che di Sandra non fossero chiari all'incirca allo stesso modo, dal punto di vista dell'organizzazione dei suoni, segniamo LO+. Ciò significa che Sandra ha colto una cosa importante della produzione di Anna, e cioè, precisamente, si è sintonizzata sul suo LO. Per completezza segniamo LO+(- -): questo ci informa che c'era sintonia su LO, e precisamente su di un livello piuttosto basso".

Daniela: "E per quanto riguarda LF allora?"

Conduttore: "Se vi ricordate, quando vi ho spiegato la scheda per siglare il dialogo sonoro, vi avevo detto che LF è un parametro rilevabile solo a partire da un certo LO. Non si può siglare LF in relazione ad E o a Tmb, ad esempio, ma solo a partire dal primo livello di differenziazione dei parametri, cioè da VE, VT ecc. Riassumendo: fino ad adesso, per la prima parte del dialogo tra Anna e Sandra, abbiamo segnato: E-, T+, Tmb+, questi come parametri indifferenziati; al primo livello di differenziazione abbiamo segnato VE(- -), VT-; al secondo livello di differenziazione abbiamo segnato fe- ed fr+. Sappiamo già molto, ma ci mancano ancora parecchie informazioni. Sappiamo, ad esempio, che la facilitatrice ha

colto alcuni aspetti molto importanti del progetto autoespressivo della facilitata: in sintesi, ne ha colto e rimandato gli aspetti temporali e ritmici (T+ e fr+), mentre ha trascurato completamente gli aspetti dinamici a tutti i livelli (E-, Ve- e fe-), e l'agogica (VT-). La nostra analisi può spingersi oltre, fino a definire il LF di ciascun parametro (a partire dal primo livello di differenziazione). Ci siamo già occupati di VT, che abbiamo segnato: VT(- -). E per quanto riguarda VE, fe, fr? Per ognuno possiamo individuare il LF. Il LF globale risulterà così da una media dei LF relativi ai differenti parametri".

Daniela: "E' un lavoro piuttosto lungo".

Conduttore: "Naturalmente con un po' di esperienza si fa molto prima.

Inoltre, fortunatamente, questo lavoro non è sempre necessario. Ricordiamoci che la parametrizzazione del dialogo sonoro è nata come strumento al servizio del musicoterapeuta, allo scopo di rendere esplicito quanto accade tra due persone in un dialogo con i suoni. Non deve in alcun modo diventare un peso da trascinarsi dietro. Per questo è opportuno servirsene con una certa flessibilità. Esso ci aiuta ad orientare la nostra percezione su alcuni elementi che l'esperienza ci ha insegnato essere molto importanti nella definizione di una relazione: in primo luogo gli aspetti temporali ed energetici, ai differenti livelli di differenziazione. Lo scopo è quello di raggiungere un sufficiente grado di comprensione di quanto è accaduto al fine di cambiare qualcosa nel nostro comportamento quando le cose non hanno funzionato. Nella maggior parte dei casi, quindi, è già sufficiente una prima analisi per scoprire una montagna di errori nel comportamento di un facilitatore. Quando si trovano delle montagne, è inutile perdersi sui sassolini. Ci sarà sempre tempo per farlo successivamente. Quello che vi chiederò, quindi, è di allenarvi tra voi, in gruppi di quattro: vi ruoterete nei ruoli di facilitato, facilitatore e di osservatori. Prima, però, sentiremo i feedback di Anna e di Sandra. Sandra, ti sembra di aver facilitato Anna nella sua ricerca espressiva?"

Sandra: "Prima del feedback degli osservatori ero convinta di essere riuscita abbastanza. Ora mi rimane qualche dubbio. Comunque, inizialmente ho recepito l'espressione di Anna come molto intensa, quasi aggressiva e rabbiosa. Volevo calmarla, e non sapevo bene come fare. Credo quindi che voi abbiate colto nel segno quando avete parlato di esitazione. Ero incerta, volevo essere prudente per non esasperare ancor più la situazione. Mi sono accorta che in questa prima fase non andavo troppo dietro ad Anna: e di fatto aspettavo che fosse un po' lei a venire verso di me. Mi sono tenuta sui toni bassi, più rilassati, per calmarla. E in questo mi sembra di esserci riuscita. Nella seconda parte, infatti, dopo che ci siamo incontrate con lo sguardo, dopo la lunga pausa, mi sembra che abbiamo comunicato molto bene assieme".

Conduttore: "Sentiamo adesso Anna che cosa ha da dirci".

Anna: "Sono molto contenta delle vostre osservazioni, in quanto mi hanno aiutato a capire alcune cose importanti. In primo luogo ho compreso perchè verso la fine della prima parte ero terribilmente irritata. All'inizio, è vero, avevo ripescato un ricordo spiacevole, che mi procura ancora una certa rabbia. Ed era questa che volevo esprimere in qualche modo, dato che il contesto me lo consentiva. Ma in un certo senso ho avvertito che Sandra era sì disponibile ad ascoltarmi, ma non a condividere con me questo momento. Potevo esprimere tutto quello che volevo, con Sandra, ma in un certo modo rimanevo emotivamente sola. Mi dicevo che era colpa mia, che non so comunicare i miei stati affettivi: non è la prima volta che mi capita di trovarmi in una situazione del genere. D'altra parte la consegna era piuttosto chiara: se io ero la facilitata, era Sandra che doveva seguire me, non il contrario. L'irritazione è cresciuta quindi con il tempo, e credo di averla scaricata proprio mettendo tanta forza nel percuotere il tamburello. Quando ho raggiunto l'intensità massima, mi sono calmata. Ero ormai scarica. Mi sono fermata a guardare che

cosa faceva Sandra. Sandra era lì davanti a me, mi aveva aspettato, mi guardava benevolmente. E allora decisi di andare io verso di lei. Così è nata la seconda parte".

Conduttore: "Come ne sei uscita da questa esperienza?"

Anna: "Abbastanza bene, forse un po' delusa".

Conduttore: "Delusa rispetto a che cosa?"

Anna: "Avrebbe potuto essere un'esperienza molto più ricca, credo".

Conduttore: "E tu Sandra?"

Sandra: "Per me è stata una esperienza molto importante. Anch'io credo di aver capito alcune cose. E' stata la mia paura a stare davvero insieme ad Anna e a condividere la sua emozione negativa che ci ha impedito di vivere una relazione più intensa".

Conduttore: "Paura di che cosa, specificamente?"

Sandra: "Paura di coinvolgermi troppo, di perdere il controllo della situazione".

Conduttore: "E che cosa sarebbe potuto accadere se perdevi il controllo?"

Sandra: "Non lo so. Magari avrei sfogato delle rabbie personali, mi sarei dimenticata del mio ruolo di facilitatore. Forse mi sarei messa a piangere...se Anna si fosse comportata in modo troppo aggressivo con me..."

Conduttore: "Per il momento possiamo fermarci qui. Riprenderemo questo pomeriggio con un lavoro di analisi delle PE emergenti dai feedback di Anna e di Sandra. Poi continueremo facendo esperienze di dialoghi sonori in gruppo di quattro. Buon appetito!"

## 2.2) II° esperienza.

Il giorno successivo, nello stesso gruppo, Daniela svolge il ruolo di facilitata e Teresa di facilitatrice. Quasi subito Daniela inizia a suonare uno xilofono: il suo tempo è molto veloce, utilizza due bacchette sia strofinandole in avanti ed indietro sulla tastiera, sia alternando rapidi colpi in successione, anche qui spostandosi dalla zona acuta alla zona grave dello strumento. L'intensità si mantiene più o meno costante. Teresa anch'essa interviene quasi immediatamente, usando la voce, con qualche breve nota tenuta, alternata da glissandi ascendenti e discendenti irregolari, salti melodici, accenti sparsi. Lentamente l'intensità sonora di entrambe aumenta sino a raggiungere un plateau di mezzo forte, con picchi di forte e fortissimo. A questo punto si hanno delle pause e dei momenti di botta e risposta. L'esecuzione termina con un finale in fortissimo insieme.

Conduttore: "Che cosa avete osservato?"

Anna: "A me sembra che Teresa sia riuscita molto bene a facilitare Daniela. Si è integrata benissimo nel suo progetto".

Sandra: "Sì, anche se forse la cosa era un po' più semplice che in altri casi, in quanto Daniela mi sembra aver ripescato un'emozione positiva, più che un problema".

Gianna: "Non darei questo tanto per scontato. Non sappiamo infatti che cosa sarebbe successo se Teresa non l'avesse assecondata. Magari si sarebbe trasformata in una esperienza alquanto sgradevole!"

Bruna: "Capita spesso nella vita che quando sei felice, la persona che ti sta accanto riesca a rovinare tutto!"

Gianna: "Penso proprio che Teresa abbia fatto un buon lavoro! Alla fine entrambe erano proprio contente!"

Conduttore: "Vogliamo cercare di capire che cosa è successo in concreto? "

Anna: "Teresa ha colto al volo il progetto di Daniela, e glielo ha riproposto con la voce".

Conduttore: "E più specificamente?"

Anna: "Daniela ha iniziato con un pezzo delicato e nello stesso tempo vivace, brioso. E Teresa ha fatto altrettanto con la voce".

Conduttore: "Il carattere del brano è una qualità gestaltica, cioè una qualità che si percepisce globalmente, da tutto l'insieme. Se siamo tutti d'accordo, possiamo siglarlo CA+. Ciò significa che la facilitatrice ha colto l'aspetto emotivo globale del progetto della facilitata. Questo è un indice molto importante. E più in dettaglio, che cosa avete notato?"

Alberta: "Direi che anche sul livello energetico erano in sintonia, e così pure sul ritmo".

Conduttore: "Come possiamo segnare queste informazioni?"

Alberta: "E+, T+, fr+".

Conduttore: "Abbiamo allora: CA+, E+, T+, fr+. In mancanza di indici negativi, questo ci dice già molto sull'andamento della relazione. Ma alleniamoci a scoprire altri aspetti".

Gianna: "Il fatto che Daniela suonasse lo xilofono e Teresa usasse la voce, fa sì che i timbri non fossero uguali o simili. Non mi sembra però che questo abbia in qualche modo limitato la comunicazione".

Conduttore: "E di fatto in questo caso probabilmente non avrebbe molto senso segnare un Tmb-, in quanto la flessibilità con cui Teresa ha usato la voce, sapendola adattare alle variazioni timbriche dello xilofono, ha consentito di superare agevolmente quello che, in altro modo, avrebbe potuto costituire un ostacolo. Mi spiego meglio: Tmb+ significa che il facilitatore è riuscito, globalmente, a utilizzare il proprio strumento in modo che, dal punto di vista timbrico, si "impastasse" il meglio possibile con quello del facilitato. Ciò non significa che egli debba necessariamente usare lo stesso strumento! Ci mancherebbe altro. Se così fosse, allora uomini, donne e bambini non potrebbero comunicare felicemente, dato il differente timbro della propria voce! Come vi ho già ripetuto, la siglatura va usata con flessibilità, e ragionando ogni volta su quello che si sta facendo. Questo non è un test standardizzato! Vi capiterà in continuazione di trovare situazioni che è difficile collocare in qualche modo. La scheda è solo un aiuto per orientare meglio la percezione, non per alzare nuove barriere e nuovi filtri. Qui abbiamo assistito ad un dialogo che, a quanto pare, ha funzionato piuttosto bene (la prova definitiva l'avremo solo ascoltando i feedback di Daniela e Teresa). Poteva andare ancora meglio? Non lo sappiamo. Ma, dato che siamo in sede di formazione, non dobbiamo trascurare nessuna possibilità. Allora, alcuni di noi si sono chiesti: sotto l'aspetto timbrico, erano in sintonia? Ecco il problema. Se del timbro ci atteniamo ad una concezione ristretta, certamente uno xilofono e una voce, sotto questo aspetto, sono molto diversi. Ma, come vi dicevo, relativamente al timbro occorre procedere con molta prudenza. In quasi tutta la musica differenti strumenti sono accoppiati felicemente insieme. Ci sono dei compositori che sono stati dei maestri nel creare nuovi impasti timbrici. Nella musica contemporanea i confini tradizionali si sono dilatati a dismisura. Allora, il problema non è tanto se il timbro del facilitatore sia uguale a quello del facilitato, ma - e questa è una regola generale applicabile a tutti i parametri - che sia compatibile, funzionale, idoneo alla realizzazione del suo progetto autoesplorativo ed espressivo.

In linea di principio, mancando di altre informazioni, e buona regola attenersi ad un atteggiamento riflettente: ciò comporta che, come minimo, l'altro si senta ascoltato, proprio in quanto percepisce uno o più segnali di ricezione del proprio messaggio. Ma niente impedisce di pensare che il progetto implicito del facilitato comporti una differenza su certi parametri. Tutto questo però è piuttosto difficile da recepire, specie all'inizio di una relazione. Occorre un certo grado di conoscenza reciproca per potersi più facilmente avventurare sul terreno della complementarità, augurabilmente non rigida. Possiamo ipotizzare un progetto in cui uno dei due strumenti suoni fortissimo e l'altro gli risponda pianissimo. Possiamo inventare i progetti più strani. Tutto ciò che riusciamo ad inventare

noi, possiamo ragionevolmente pensare che possa farlo un altro essere umano, ed in particolare un facilitato! Ma mi darete atto che certi progetti sono più comuni, e quindi si ritrovano più facilmente sulla nostra strada. In questo senso, è bene prima esplorare le possibilità più probabili. Il rispecchiamento, in linea di massima, con le sue possibili varianti (diretto-incrociato, immediato-differito) è un ottimo strumento per facilitare l'instaurarsi della relazione e l'avvio di una comunicazione più o meno felice (o il meno infelice possibile). Per questo ci alleniamo nell'atteggiamento riflettente".

Alberta: "E per il timbro, allora, come dobbiamo comportarci"?

Conduttore: "Come al solito, non esiste una regola fissa. Se dispongo solo di una scatola di cartone, userò quella, e cercherò, attraverso l'esplorazione dei diversi modi di utilizzarla, di avvicinarmi il più possibile a quello che uso il facilitato. Teresa ha usato la voce. La voce ha quasi infinite possibilità. E' importante che voi la usiate in modo da riprendere, per quanto riuscite, non solo i timbri del facilitato, ma anche le sue variazioni e figurazioni di quello timbriche. In sostanza, alla fine deve risultare un certo isomorfismo tra il modo in cui voi avete usato la voce e il modo in cui il facilitato ha usato il suo strumento. Anche qui però ci sono dei limiti: se ad esempio Teresa, anziché usare la voce avesse utilizzato due bacchette sonore, i limiti timbrici del suo strumento l'avrebbero quasi certamente messa in difficoltà. Tmb+ significa, in sostanza, che il facilitatore è riuscito globalmente, sul parametro timbrico, a riprendere le strutture formali delle variazioni irregolari e regolari e delle figurazioni timbriche (se erano percettibili) del facilitato. Tutto questo risulta ancora più semplice se si usa lo stesso strumento, e diventa terribilmente complicato o addirittura impossibile se si utilizza uno strumento timbricamente povero. Ma un rispecchiamento del timbro è in pratica sempre possibile se si dispone di uno strumento molto ricco da questo punto di vista. Per questo si può comunque ricorrere alla voce. Tra parentesi, il rispecchiamento timbrico, effettuato con un altro strumento, è un rispecchiamento incrociato".

Gianna: "Allora, in questo caso possiamo segnare Tmb+?"

Conduttore: "Direi senz'altro di sì".

Sandra: "Teresa ha rispecchiato Daniela anche per quanto riguarda l'andamento melodico. C'erano dei saliscendi, dei salti..."

Conduttore: "Lo xilofono e la voce sono strumenti melodici. Sandra ha rilevato una cosa molto importante: Teresa ha ripreso i modi con cui Daniela ha lavorato sul parametro altezza. Se siete d'accordo, possiamo segnare A+, VA+ e fm+".

Gianna: "Le fm non mi sembravano molto ben definite, ma certamente sono d'accordo che Teresa è riuscita molto bene ad imitare Daniela".

Conduttore: "Se vogliamo segnare anche questa annotazione di Gianna, possiamo indicarla in questo modo: fm+(—)C+(—), dove C sta per complessità o livello di organizzazione (in genere usiamo LO quando ci riferiamo al livello di organizzazione globale, mentre C quando ci riferiamo al livello di organizzazione riferito ad un singolo parametro). Ciò significa che la facilitatrice ha rispecchiato la fm della facilitata (segno +), e che tali figurazioni erano di basso livello formale (—) e di basso livello di organizzazione. In questo caso si potrebbe addirittura omettere l'indicazione sul livello formale, dato lo scarso livello di organizzazione. Nel presente caso, però, data l'assoluta concordanza in positivo dei differenti parametri, non si rende certamente necessario spingere l'analisi fino a questi punti. Ricapitolando, abbiamo infatti: E+, T+ e fr+, Tmb+, A+, VA+ e fm+. Come indici globali abbiamo rilevato CA+. Penso che, se siete d'accordo, anche LO e LF possiamo segnarli +. Quindi: abbiamo una sovrabbondanza di segnali di ricezione che si traducono in segnali di accordo. Manca, direi, qualsiasi accenno a segnali di disaccordo o rifiuto. Quello che Teresa ha messo di suo personale (rispecchiamento incrociato,

mediante l'uso della voce, e qualche variazione e innovazione sulle fm) direi che possa intendersi senz'altro come integrazione, arricchimento del progetto di Daniela, in quanto Daniela ha mostrato di accettarlo e di integrarlo nella propria produzione (qualche nuova fm di Teresa è stata in parte ripresa da Daniela)".

Bruna: "Ma come facciamo a dire che queste innovazioni introdotte da Teresa non hanno in qualche modo depistato Daniela? Magari Daniela, in mancanza di questi interventi un po' a lato del suo progetto, avrebbe potuto esplorare terreni più utili per lei!"

Conduttore: "Questa sicurezza non ce l'avremo mai! Possiamo però dire che le variazioni introdotte da Teresa non erano musicalmente, e sottolineo musicalmente, distoniche al progetto di Daniela. Il fatto che lei le abbia in qualche modo accettate, non sembra che abbia comportato un suo cambiamento di rotta. Teresa, in fondo, è stata molto discreta nell'introdurle, tanto che nessuno di voi, prima che ve lo dicessi, le aveva rilevato o comunque aveva dato loro grande importanza! Comunque, la cosa migliore è chiederlo direttamente all'interessata. Se non ci sono altri interventi, sentiamo ora Teresa e poi Daniela".

Teresa: "Per me è stata una esperienza molto coinvolgente, in cui mi sono davvero divertita. Quando Daniela ha scelto lo xilofono, mi è venuto così spontaneo di usare la voce. Daniela mi è apparsa piuttosto serena nell'esplorare lo strumento, mi sembrava giocasse, che fosse molto rilassata.

E' proprio questa idea di gioco che mi ha contagiata. Così ho iniziato a giocare con la voce, e mi sembra di essere riuscita a seguirla piuttosto bene."

Daniela: "Anch'io mi sono divertita parecchio. Pensavo appunto ad una situazione di gioco tra bambini che si rincorrono in un prato. Teresa è stata una ottima compagna, abbiamo fatto tante cose assieme".

Conduttore: "Teresa ti ha quindi pienamente sostenuta nel tuo progetto.

Le sue iniziative non ti hanno in qualche modo distolto da qualche tuo intento espressivo?"

Daniela: "Non mi sembra proprio! Anzi, il fatto che lei fosse molto creativa con la voce mi ha fornito nuovi spunti, mi ha stimolato nella ricerca di nuove sonorità. Non mi sono sentita per nulla soverchiata o indirizzata, se è questo che intendevi".

Conduttore: "Teresa e Daniela hanno quindi confermato la lettura che noi avevamo dato dell'esperienza. Entrambe ne sono uscite felici ed arricchite. Poteva andare ancora meglio? Forse, non lo sappiamo e non lo sapremo mai. Quello che qui ci interessa è capire che cosa in concreto fa un facilitatore quando le cose funzionano bene o abbastanza bene, e che cosa invece può cambiare nel suo comportamento quando si viene a trovare in una situazione di stallo e/o di difficoltà. Bene. Ora continueremo il lavoro dividendoci in gruppi di quattro: due saranno gli osservatori, uno il facilitato, l'altro il facilitatore. Poi vi ruoterete. Buon lavoro. Ci rivediamo qui tra un'ora circa".

### 2.3) III° esperienza.

I partecipanti hanno finito di lavorare sul dialogo sonoro in gruppi di quattro.

Conduttore: "Bene. C'è qualcuno che vuol riferire come è andata?"

Gianna: "All'inizio non sapevo bene come introdurmi. Alberta ha cominciato utilizzando diversi strumenti. Un po' suonava lo xilofono, poi è passata alle maracas, poi ha esplorato il triangolo e le piastre sonore, poi ancora passava dal tamburello allo xilofono...Non riuscivo proprio a capire che progetto avesse...Così ho aspettato, forse per troppo tempo, osservandola per capire che cosa stava combinando. Ad un certo punto ho colto un ritmo

da lei prodotto con il tamburello, e mi ci sono come aggrappata! Sono intervenuta ripetendolo a mia volta, per un po' di tempo...Ma Alberta già faceva altre cose..."

Conduttore: "Sentiamo gli osservatori".

Teresa: "Effettivamente Gianna ha stentato parecchio prima di intervenire. Personalmente avrei iniziato molto prima, cercando di ripetere più o meno quello che faceva Alberta. Invece Gianna era tutta protesa per capire meglio quello che stava succedendo".

Carla: "Quando poi è intervenuta, anche lì non è che abbia rispecchiato un gran ché quello che faceva Alberta. Infatti si è mantenuta per parecchio tempo sul tamburello a ripetere un ritmo che Alberta aveva in fondo appena accennato, e che poco dopo aveva abbandonato".

Conduttore: "Prima di iniziare a suonare, Gianna stava rispecchiando Alberta?"

Teresa: "Direi proprio di no. Alberta era piuttosto distesa e rilassata, seduta su di un fianco, appoggiata ad una mano. Gianna era seduta dritta sulle ginocchia con la testa e lo sguardo proteso verso la mano di Alberta che iniziava ad esplorare gli strumenti. Era piuttosto tesa".

Conduttore: "Questo è un elemento molto importante per capire la disposizione con cui Gianna ha affrontato il suo compito. Probabilmente la sua emozione dominante era la preoccupazione, l'ansia di riuscire, ed in questo modo non si dava il tempo e lo spazio per sperimentare l'emozione che stava vivendo Alberta".

Gianna: "Credo proprio che sia andata così".

Conduttore: "E tu, Alberta, ti sei sentita facilitata?"

Alberta: "In un certo senso non ne sono uscita male. In fondo Gianna era molto attenta a tutto quello che facevo. Non la sentivo affatto lontana.

Solo che, in pratica, dovevo fare tutto io, in quanto lei era lì che aspettava. Poi, quando è anche intervenuta, è rimasta un po' troppo fissa nel ripetere la stessa cosa. Il mio progetto era quello di cambiare, di continuare a cambiare attraverso l'esplorazione degli strumenti. Mi divertiva passare dall'uno all'altro. Mi divertiva trovare dei contrasti. Forse il mio era un progetto disimpegnato... Mi è sembrato che Gianna mi volesse richiamare all'ordine! Ma lo ha fatto con tanta pazienza. Non l'ho sentita impositiva.

E così ho continuato più o meno come prima".

Conduttore: "Come avete siglato questo dialogo?"

Teresa: "E+ e T+ come indici positivi; Tmb-, ftm- e fr- come indici negativi; CA- e LO- (-+) come indici globali negativi".

Conduttore: "Siete tutti d'accordo?"

Alberta: "Sì. Abbiamo un po' discusso su come segnare il fatto che io cambiassi spesso strumento e Gianna no, e abbiamo convenuto che tutto ciò doveva in qualche modo riguardare il timbro. Perciò abbiamo segnato Tmb- e ftm-, in quanto abbiamo ricordato alcune figurazioni timbriche che Gianna non ha per nulla ripreso".

Teresa: "Anche sul livello di organizzazione abbiamo discusso. Ma alla fine ci è stato piuttosto chiaro che l'intervento di Gianna era più strutturato di tutto quello che stava facendo Alberta. Perciò abbiamo segnato LO-(-+). Inoltre abbiamo segnato fr- più o meno per lo stesso motivo:

Gianna ha tenuto un ritmo piuttosto preciso e costante, mentre Alberta lo aveva appena accennato".

Conduttore: "Su E+ e T+ siete stati subito d'accordo?"

Gianna: "Sì. La mia produzione infatti aveva all'incirca la stessa intensità di quella di Alberta. Inoltre mi sono tenuta nel suo tempo".

Conduttore: "Bene. Sentiamo se gli altri hanno qualche osservazione".

Sandra: "In pratica l'intervento di Gianna è stato piuttosto direttivo: ha cercato di condurre Alberta da un'altra parte...mettere ordine nella sua confusione..."

Bruna: "Ma non ci è riuscita! In fondo non era abbastanza direttiva! Dal nostro punto di vista, quindi, tenendo conto di quelle che dovrebbero essere le premesse del facilitatore, è andata bene così!"

Anna: "Certamente Alberta non si è lasciata troppo sviare, ma non è stata neppure aiutata un gran ché. In fondo ne è uscita bene, credo, perché la sua emozione di base era positiva. Mi chiedo come sarebbe andata se invece avesse recuperato un suo problema e si fosse trovata sola..."

Conduttore: "Alberta non ci ha detto che si è trovata sola... Ci ha detto che aveva percepito Gianna molto attenta a tutto quello che lei faceva e che non la sentiva lontana. Gianna, quindi, in qualche modo ha fatto passare il suo impegno, la sua presenza, il suo interesse. E non è poco!"

Alberta: "Sì, è proprio così. Altrimenti, magari, mi sarei anche arrabbiata. . ."

Conduttore: "Inoltre E+ e T+ sono già un notevole segnale di ricezione."

Trattandosi di parametri primitivi, essi hanno un notevole peso sull'andamento della relazione. Questa è probabilmente un'altra ragione per cui Alberta in fondo si è sentita abbastanza ascoltata. E' vero, peraltro, che abbiamo rilevato tutta una serie di indici negativi. E di fatto credo che possiamo tranquillamente pensare che essi abbiano costituito un chiaro segnale di disaccordo. Quindi, in sintesi: c'è stato un segnale di ricezione piuttosto marcato (E+ e T+) accompagnato da un segnale di disaccordo anch'esso abbastanza ben delineato. Possiamo quindi senz'altro qualificare questo tipo di transazioni (segnale di ricezione + segnale di disaccordo) come "non accordo" o "rifiuto". In sostanza Gianna, pur ascoltando con grande attenzione e "pazienza" il progetto autoesplorativo ed autoespressivo di Alberta, in fondo non è riuscita a dividerlo. Da quanto ci ha detto lei stessa, lo trovava un po' troppo dispersivo, inconcludente, e ha tentato, con molto tatto, di fare un po' di ordine. Ma non c'è riuscita! Notate l'importanza che in questo caso assume E+: il fatto di rispettare il livello energetico di Alberta, e di non tentare di imporre il proprio, è già un grosso atto di rispetto. Spesso vi accorgete che la direttività passa proprio attraverso il rifiuto di questo aspetto della comunicazione.

Bene, se non ci sono altre osservazioni, per oggi possiamo fermarci qui. Arriverderci a domani mattina".

### **3) Ascolto-rispecchiamento-facilitazione e pragmatica della comunicazione umana.**

Abbiamo così riportato alcune esperienze che riteniamo abbastanza indicative di come si svolga in concreto un seminario di formazione sul dialogo sonoro. Si tratta però di esperienze relative ad un primo livello di formazione, in cui l'attenzione è prevalentemente accentrata sull'acquisizione di una terminologia, di una tecnica di analisi e di alcune premesse molto generali sul ruolo del musicoterapeuta -facilitatore. Un secondo vello di formazione riguarda l'analisi delle P.E. elicitate dal facilitatore durante il lavoro, ed eventualmente dagli altri partecipanti, durante la discussione in gruppo. Di questo ci occuperemo fra breve.

Qui, viceversa, ci interessa sottolineare come in concreto il concetto di facilitazione si sia integrato in modo produttivo con la lettura del dialogo sonoro svolta secondo i canoni della pragmatica della comunicazione umana.

Questo in linea generale. Si tratta ora di compiere un lavoro di collegamento e di ricucitura più analitico dei concetti espressi rispettivamente nel IV capitolo (ascolto -

rispecchiamento - facilitazione rogersiani, letti secondo una prospettiva cognitivista e di PNL) e nel V capitolo (pragmatica della comunicazione umana e sua applicazione, come griglia interpretativa, al dialogo sonoro). In questa sede non ci interessa tanto sottolineare le specificità e le differenti matrici dei diversi approcci implicati in modo diretto o indiretto (principalmente l'impostazione di Rogers, la PNL, la pragmatica della comunicazione umana), bensì, come abbiamo più volte ribadito, ci interessa proprio il contrario: trovare dei collegamenti ed avviare un dialogo fecondo tra impostazioni teoriche e pratiche cliniche in apparenza molto distanti tra loro, andando alla ricerca di ciò che funziona, di ciò che produce risultato nel facilitare la comunicazione all'interno della relazione terapeutica.

Ricordiamo che la nostra esperienza nel campo della musicoterapia ha preso avvio dal lavoro con bambini ritardati gravi o gravissimi, in cui il primo problema che si poneva era proprio quello di instaurare un rapporto, di trovare un canale di comunicazione. Problema di aggancio, di sintonizzazione, di calibrazione, piuttosto che di guida, di indirizzo e di stimolo. Problema quindi di flessibilità, di capacità di ascolto, di capacità di attesa, sul presupposto di base della fiducia e quindi dell'accettazione positiva incondizionata. Tutto questo però non ci è stato del tutto chiaro sin dall'inizio. Come spesso accade nelle indagini esplorative, così durante la sperimentazione ministeriale condotta presso un Centro ospitante bambini plurihandicappati gravi, abbiamo provato ad impostare il problema sotto differenti angolazioni (Scardovelli et al., 1983), fino a trovare nella impostazione relazionale sistemica, e successivamente nell'approccio interattivo cognitivista, un quadro di riferimento teorico soddisfacente, in grado di fondare e sostenere una pratica clinica sufficientemente coerente ed efficace (Scardovelli, 1986). Il concetto di facilitazione, inteso in senso rogersiano, anche se in modo meno esplicito, era già però sotteso al nostro lavoro sin dall'inizio, ed anzi, prima ancora, aveva guidato tutto il nostro lavoro di formazione e di ricerca sulla pratica musicale di base, successivamente diventata "pratica metaculturale di base" (Porena, 1979 a e b, 1981; Scardovelli, 1980, 1985 e 1986; Negri, 1986).

La nostra attuale concezione della musicoterapia, come più ampiamente documentato altrove (Scardovelli, 1986), risente di questo cammino relativamente lungo e in apparenza, forse, dispersivo, tra teorie, modelli concettuali, pratiche cliniche e pedagogiche. Come in un viaggio tra regioni diverse, occorre poi una mappa per ricostruire il percorso, per stabilire i rapporti e, in questo caso, crediamo, le ibridazioni feconde. In questo viaggio abbiamo acquisito esperienze, capacità, modi di pensare nuovi. Ma il viaggio sta continuando, e ciò comporta una revisione e ristrutturazione continua delle mappe in precedenza disegnate. Su questa linea, l'incontro con la PNL, oltre all'acquisizione di strumenti operativi di grande efficacia, ci ha confortato ed anzi stimolato nel proseguire un itinerario di ricerca di questo tipo. La PNL, inoltre, nasce e si sviluppa nell'ambito dell'approccio sistemico, ampliando lo studio della comunicazione ai processi intrapsichici. C'è quindi un grado di parentela piuttosto stretto tra PNL e pragmatica della comunicazione umana: in un certo senso si potrebbe dire che la prima presuppone la seconda, di cui condivide gli assiomi fondamentali relativi al processo di comunicazione.

Più lontane sono indubbiamente le matrici della PNL e dell'approccio rogersiano. Ma nel IV capitolo ne abbiamo già individuato un aspetto di base comune, per la parte che qui ci interessa più specificamente: l'instaurazione di un rapporto e l'avvio di una comunicazione produttiva tra terapeuta e cliente. Disponiamo quindi già di alcune mappe parziali: si tratta ora di costruire quella generale che le comprenda e le integri vicendevolmente.

**4) Ascolto - rispecchiamento - facilitazione e creazione di un "indice simultaneo di riferimento": relazione facilitante come prevalente accettazione (positiva incondizionata) e relazione non facilitante come prevalente rifiuto o squalifica. La relazione facilitante come relazione tendenzialmente simmetrica o parallela.**

Partiamo ancora una volta dal concetto rogersiano di facilitazione. Esso in primo luogo significa ascolto empatico, ovverossia ascolto dell'altro assumendo temporaneamente e provvisoriamente i suoi punti di vista, "come se" fossero i nostri, e condividendo quindi la relativa emozione. Abbiamo visto che ciò comporta in generale un atteggiamento riflettente, più o meno consapevole od automatizzato, non solo delle P.E. generali o particolari elicitate dall'altro, ma anche una attività o comportamento di rispecchiamento a livello corporeo (postura, tono, respirazione, ecc.), ovverossia di quelle che abbiamo definito P.E. più prettamente "fisiologiche". A seguito di una analisi più approfondita, condotta utilizzando un modello desunto dalla PNL (v. cap.IV, par. 4.9), abbiamo assimilato l'ascolto empatico alla ereazione di un "indice simultaneo di riferimento", ovverossia alla costruzione, all'interno della mente del facilitatore, di una mappa del mondo che da una parte ricalchi quella del cliente, e dall'altra, simultaneamente, ne consenta l'aggancio alle sue esperienze concrete di vita. L'indice simultaneo di riferimento consente al facilitatore, in ogni momento, di vedere, sentire, sperimentare il mondo così come lo sperimenta, lo sente, lo vede, il facilitato. Il presupposto base affinché tutta questa attività abbia un senso, e possa produrre risultati terapeutici, è costituito dalla eredenza (filosofica) che ogni persona disponga di tutte le risorse necessarie alla sua autorealizzazione e che, nel caso in cui le difficoltà e i problemi interiori assumano carattere persistente, ripetitivo o apparentemente irreversibile, si renda necessario solo un contesto di opportunità in cui le risorse personali possano nuovamente accedere ai problemi. Tale contesto, nella concezione rogersiana, è costituito in modo privilegiato dall'ascolto empatico, svolto da un altro essere umano. E di fatto, Rogers più volte sottolinea la funzione terapeutica svolta anche da persone comuni (Rogers, 1970). La ragione della necessità di una specifica **formazione** consiste nel fatto che le P.E. fondamentali che sono in grado di sostenere un ascolto empatico, sono decisamente distoniche rispetto a quelle ampiamente dominanti nel nostro universo culturale (Lumbelli, 1981; Scardovelli, 1985). Conseguentemente, come abbiamo sottolineato nel capitolo I, la gente normalmente non fa queste cose, anche nel momento in cui si pone con tutta l'intenzione di aiutare un'altra persona.

Questo in linea di prima approssimazione, come premessa indispensabile per instaurare e consolidare il rapporto.

Ad una analisi più approfondita, però, abbiamo già visto (cap.IV) come la creazione di un indice simultaneo di riferimento non consista in una semplice duplicazione della realtà interiore del facilitato nella mente del facilitatore. E di fatto quest'ultimo, come essere umano, continua a disporre di un suo mondo interno a cui può accedere in ogni momento, e che influenzerà sempre e comunque la sua comunicazione riflettente nei confronti del facilitato. Per questa ragione, i feedback che il facilitato riceverà, da una parte saranno pienamente sintonici con i suoi modi di vedere e di sentire, dall'altra conterranno di necessità elementi più o meno marcati di novità, di sorpresa, di rielaborazione. La sintonia, l'empatia dei messaggi consentono la loro presa in considerazione, mentre l'aspetto di sorpresa o novità indurranno il facilitato a qualche accomodamento e ristrutturazione dei propri schemi di assimilazione.

In questo modo può avviarsi una comunicazione produttiva tra terapeuta e cliente che, con il tempo, grazie alla ripetizione del contesto, verrà acquisita, per

deuteroapprendimento, come modello più o meno stabile all'interno del sistema mente del cliente stesso.

Il discorso da un punto di vista tecnico richiederebbe, naturalmente, di essere ulteriormente approfondito ed arricchito. Ma dal nostro punto di vista, cioè dell'applicazione del presente modello concettuale alla Musicoterapia in generale e al dialogo sonoro in particolare, possiamo ritenerlo sufficiente.

Facendo ora un parallelo con la prospettiva relazionale, espressa nella pragmatica della comunicazione umana, possiamo chiederci, ad un primo livello, in che modo può essere definita la relazione facilitante nei termini delle transazioni, ovvero sia in termini di accettazione, rifiuto, squalifica, e del tipo o forma della relazione stessa. Una prima constatazione sembra subito evidente: la facilitazione è strettamente imparentata con l'accettazione, mentre al contrario, la non facilitazione si accompagna in modo prevalente al rifiuto e/o alla squalifica. E di fatto l'**accettazione**, intesa nel duplice senso di accordo con l'altro sulla sua proposta comunicativa ("voglio comunicare con te") e di condivisione (temporanea) dei suoi punti di vista (relativamente al contenuto e alla definizione della relazione), comporta una "conferma" dell'altro come persona ("ti accetto così come sei, in questo momento", "mi vai bene così" ecc.). Essa comporta quindi una "conferma" del sé o, più esattamente, del giudizio che la persona ha dato implicitamente di sé mediante il suo comportamento o i suoi comportamenti-comunicazione. Ora, come viene sottolineato da numerosi autori (v. ad es.: Buber, 1957; Cumming, 1960; Watzlawick et al., 1967; Guidano, 1987), la conferma del sé è probabilmente il più grande fattore singolo che garantisca lo sviluppo e la stabilità mentali. Si ritiene infatti che "occorra ricostruire continuamente il concetto del Sé se dobbiamo esistere come persone e non come oggetti: ricostruzione che generalmente si attua nell'attività comunicativa" (Cumming, 1960). E dal momento che sembra che uno dei desideri fondamentali dell'uomo sia quello di ricevere dagli altri conferma per quello che è, o magari per quello che può divenire (Buber, 1957), ne consegue che la soddisfazione di questo desiderio tanto importante si accompagni generalmente ad emozioni intensamente positive e costituisca la base per l'instaurazione di relazioni significative e produttive (Scardovelli, 1987 b). In sintesi, possiamo quindi dire che **facilitare l'altro** significa in primo luogo ascoltarlo, comprenderlo, assumere temporaneamente i suoi punti di vista (comprensione cognitiva) e quindi entrare in sintonia con le sue emozioni (comprensione empatica), mediante una relazione fondata sull'accettazione, ovvero sia la "conferma" del sé.

Al contrario, **un atteggiamento non facilitante** si accompagnerà prevalentemente a transazioni basate sul rifiuto e/o sulla squalifica dell'altro, ovvero sia ad una amplissima gamma di possibili comportamenti-comunicazione accomunati dalla non accettazione, esplicita e diretta (rifiuto), o implicita ed indiretta (squalifica), della definizione che l'altro dà di se stesso e della relazione in atto, attraverso i suoi comportamenti-comunicazione. Ne risulta quindi una mancata conferma più o meno limitata, o addirittura una disconferma, ovvero sia una sorta di irrilevanza o mancata presa in considerazione dell'altro come autore della comunicazione e del giudizio, in essa implicito, su se stesso e sulla relazione in atto. La percezione di un rifiuto o di una disconferma si accompagneranno ad emozioni negative, più o meno intense, salva sempre la possibilità di rielaborare e ristrutturare internamente, o mediante una comunicazione esterna, il significato personale dell'esperienza. Così, ad esempio, un ragazzo può apprendere da un rifiuto i limiti della relazione che può instaurare con una certa ragazza, od una moglie può capire entro che limiti suo marito è disponibile a delegarle l'educazione dei figli. Come già sottolineato nel IV capitolo, **il rifiuto**, entro certe dimensioni, svolge una funzione positiva all'interno di qualsiasi relazione, e cioè quella di informare reciprocamente i partner dell'ambito entro

cui possono trovare un accordo sulla definizione della relazione stessa. La disconferma dell'altro, viceversa, manca di questo potenziale informativo, creando una situazione di incertezza e di indecidibilità. In ogni sua forma, essa si caratterizza come comportamento-comunicazione incongruente (incongruenza rispetto al precedente messaggio, incongruenza interna fra i messaggi veicolati a differenti livelli o canali, incongruenza rispetto al contesto, ecc.), e come tale comporta un alto rischio, differente a seconda dei contesti, di riprodursi circolarmente, alimentando una relazione disfunzionale o patogena (Sluzki et al., 1976).

Definito che il comportamento facilitante, in senso rogersiano, si caratterizza in primo luogo per la presenza pressochè esclusiva di "responsi" qualificabili come "accettazioni" (Rogers stesso parla di "accettazione positiva incondizionata"), possiamo sinteticamente chiederci il tipo o forma di relazione che tale comportamento tende a produrre. Direi che ad una prima approssimazione, si possa senz'altro rispondere che esso induce l'instaurazione di una relazione tendenzialmente simmetrica, paritaria, sia pure all'interno di un contesto (la seduta terapeutica) in cui, viceversa, i ruoli sono differenti e complementari (c'è chi ha il compito di aiutare e chi ha richiesto l'aiuto), e chiaramente definiti nel contratto iniziale (Haley, 1963).

Personalmente condivido in pieno l'idea espressa da vari autori (v. ad es. Kelly, 1955; Guidano, Liotti, 1983; Reda, 1986), per cui il contratto prevederebbe una sorta di collaborazione tra due scienziati per la soluzione di un problema che in tal modo essi assumono di interesse comune. Il problema viene così ad acquisire una specie di rilevanza esterna rispetto alla persona che se ne dichiara portatore, facilitando in tal modo, attraverso operazioni successive di allontanamento e cambiamento di prospettiva, l'allargamento del contesto e l'assunzione di nuove informazioni dall'esterno o da altra parte della mente, attraverso il riavvio della comunicazione interna e il recupero delle risorse individuali.

Tutto questo in linea ancora molto generale.

Dal momento che abbiamo trovato un livello di analisi o forse, più correttamente, una chiave di lettura che consente un confronto ed una integrazione reciproca tra la concezione rogersiana di facilitazione - esplicitata in termini di PNL e di psicologia cognitivista (cap.IV) - e la prospettiva relazionale, sottesa alla pragmatica della comunicazione umana, - sulla cui base abbiamo già condotto una analisi a più livelli del dialogo sonoro (cap. V) - non ci rimane che spingerci di più nello specifico, estendendo il confronto e l'integrazione ai rispettivi modelli di più basso livello, pertinenti, e in parte già funzionalizzati, al presente discorso sul dialogo sonoro. Mi riferisco in particolare:

a) alla scheda (cap. IV, par. 5) in cui abbiamo sintetizzato i principali atteggiamenti e comportamenti specifici facilitanti (con prevalente riferimento al dialogo verbale, m~ già orientati e predisposti ad una lettura in chiave di comunicazione non verbale); b) allo schema di lettura del dialogo sonoro in termini di transazioni (accettazione, rifiuto, squalifica), di segnali di ricezione e di accordo o disaccordo, e in termini di parametri (cap. V, par. 2.6).

## **5) Atteggiamenti e comportamenti specifici facilitanti e dialogo sonoro letto in termini di pragmatica della comunicazione umana.**

Su questa linea, possiamo chiederci, allora, che cosa significa, o meglio, come si traduce sul piano del dialogo sonoro, un atteggiamento di apertura, di empatia, di congruenza, o un comportamento più specifico come un rispecchiamento-ricalco, un

intervento sintetico o ristrutturante ecc., considerando anche, eventualmente, i diversi possibili livelli di analisi che avevamo individuato nel cap. V: 1) livello emotivo (felicità-infelicità della relazione); 2) livello del flusso comunicativo (comunicazione produttiva, stereotipata, confusiva ecc.); 3) livello del tipo di relazione in atto (relazione simmetrica o asimmetrica, positiva o negativa ecc.); 4) livello dei singoli scambi o transazioni (accettazione, rifiuto, squalifica); 5) livello dei costituenti (segnali di ricezione, segnali di accordo o disaccordo); 6) livello dei parametri. Data la fittissima rete di interrelazioni che intercorre tra i modelli concettuali chiamati in causa per il confronto, complicata dalla compresenza di una pluralità di livelli di analisi da una parte, e dal collegamento, dall'altra, con il piano dei quadri teorici di riferimento e dei relativi presupposti filosofici, P.E. più o meno implicite, o visioni del mondo, ci limiteremo in questa sede ad un'analisi di alcuni possibili percorsi, senza alcuna pretesa di sistematicità. E di fatto, da una parte, data la relativa novità dell'indagine, non saremmo attualmente in grado di rispondere ad un'esigenza di organicità, dall'altra riserviamo qualche dubbio sulla sua effettiva utilità. Su questa linea, teniamo a ribadire che il lavoro con il dialogo sonoro si propone primariamente uno scopo clinico-terapeutico o formativo, e la presente riflessione-ricerca ha fondamentalmente lo scopo di ripensare-rielaborare le concrete esperienze, ripercorrere alcuni tracciati e fornire lo spunto per aprirne altri. Cominciamo quindi da un percorso qualsiasi, e vediamo poi, nei limiti del possibile, di tirare le fila.

**6) Il rispecchiamento-ricalco: comportamento specifico, atteggiamento generale e suoi presupposti o credenze filosofiche. Analisi di una esperienza concreta di dialogo sonoro svolta in termini di accettazione, rifiuto, squalifica, e quindi di segnali di ricezione e di segnali di accordo o disaccordo. Il segnale di ricezione adeguato come scriminante tra l'accettazione e il rifiuto, da una parte, e la squalifica, dall'altra.**

Scorrendo la scheda in fondo al cap.IV, tra i comportamenti facilitanti specifici troviamo in primo luogo il rispecchiamento-ricalco. Il presupposto logico-fattuale di tale comportamento è indicato nell'atteggiamento più generale di "apertura", specificato in termini di attenzione, ascolto, ricettività, ovvero sia di apertura-orientamento dei canali sensoriali verso l'altro, e di flessibilità, intesa come capacità di rielaborazione interna, e, più precisamente, di aggiustamento -sintonizzazione sulle P.E. dell'altro.

Ad un livello ancora più alto, troviamo indicazioni relative a possibili P.E. sottese a tale atteggiamento: fiducia positiva incondizionata nelle risorse della persona e nell'efficacia terapeutica del setting di ascolto-facilitazione. Nella tabella troviamo quindi sufficienti indicazioni che ci possono guidare in operazioni di chunking up o chunking down tra differenti livelli. Inoltre, tra gli atteggiamenti facilitanti, subito dopo l'apertura è segnata l'empatia, ovvero sia la capacità di entrare in risonanza emotiva con l'altro, come naturale conseguenza della temporanea assunzione delle sue P.E., e quindi del pensare, vedere, sentire il mondo come lo pensa, la vede e lo sente lui. Apertura (attenzione, ascolto, ricettività, flessibilità) ed empatia (sintonizzazione emotiva) si collocano così su uno stesso piano o livello logico di astrazione. Il passaggio dall'una all'altra si effettua quindi mediante una operazione di chunking across. Spostamenti verticali (up and down) e spostamenti laterali (across) ci consentono quindi di orientarci e di costruirci una mappa personale, o condivisa con altri, relativa al significato che la tabella assume per noi. Tra parentesi, la condivisione presuppone a sua volta la creazione di un indice simultaneo di riferimento. Tale indice può essere più o meno implicito, frutto di operazioni svolte a livello non

consapevole, od esplicito e dichiarato. In ogni caso, all'interno di un contesto di formazione, non si può prescindere dal considerare il problema della condivisione, e pertanto dall'esigenza di avviare la creazione di un linguaggio comune.

Riprendendo il discorso, le operazioni che abbiamo appena svolto a partire dalla tabella (chunking up, down and across) sono isomorfe rispetto a quelle indicate nel IV capitolo, quando ci siamo occupati di comprendere il senso del comportamento di una persona, andando alla ricerca dei suoi criteri o valori, cioè di ciò che è importante per lei. In entrambi i casi, cioè, ci veniamo a trovare di fronte ad un reticolo dinamico, percorribile in tutti i versi, ed in cui il significato di una parte non può essere spiegato che attraverso i suoi molteplici-infiniti collegamenti possibili con le altre. A questo proposito avevamo parlato di "principio ologrammatico", che da un lato sta ad indicare come ogni elemento, o unità discreta, contenga quasi tutta l'informazione del sistema cui appartiene, e dall'altro, in modo complementare, che la sua comprensione non possa prescindere dalle informazioni relative agli altri elementi o parti e quindi all'organizzazione del sistema nel suo complesso. La concezione ologrammatica viene quindi ad incidere in modo profondo sulla concezione della conoscenza in generale, non più ravvisabile in un percorso lineare, che va dal più semplice al più complesso, dalle unità elementari alle costruzioni più elaborate, dai prerequisiti alle funzioni organizzate, bensì in un percorso reticolare, non prevedibile in anticipo, che procede per balzi, soste, riavvii, mediante la scoperta di nuove possibilità, nuove prospettive, nuovi punti di vista, nuove creazioni di senso, che impongono una "continua ricostruzione della conoscenza e dell'esperienza in nuove e coerenti organizzazioni" (Fabbri Montesano, Munari, 1986).

Su questa linea, il concetto di rispecchiamento o ricalco, da cui siamo partiti, non può essere spiegato in se stesso, prescindendo cioè dagli atteggiamenti più generali entro cui esso viene ad inserirsi (ne abbiamo presi in considerazione due: apertura ed empatia), e dalle P.E. o presupposti filosofici ancora più generali entro cui trovano giustificazione e spiegazione gli atteggiamenti. Credo che questa sia una delle ragioni per cui, quando le persone sentono parlare di rispecchiamento, in genere hanno molta difficoltà a considerarlo qualcosa di diverso da un mezzuccio o un artificio che pertanto non funzionerà. Né molto diversa è la situazione in cui ci si può venire a trovare quando si cerca di spiegare a qualcuno che cosa significa ascoltare ponendosi dal punto di vista dell'altro. In genere la gente non capisce questo tipo di informazioni fintanto che non riesce a farsene una rappresentazione arricchita, ovverossia una rappresentazione che consenta la sua percorribilità in tutti i sensi possibili, compreso il livello delle esperienze concrete e del relativo vissuto emozionale.

Personalmente ho una certa preferenza, nel cercare di comprendere o mettere a fuoco un modello concettuale, di confrontarlo ad altri simili o diversi, e procedere poi a rilevarne eguaglianze e differenze. Ed è per questa ragione, in fondo, che nel presente lavoro ci troviamo a cercare di combinare insieme quadri teorici e modelli concettuali di per sé non troppo confinanti. Questa esigenza di comparazione ha indubbiamente a che fare con i miei "metaprogrammi" <sup>1</sup>, ed è qualcosa che incide in modo decisivo sulla mia motivazione alla ricerca. Tutto questo inoltre è imparentato con la decisa preferenza da me accordata allo schema della negoziazione (trovare l'accordo di accordarsi, riconoscere la validità dei criteri dell'altro, cercare un criterio di più alto livello che consenta la soddisfazione ecologica di tutti i criteri di più basso livello (Early, 1985)), rispetto ad altri possibili schemi di risoluzione dei conflitti. Chiusa la parentesi personale.

A questo punto del discorso, con quello che siamo venuti dicendo fin qui dall'inizio del presente volume, credo che possiamo formarci una rappresentazione sufficientemente arricchita di ciò che nella tabella sopra citata viene inteso per rispecchiamento.

Naturalmente ognuno di noi manterrà delle differenze all'interno della propria mappa in relazione a quel concetto, ma credo che ormai possiamo raggiungere un livello di concordanza sufficiente a garantirci che, quantomeno, stiamo parlando della stessa cosa.

Riportiamoci al piano dell'esperienza concreta. Nel primo esempio di dialogo sonoro documentato più sopra (par. 2), nella parte iniziale, Sandra, come facilitatrice, non ha rispecchiato sufficientemente Anna. E di fatto, limitandoci all'aspetto sonoro, Sandra coglie solo alcuni elementi della produzione di Anna (gli aspetti temporali e ritmici (T+ e fr+)), mentre ne trascura completamente altri (gli aspetti dinamici a tutti i livelli (E-, VE- e fe-) e l'agogica (VT-)). Se poi si allarga il campo di osservazione, includendo anche gli atteggiamenti più generali di Sandra, e utilizzando per questo tutte le informazioni in nostro possesso, comprese quelle relative al tono, postura, respirazione (P.E. "corporee" o "fisiologiche"), troviamo una concordanza con l'analisi appena riportata, relativa al solo aspetto sonoro dei suoi comportamenti-comunicazione: non c'è sufficiente "apertura" (attenzione, ascolto, ricettività nei confronti dell'altro, e flessibilità, cioè continuo aggiustamento sulle P.E. dell'altro), né "empatia" (risonanza emotiva con l'altro).

E di fatto, mentre all'inizio Anna ha il capo abbassato, gli occhi chiusi, le spalle ricurve verso il basso, le braccia incrociate e la respirazione che, dapprima lenta e regolare, si fa più veloce e contratta nel movimento, al contrario Sandra siede in posizione rilassata, con le spalle, le braccia e le mani in posizione di apertura, il capo eretto e lo sguardo puntato sulla compagna. Già da questa descrizione ben si comprende come Sandra, sin dalla fase di partenza, non si stia sintonizzando con Anna, ma si limiti a raccogliere "informazioni" su di lei, che poi verranno utilizzate per la realizzazione di un suo "progetto" personale relativo alla soluzione del "problema". E di fatto, come Sandra stessa riferisce, il suo obiettivo è quello di "calmare" Anna. E questo obiettivo è perfettamente coerente con le sue P.E., che via via emergeranno durante il lavoro, e relative alla sua concezione dell'aiutare, del facilitare un'altra persona. Detta in sintesi, manca a questo livello la "fiducia positiva incondizionata nelle risorse della persona" e quindi "nell'efficacia terapeutica del setting di ascolto-facilitazione". Non c'è sufficientemente fiducia nell'altro, ma anche in se stessa ("potrei perdere il controllo della situazione", "forse avrei sfogato le mie rabbie personali", "forse mi sarei messa a piangere"). Quindi Sandra "non può stare davvero insieme ad Anna e condividere la sua emozione negativa", il che le impedisce (impedisce ad entrambe) "di vivere una relazione più intensa".

Come si vede, in questa descrizione si evidenzia lo stretto collegamento ed imbricazione reciproca tra i tre livelli dei comportamenti specifici, degli atteggiamenti e delle P.E. generali o presupposti "filosofici". E in adesione al "principio ologrammatico", possiamo tranquillamente affermare che la comprensione di un livello non può prescindere da quella degli altri. Tale comprensione presuppone infatti la percorribilità in tutti i sensi (up, down, across) del reticolo di P.E. particolari o generali attivate.

Questa è una possibile lettura dell'esperienza concreta riportata, svolta in termini di ascolto-rispecchiamento-facilitazione. Proviamo adesso a considerare la stessa situazione in base all'altra chiave di lettura con cui vogliamo operare un confronto e una integrazione, quella cioè che si fonda sugli assunti di base enunciati nella pragmatica della comunicazione umana. Chiediamoci quindi, in primo luogo, se comportamenti-comunicazione di Sandra possono qualificarsi come accettazioni, o viceversa come rifiuti o squalifiche. Per far questo possiamo rivolgere l'attenzione in primo luogo ai costituenti di più basso livello: i segnali di ricezione e di accordo o di disaccordo. Limitando l'analisi al solo aspetto sonoro delle transazioni, possiamo affermare con tutta tranquillità che i segnali di ricezione sono universalmente presenti. E di fatto, la condivisione del tempo-ritmo (T+) e delle figurazioni ritmiche (fr+) cosmo indubbiamente una ripresa, da parte di

Sandra, di elementi essenziali dei messaggi di Anna. Più precisamente, di per sé la presenza di segnali di ricezione non garantisce ancora che si sia fuori dallo T+) e deschema della squalifica. Come si ricorderà, infatti, vi sono differenti tipi di squalifiche, oltre a quella tipica costituita dal cambio di contenuto senza adeguati segnali di ricezione: basti pensare all'interpretazione letterale di un'espressione metaforica, o, al contrario, all'interpretazione metaforica di un'espressione letterale, o alla specificazione o generalizzazione inadeguate, esagerate, non pertinenti al contesto del discorso in atto (Sluzki et al., 1976). In tutte queste forme di squalifica esiste comunque un denominatore comune, senza il quale di squalifica appunto non si può parlare. E tale nucleo, più che dalla presenza o assenza di segnali di ricezione, che di per sé è sufficiente ad individuare solo le squalifiche più marcatamente evidenti, è costituito dall'adeguatezza dei segnali di ricezione. Ma come può essere valutata tale adeguatezza? La risposta a questa domanda ci consentirà di operare un parallelismo più stretto, di lanciare un ponte tra la concezione rogersiana dell'ascolto -rispecchiamento -facilitazione da una parte, e la pragmatica della comunicazione umana dall'altra.

**7) Il problema della definizione del concetto di segnale di ricezione adeguato. Impossibilità di una definizione che prescindendo dalla serie di contesti concentrici, impliciti od espliciti, ristretti od allargati, entro cui si colloca la relazione in atto. Indice simultaneo di riferimento e condivisione del significato di un messaggio all'interno di un sistema relazionale.**

Partiamo dal caso più semplice, di una sequenza cioè composta di soli due messaggi: A, primo messaggio, B messaggio di risposta. Dal punto di vista strutturale, possiamo agevolmente supporre che il messaggio A sia composto di una rete complessa di elementi, tra loro variamente interconnessi, e che la stessa cosa valga per B. Per raffigurarceli, possiamo prendere a prestito dalla chimica il modo di rappresentare, nelle formule di struttura, i vari collegamenti tra gli atomi presenti in una molecola. Immaginiamo quindi che A sia composto nel seguente modo:

$$A = s5 - v1 - pv8$$

Nella formula sono segnati tre costituenti, e a ciascuno di essi è assegnato un certo valore numerico. La stessa cosa facciamo per B:

$$B = s'(=pv)5 - v'(=v)1 - pv'8$$

Ad una prima occhiata, le due formule sembrano piuttosto imparentate: entrambe sono costituite da tre elementi simili (s,v,pv e s',v',pv'). Due di questi elementi, inoltre, sono imparentati tra loro anche ad un altro livello, indicato in parentesi (s'(=pv); v'(=v)). C'è inoltre eguaglianza rispetto al peso numerico (5, 1, 8), sia pure attribuito ad elementi non uguali, ma soltanto simili. Se consideriamo A e B due messaggi che si susseguono nel tempo, è abbastanza inverosimile<sup>2</sup> pensare che l'autore di B abbia costruito il suo messaggio ignorando A: troppi dati ci fanno indurre che, al contrario, egli abbia attentamente recepito A, in quanto ne ha riprodotto in gran parte la struttura formale (numero degli elementi, collegamento fra gli stessi, valore numerico ad essi assegnato). In altri termini, è statisticamente improbabile che B, date le infinite possibilità, sia formato in modo tanto simile ad A, senza che il suo autore abbia attivamente perseguito questo scopo. Possiamo allora tranquillamente sostenere che B contiene un segnale di ricezione di A. Ma la domanda originaria era: in che modo possiamo sapere se questo segnale è adeguato? Credo che la risposta a questa domanda non possa certamente darsi in assoluto. Essa può avere un senso solo relativamente ad una popolazione

sufficientemente ampia di transazioni del tipo A-B in cui si sappia preventivamente quelle marcate da un adeguato segnale, e quelle in cui tale segnale non è adeguato in parte o del tutto. In presenza di una popolazione di transazioni già marcate rispetto al segnale di ricezione, sicuramente riusciremmo a trovare, per eguaglianze e differenze, e quindi attraverso operazioni di confronto, che cosa si intende, in quella popolazione, per segnale di ricezione adeguato, e quindi potremmo agevolmente classificare la nostra transazione A-B in una o nell'altra categoria.

A questo punto disponiamo di tutti gli elementi necessari per applicare questo ragionamento formale sul piano concreto di una qualsiasi transazione. Traduciamo quindi A e B in due ipotetici messaggi verbali, in cui, ad esempio, diamo un valore semantico e sintattico ai simboli espressi in lettere, ed un valore analogico (tono, timbro, intensità della voce) ai simboli espressi in numeri. Poniamo che A sia costituito dalla pronuncia delle seguente frase:

"Io sono stanco!"

"Io" sta al posto di "s", e, dal punto di vista sintattico, costituisce il soggetto della frase; "sono" sta al posto di "v" (verbo) e "stanco" sta al posto di "pv" (predicato verbale). Le parole più marcate dal tono di voce sono "io" e "stanco", e tra loro la più accentata è l'ultima: "stanco!".

Traduciamo anche B, come struttura formale, in una frase concreta del tipo:

"La stanchezza è normale!"

L'andamento del tono di voce è identico: più marcato, meno marcato, più marcato ancora. Dal punto di vista analogico c'è quindi un parallelismo, parallelismo che si spinge a rinforzare, a ribadire lo schema sintattico: soggetto, verbo, predicato. Ma, dal punto di vista semantico, c'è un capovolgimento fondamentale: ciò che prima era predicato, ora è diventato soggetto, "stanco" è diventato "stanchezza", e l'originario soggetto ("io"), l'indice referenziale, è scomparso. C'è però un elemento nuovo, che non compariva in A: il termine "normale". Il verbo "essere" invece è rimasto al suo posto, subendo solo una piccola trasformazione: dalla prima persona, "sono" (v), alla terza, "è" (v').

Ora, tradotto in questo modo, B appare come "rifiuto" rispetto ad A, in quanto viene a respingere la definizione che l'autore di A dà di se stesso come persona stanca, con le conseguenze che ciò implica a seconda del contesto. Se ad esempio la conversazione si svolgesse tra due amici che stanno compiendo una scalata, A potrebbe significare, nel sottotesto, la richiesta di una sosta, mentre B potrebbe essere inteso come disaccordo sulla sua opportunità o necessità, dal momento che viene a negare il presupposto della richiesta ("la stanchezza non significa nulla, è una normale conseguenza dell'attività che stiamo svolgendo. Quello che tu chiami stanchezza è una sensazione comune a tutti quelli che arrampicano, solo che essi non ci fanno caso, perchè queste sono le regole del gioco. Pertanto tu non sei stanco, nel senso ordinario del termine, e noi non ci fermeremo!").

Occorre però una certa cautela, per evitare di giungere a conclusioni affrettate.

Nel IV capitolo abbiamo detto che accettazione e rifiuto sono accumulate dalla presenza di un segnale di ricezione, e che differiscono in quanto la prima presuppone un segnale di accordo e il secondo, viceversa, di disaccordo. Se traduciamo questa affermazione nei termini del ragionamento formale svolto più sopra, ci troviamo in definitiva però di fronte allo stesso inciampo finale: la distinzione tra il segnale di accordo e disaccordo non può certo farsi in assoluto, bensì in raffronto ad una popolazione di transazioni in cui sia già conosciuto in anticipo quali contengono segnali di accordo e quali no. In sostanza, comunque si voglia mettere la questione, si ritorna sempre ad un punto fermo: non è sul piano strettamente formale che si può operare una distinzione tra segnali di accordo o disaccordo, di ricezione adeguata o non adeguata, e quindi di accettazione,

rifiuto, squalifica. Tutte queste definizioni possono assumere un senso solo se rapportate ad un contesto più ampio in cui, paradossalmente, esse siano già utilizzate! In altri termini, il loro significato può dedursi solo dal loro uso, ovvero dai giochi linguistici di cui essi fanno parte (Wittgenstein, 1969). Quindi una frase come "La stanchezza è normale" assume un certo significato relazionale non solo in base al contesto immediato, bensì a quello assai più vasto costituito dagli schemi culturali precostituiti che predefiniscono in un certo modo, piuttosto che in un altro, il significato relazionale di certi modi di interazione. Così, ad esempio, di fronte alla stessa richiesta ("Vuoi del thé?"), un occidentale, oltre a ringraziare per l'offerta, cercherà in primo luogo di farsi capire nelle sue intenzioni ("sì", "no", "un poco"), un giapponese porrà maggiormente l'accento sul far capire all'altro che gli è grato davvero per la sua gentilezza, passando in secondo piano il fatto di gradirla o meno in concreto.

Possiamo così immaginare che il significato relazionale di un messaggio, oltre alla sua struttura formale e al suo aspetto semantico immediato, sia sovradeterminato da una serie molto ampia di contesti, più o meno allargati" più o meno impliciti, che come cerchi concentrici, circondano la relazione (che a sua volta costituisce un contesto) e la transazione in atto. In altri termini, se paragoniamo un messaggio ad una formula o struttura algebrica, i contesti possono essere rappresentati da una serie di parentesi, ciascuna con un proprio esponente, entro cui la formula viene inclusa. Cambiando valore ad un qualsiasi esponente, aggiungendo o togliendo una parentesi, il valore della formula originaria viene a cambiare. Per questa ragione si può ritenere indecidibile il significato relazionale di un messaggio di cui si ignora in tutto o in parte la serie dei contesti concentrici in cui è inserito. Di fatto, però, una certa conoscenza dei contesti più allargati (ad esempio gli schemi culturali che predefiniscono in modo preferenziali certi giochi linguistici e certi modelli di interazione) è comune, entro certi limiti, alla popolazione degli appartenenti ad una certa area geografica, etnica, politica, sociale, ecc. Inoltre all'interno di un sistema relazionale (una coppia, una famiglia o un altro gruppo con storia) le possibili variazioni di contesto si riducono di molto: con il tempo in genere tende ad aumentare il numero dei vincoli e a restringersi di conseguenza il numero delle mosse effettivamente disponibili ai partecipanti, secondo un usuale processo ad imbuto, che conduce il sistema a trovare un proprio plateau omeostatico. All'interno di questo plateau, non è affatto difficile per essi riconoscere il significato relazionale delle transazioni in atto (accettazione, rifiuto, squalifica), e se il sistema non è patologico, ci sarà su questo anche una notevole condivisione o concordanza. La condivisione o concordanza, d'altra parte, presuppone la presenza di un "indice simultaneo di riferimento" interno alla mente dei partecipanti stessi, ovvero di un reticolo dinamico di P.E. analoghe, suscettibili di attivazione simultanea durante l'attività comunicativa. Tali P.E. riguarderanno quindi, in primo luogo, il modo di leggere e di attribuire significato relazionale ai messaggi, sulla base di determinate caratteristiche. E anche in tali P.E., in parallelismo con la serie concentrica dei contesti esterni, saranno ravvisabili quelle più generali, culturalmente condivise, fino a quelle più particolari, proprie degli appartenenti al sistema relazionale più ristretto, o a quelle idiosincratiche, proprie esclusivamente della persona singola. E possiamo ipotizzare che, quanto più in una persona saranno dominanti P.E. idiosincratiche, rispetto a quelle sociali condivise, tanto più sarà probabile per lei non condividere con altri il significato della comunicazione in atto, e quindi il tentativo di ridefinire continuamente il senso dei messaggi o, alla lunga, la rinuncia più o meno dolorosa di raggiungere un livello soddisfacente di comprensione reciproca (Scardovelli, 1985).

La conclusione cui ci inducono i ragionamenti appena svolti, da una parte appare piuttosto scontata: il significato di un messaggio non può darsi in assoluto, bensì solo in relazione alla P.E. del ricevente; dall'altra ci induce ancora una volta a riflettere sull'importanza, per il facilitatore, della creazione di un indice simultaneo di riferimento con il facilitato; infine ci fornisce qualche utile indicazione per l'interrogativo da cui eravamo partiti (come si fa a sapere se un segnale di ricezione è adeguato?): l'adeguatezza o meno di un segnale di ricezione la si può valutare unicamente dalla risposta che riceve il messaggio.

**8) La calibrazione dell'interlocutore come strumento privilegiato per la comprensione del significato relazionale di un nostro messaggio. La differenza tra accettazione, rifiuto e squalifica - e quindi tra segnali di accordo o disaccordo e tra segnali di ricezione adeguati e non adeguati come differenza quantitativa relativa agli aspetti "riflettenti" del messaggio.**

Quest'ultimo punto ci induce a riconsiderare sotto una luce un po' diversa il rapporto tra accettazione, rifiuto e squalifica. Di fatto, qualsiasi descrizione formale, proprio in quanto generale ed astratta, viene a riferirsi ad una tipologia di casi, ma non ci può dire nulla sul caso singolo. E' indubbio però che il disporre di una tipologia ci può far risparmiare tempo in quanto ci può guidare a percorrere le vie più probabili anziché quelle più inverosimili. Ma tutto qui. Su questa linea, possiamo in primo luogo qualificare come accettazione un messaggio che riceve una risposta emotivamente positiva. E' lo stato interno, la fisiologia, l'emozione del nostro interlocutore che ci informa se il nostro intervento è stato o non è stato accettato. E dalla popolazione dei nostri interventi accettanti e non accettanti possiamo comprendere, mediante comparazione e confronto, che cosa viene inteso, all'interno di quella relazione e quel contesto, per segnale di ricezione adeguato.

Naturalmente, un po' più complesso si presenta il problema di discriminare anche all'interno degli interventi non accettanti quelli percepiti come rifiuti e quelli percepiti come squalifiche. In entrambi i casi, infatti, ci troveremo di fronte ad emozioni di segno non positivo. In linea molto generale possiamo dire però che, di fronte ad un rifiuto, la sensazione emotiva si manifesta in modo più netto e definito, ed è spesso suscettibile di evolvere in positivo, se la nuova definizione della relazione viene accettata dall'altro. Di fronte ad una squalifica, viceversa, di solito lo stato fisiologico è meno definito, derivante dalla combinazione di differenti stati (sentimento X, Scardovelli et al., 1983), ed in genere perdura di più nel tempo, proprio in conseguenza dell'essere indecidibile l'attribuzione dell'uno o dell'altro significato al messaggio squalificante ("Non mi ha considerato realmente o sono io che mi faccio un problema di cose inesistenti?" "Mi stima o si prende gioco di me?" "Dice così per il mio bene o per il suo tornaconto?").

Tradotto in altri termini, potremmo dire che:

1) l'accettazione incondizionata corrisponde ad un SI su tutta la linea ("Ho capito, mi sta bene, ti accetto, sono d'accordo con te, ho assunto (temporaneamente) il tuo punto di vista, condivido la tua emozione, vedo e sento il mondo come lo senti e lo vedi tu, confermo la sensazione e l'immagine che hai di te, accetto la definizione della nostra relazione che hai dato tu, ecc.): ad essa viene quindi a corrispondere un'emozione positiva più o meno intensa, una reazione di avvicinamento e quindi un desiderio di approfondire la relazione, riducendo "le difese", di cui viene meno la "necessità";

2) il rifiuto corrisponde o ad un NO su tutta la linea ("Non voglio più avere a che fare con te") cui segue la rottura della relazione, come caso limite, o ad un NO su qualche aspetto

parziale più o meno ampio ("Non sono d'accordo di andare al cinema, non sono d'accordo sulle tue idee politiche, non sono d'accordo sul tuo modo di educare i figli, non sono d'accordo di sposarti, ecc."), che presuppone però la presa in considerazione dell'altro e quindi la comprensione del messaggio dell'altro: l'emozione negativa che ne consegue dipenderà quindi dall'importanza che riveste per l'altro la parte di sé, espressa nel messaggio, che, pur essendo compresa, viene rifiutata (un conto è essere rifiutati come proponenti di un piccolo svago, un conto è essere rifiutati come proponenti di un matrimonio; naturalmente in tutto questo occorre tener conto della varietà dei criteri individuali che attribuiscono valore diverso alle medesime situazioni);

3) la squalifica corrisponde ad una mancata presa in considerazione, o ad una considerazione per aspetti marginali ed irrilevanti, e quindi non è né un SI né un NO: la sua caratteristica è quella di lasciare la porta aperta a differenti decodifiche, tra loro contrastanti, accomunate però dalla sensazione di non essere accettati: l'emozione sarà quindi negativa, ma nello stesso tempo confusa e conflittuale, proprio in conseguenza dell'indecidibilità e quindi dell'alternanza di attribuzione di significati.

Quest'ultima lettura dei concetti di accettazione, rifiuto, squalifica ci suggerisce una visualizzazione (figura 1), che consente di chiarire il rapporto tra questi termini, da una parte, e i loro costituenti di più basso livello: segnali di ricezione e di accordo o disaccordo, in relazione, più in generale, all'atteggiamento e comportamento riflettente, nell'accezione che più sopra abbiamo cercato di delineare. Nella figura 1, le aree tratteggiate corrispondono alle parti di messaggio costruite in termini di atteggiamento riflettente rispetto al messaggio precedente. Nell'accettazione quest'area è decisamente predominante, nel rifiuto è solo parziale, nella squalifica è ridotta nei termini minimi. La visualizzazione suggerisce che la differenza tra i tre tipi di transazioni sia, sotto questo aspetto, quantitativa, anche se poi ne risulta una differenza qualitativa sul piano degli stati fisiologici elicitati. Se accettiamo questa lettura come ipotesi di lavoro, possiamo da essa trarre altre interessanti considerazioni: dal momento che la differenza tra accettazione, rifiuto e squalifica per certi aspetti è quantitativa, è naturale supporre l'esistenza di zone di confine non chiaramente definibili. La stessa cosa vale, ovviamente, per i loro costituenti di più basso livello: i segnali di ricezione non adeguati, i segnali di ricezione adeguati ed infine i segnali di accordo: essi possono essere considerati alla stregua di variazioni quantitative rispetto al concetto base, formato dal segnale di ricezione. Ma a sua volta il segnale di ricezione altro non è che la conseguenza specifica dell'applicazione di un atteggiamento riflettente e quindi del conseguente comportamento di ricalco su aspetti più o meno estesi del precedente messaggio.

Così un'accettazione può essere più o meno incondizionata, un rifiuto più o meno esteso, una squalifica più o meno parziale. Possiamo cioè immaginare che all'interno di un certo range di rispecchiamento, il segnale di ricezione corrispondente possa definirsi come inadeguato, come adeguato e come segnale di accordo. L'ampiezza del range non è però definibile in astratto, bensì in riferimento ai sistemi di P.E. elicitati dal ricevente sulla base della serie concentrica dei contesti entro cui si inserisce il messaggio, sempre secondo la lettura operata dal ricevente.

Abbiamo così una possibile risposta alla domanda da cui eravamo partiti: come facciamo a sapere se un segnale di ricezione è adeguato? 1 ragionamenti sopra svolti ci sembra che forniscano una soluzione, sia pure provvisoria, alla domanda particolare, da cui siamo partiti, e che contribuiscano inoltre in modo abbastanza soddisfacente a sottolineare e precisare alcuni collegamenti fondamentali, dal nostro punto di vista, tra concezione rogersiana, da una parte, e pragmatica della comunicazione umana, dall'altra.

L'analisi della struttura formale dei messaggi viene in tal modo collegata sia agli stati interni elicitati (emozioni) nel ricevente, sia con l'analisi delle sue P.E., credenze o visione del mondo, a loro volta elicitate sulla base del sistema relazionale in atto e della serie concentrica di contesti entro cui esso si colloca (o meglio, viene collocato dal ricevente). In questo modo, ci sembra, da una parte viene superato il limite, oggi generalmente riconosciuto, insito nel modello teorico della pragmatica della comunicazione umana, limite costituito dal rimanere ancorati ad una visione della mente come scatola nera (Ugazio,1985); dall'altra, la concezione rogersiana viene integrata da un modello concettuale per certi versi più suscettibile di formalizzazione e di traduzione in strutture cognitive maggiormente esplicative, almeno dal nostro punto di vista.

**9) Interfacce tra approccio rogersiano, pragmatica della comunicazione umana, P.N.L. e approccio cognitivista. I test relativi alla comunicazione accettante: calibrazione dell'interlocutore, analisi strutturale delle transazioni, accesso ai reticoli di P.E. attivati dal facilitatore.**

Le conclusioni cui siamo pervenuti possono essere sintetizzate nella visualizzazione, contenuta nella figura 2, relativa alla comunicazione facilitante. Al 1° livello abbiamo collocato i concetti rogersiani di facilitazione e di non facilitazione, come poli alle estremità di un continuum che, senza soluzioni di continuità, comprende tutte le possibili situazioni intermedie. Nel 11° livello trovano spazio i tre modelli di transazione individuati nella pragmatica della comunicazione umana (accettazione, rifiuto, squalifica (IIa)), anch'essi posti parallelamente lungo un continuum, il cui andamento, da un più ad un meno, è esplicitato in termini di costituenti di più basso livello (segnali di ricezione e di accordo (IIb)). Nel III° livello sono indicati gli atteggiamenti e i comportamenti riflettenti collocati lungo un continuum da un più ad un meno. Quest'ultimo livello costituisce il naturale ponte di collegamento o interfaccia tra concezione rogersiana e P.N.L. Il IV° ed ultimo livello è quello delle P.E. (approccio cognitivista), delle credenze o della visione del mondo (PNL), di colui che si rende disponibile ad una relazione di aiuto. Anche tali P.E. possono essere pensate in termini di maggiore o minore adeguatezza al lavoro di facilitazione.

Scorrendo lo schema dall'alto verso il basso, si passa dal piano dei risultati, degli effetti esterni e sensorialmente verificabili della propria comunicazione, mediante la calibrazione dell'altro (livello 1°, facilitazione - non facilitazione), al piano dei comportamenti - comunicazione, di cui si apre la via ad una possibile analisi strutturale, anch'essa sensorialmente fondata, verificabile e quindi sotto il controllo del comunicatore-facilitatore (livello II° e III°), fino a comprendere la sfera delle regole più o meno generali ed interiorizzate (P.E.), che sovradeterminano i modi di osservare, ascoltare, sentire, di elaborare le informazioni e quindi di comunicare, verso l'esterno e verso l'altro, propri del facilitatore (livello IV).

In altre parole, il test relativo al 1° livello è costituito dalla calibrazione della fisiologia dell'interlocutore, ed è quindi disponibile al facilitatore stesso e ad eventuali osservatori. Apertura, reazioni di avvicinamento, emozioni positive, adeguatamente calibrate, all'interno di una più generale comunicazione congruente del facilitato, saranno gli indici più attendibili circa gli effetti facilitanti dei propri comportamenti comunicazione. Per semplicità da adesso in avanti chiameremo "A" questo tipo di test.

Il test relativo al II° e III° livello, che chiameremo "B", si basa viceversa sul confronto strutturale dei messaggi: un messaggio può dirsi tanto più facilitante quanto più è presente in esso una quota di rispecchiamento del messaggio precedente (sul punto torneremo fra

breve). Il test B, disponibile al facilitatore e ad osservatori esterni, può essere compiuto durante lo svolgersi dell'interazione stessa, o immediatamente dopo o anche molto tempo più avanti, se si è provveduto a registrare o videoregistrare la sequenza. E' un test che implica esclusivamente operazioni formali di segmentazione, comparazione e confronto (quindi non comporta di per sé alcuna considerazione degli aspetti emotivi impliciti), la cui sensibilità e attendibilità richiede però una notevole conoscenza, da parte dell'operatore, della serie di contesti concentrici entro cui l'interazione si sta svolgendo o si è svolta, ed una conoscenza delle eventuali P.E. fortemente idiosincratiche del ricevente (anche su questo punto torneremo fra breve).

Il test relativo al IV° livello (test C) richiede viceversa alcune operazioni che possono essere svolte quasi unicamente dopo la fine della sequenza interattiva. La procedura da noi più comunemente usata a questo proposito è la verbalizzazione dell'esperienza da parte del facilitatore, in risposta alla domanda: "Ti sembra di essere riuscito nel tuo intento?" o altra simile, che consente agli osservatori esterni di accedere all'esperienza soggettiva e, successivamente per gradi, alle P.E. del facilitatore stesso.

Mentre il test C è quindi pertinente in modo precipuo ai contesti di formazione, il test A deve essere sempre attivato dal facilitatore al fine di acquisire le necessarie informazioni per adeguare ed aggiustare la propria comunicazione (attività riflettente). Il test B, infine, viene attivato anch'esso mentre la relazione è in atto, ma può costituire un utile strumento utilizzabile anche successivamente per la formazione personale.

I quattro livelli sopra indicati, con i relativi test, costituiscono, a nostro avviso, una buona descrizione del processo di facilitazione, sia che si utilizzi o meno la comunicazione verbale. In particolare questa sintesi risponde alle nostre esigenze di analisi del dialogo sonoro come strumento facilitatore, osservato e studiato da differenti punti di vista, per certi aspetti almeno integrabili in modo fecondo (approccio rogersiano, pragmatica della comunicazione umana, P.N.L. e approccio cognitivista).

## **10) Facilitazione/non facilitazione (accettazione/rifiuto, squalifica; segnali di ricezione adeguati/non adeguati; segnali di accordo/disaccordo) e differenza quantitativa relativa agli aspetti riflettenti del messaggio. Ancora sul concetto di attività riflettente: rispecchiamento "debole" e rispecchiamento "forte".**

Possiamo ora riprendere il filo del discorso avviato nel par. 6 di questo capitolo. Come si ricorderà, nella ricerca di una integrazione tra la tabella dei comportamenti facilitanti, da una parte, e la lettura del dialogo sonoro in termini di pragmatica della comunicazione umana, dall'altra, avevamo iniziato ad esplorare il concetto di rispecchiamento o ricalco, come concetto ponte tra i differenti punti di vista implicati nell'analisi. Di fatto tale concetto lo troviamo esplicitamente utilizzato solo nell'approccio rogersiano e nella P.N.L., mentre nella pragmatica della comunicazione umana lo ritroviamo implicitamente in altra veste, cioè quella di segnale di ricezione. Nel par. 8, analizzando più a fondo quest'ultimo concetto, abbiamo formulato l'ipotesi che, interpretandolo come risultato dell'attività riflettente, esso consenta di discriminare tra i possibili modelli di transazione (accettazione, rifiuto, squalifica) in base all'aspetto quantitativo dell'attività riflettente stessa, implicata nella transazione in atto. In altre parole, siamo giunti ad ipotizzare che, quanto più viene svolta attività riflettente, tanto più ci sarà accettazione, e viceversa, quanto meno ne verrà svolta, tanto più ci troveremo in presenza di un rifiuto o, all'estremo, di una squalifica. Spingendo poi l'analisi ai costituenti di più basso livello, abbiamo iniziato ad esplorare come l'attività riflettente si manifesta al livello dei parametri. Abbiamo in tal modo ripreso il

filo del discorso avviato nel cap.V (Dialogo sonoro e pragmatica della comunicazione umana), cercando di esplicitare come il rispecchiamento di determinati parametri influisca in modo determinante sulla definizione della transazione come accettazione, rifiuto o squalifica. In fondo è proprio questo il significato che assume il segno + posto accanto alla siglatura di un parametro (ad es. T+, E+, Tmb+). Ci rendiamo conto che espressa in questi termini, la sintesi sopra riportata può apparire alquanto riduttiva, e quindi incongruente con le P.E. sottese ad una epistemologia della complessità, cui abbiamo dichiarato di voler aderire. Sta di fatto che, a nostro avviso, la riduzione-semplificazione è solo apparente, in quanto non tiene conto che la complessità, o meglio l'ipercomplessità, tipica del sistema uomo, viene introdotta e mantenuta dentro il modello dal concetto stesso di rispecchiamento. A questo riguardo rinviamo alle osservazioni già svolte nel par. 6, in cui tale concetto è stato esplorato nei differenti livelli di astrazione (chunking up, down and across), tra loro indissolubilmente imbricati. Qui vorremmo ribadire soltanto che il termine rispecchiamento o ricalco costituisce solo una nominalizzazione, e che come tale rinvia a processi, ad azioni, ad operazioni che richiedono di essere chiaramente esplicitati.

C'è un punto in particolare che è necessario approfondire: come è possibile che un'attività di rispecchiamento sia di per sé facilitante? e quindi, specificamente, quali caratteristiche deve possedere per essere facilitante (dal momento che è abbastanza ovvio, ad esempio, che la semplice ripresa o ripetizione da parte di un terapeuta dei messaggi o di parti di messaggi di un cliente difficilmente potranno aiutarlo più di tanto)? Nella PNL la risposta è abbastanza chiara: il rispecchiamento agevola il rapporto, e quindi facilita l'azione del terapeuta, che sarà comunque di "guida", pur limitandosi anche solo agli aspetti formali o strutturali, senza addentrarsi nel contenuto del materiale presentato dal cliente. Negli studi sull'ipnosi condotti da Erickson, la distinzione tra ricalco e guida è formulata in modo chiaro e preciso (Erickson, 1982-84, 1983; Bandler, Grinder, 1981). Alcune tecniche, come quella della "disseminazione", hanno proprio lo scopo di rendere tra loro armonici questi due aspetti della terapia: la creazione del rapporto e l'eliminazione delle difese, da una parte, e l'azione di guida, dall'altra (Gordon, Meyers-Anderson, 1981). Nell'approccio rogersiano, viceversa, la distinzione in parola non sembra applicabile. Sta di fatto che comunque il facilitatore rogersiano non si limita a riflettere quanto viene ascoltando dal cliente, bensì compie un'attività eminentemente creativa, rielaborativa, e di sintesi.

In quello che viene rispecchiando, riflettendo o ricalcando, vi è quindi un contributo personale inscindibile, frutto di un'elaborazione del materiale prodotto dal cliente svolta alla luce di P.E. simili (ricalco), ma certamente non identiche. L'assunzione dei punti di vista dell'altro, "come se" fossero i propri, non potrà comunque annullare l'attivazione di P.E. personali, magari anche solo molto generali, riguardanti ad esempio la considerazione positiva della persona e dei rapporti, la fiducia nelle risorse, la fiducia nelle potenzialità insite in qualsiasi essere umano.

Su questo aspetto della relazione facilitante ci eravamo già soffermati più sopra, nel capitolo IV, in parte ripreso nel par.4 del presente capitolo. Qui vorrei aggiungere soltanto che la specificità dell'attività riflettente rogersiana consiste proprio nella sua sensibilità, sinteticità e creatività (v. tabella degli atteggiamenti facilitanti). Con ciò si vuole intendere che non tutto il messaggio diventa oggetto di rispecchiamento, bensì solo quegli aspetti che, per l'esperienza e la sensibilità del facilitatore, costituiscono il "motivo" (Lai, 1985), il "tema dominante" della comunicazione del facilitato. Detto in altri termini, l'atteggiamento riflettente rogersiano si contraddistingue non solo perché non è in alcun modo valutativo, ma anche perché non è in alcun modo interpretante, cioè non aggiunge nulla a quanto ha verbalizzato il cliente. Non aggiunge, bensì toglie, toglie gli aspetti inessenziali, irrilevanti o

fuorvianti che impediscono al facilitato di cogliere le fila del suo progetto autoesplorativo ed autoespressivo. La delicatezza del lavoro consiste proprio nel saper togliere senza eliminare alcuno degli elementi essenziali, e ripresentandoli quindi, riflettendoli, in modo sintetico e pertanto creativo. Si può dire allora che il facilitatore si ponga al servizio, come persona competente, sensibile e disponibile, del progetto autoesplorativo ed autoespressivo del cliente, e per far questo ne coglie e riflette la "struttura portante". Su questa linea, la facilitazione rogersiana ben può assimilarsi all'ascolto-rispecchiamento, di cui abbiamo discorso nei primi tre capitoli, ben sottolineando però che tale rispecchiamento può essere definito "forte", per distinguerlo da quello "debole" tipico della P.N.L. o di altri metodi e tecniche che lo utilizzano esclusivamente per la creazione del rapporto, affidando ad altri mezzi la funzione di "guida". Al contrario, la funzione di "guida", intesa però solo come cooperazione al progetto autoesplorativo, nella concezione rogersiana è svolta in tal modo dall'ascolto-rispecchiamento in senso forte, che viene detto ascolto empatico.

**11) Il rispecchiamento "forte" e il problema della definizione del "nucleo generativo". Le difese e le resistenze al trattamento secondo l'approccio rogersiano. Diversità con rimpostazione psicoanalitica. Rispecchiamento "debole" e rispecchiamento "forte". "Nucleo generativo" come ricalco del "patrimonio genetico" comunicazionale, autoespressivo, autoreferenziale, autoesplorativo, implicito in ogni messaggio. "Nucleo generativo" e riscrittura dei percorsi evolutivi e della storia personale.**

In base a quanto siamo venuti dicendo fin qui, il rispecchiamento "forte" è quindi una formulazione sintetica che comprende od implica, integrandoli, i diversi concetti sottesi alla facilitazione rogersiana: accettazione positiva incondizionata, non giudizio, non valutazione, ascolto empatico, apertura, ricettività, sensibilità, flessibilità - come aspetti più propriamente riflettenti tipici del rispecchiamento "debole"- ed economicità, sinteticità, creatività - come aspetti (tipici del rispecchiamento "forte") più specificamente rielaborativi, contributivi attivi dell'azione del facilitatore.

Il rispecchiamento "forte" contiene quindi un nucleo potenzialmente generativo di trasformazioni, cambiamenti, ristrutturazioni nel suo incontro con il progetto autoesplorativo ed autoespressivo del facilitato. Ma in che modo specificamente funziona, in che modo è fatto questo nucleo generativo? Rogers, accettando l'assioma psicoanalitico secondo cui i problemi intrapsichici si creano e si mantengono in conseguenza della loro valenza emotiva inconscia, ritiene che il processo di facilitazione consista prevalentemente nel consentire la presa di coscienza di materiali trattenuti nell'inconscio dall'azione delle difese. Le difese, infatti, di fronte all'atteggiamento totalmente accettante e non valutativo del facilitatore, vengono a perdere gradualmente la loro ragione di esistenza, consentendo così l'emergere di emozioni, ricordi, credenze, idee su di sé e sul mondo, dapprima del tutto inaccessibili al pensiero consapevole.

A differenza del trattamento psicoanalitico, nell'approccio rogersiano "la resistenza al counseling e al consultore non costituisce una parte inevitabile della psicoterapia, né tanto meno un elemento auspicabile: si ritiene invece che essa derivi principalmente dalle tecniche inadeguate adottate nel trattare i modi in cui il soggetto si esprime riguardo ai propri problemi e sentimenti" (Rogers, 1942).

Per Rogers l'esistenza delle difese e delle resistenze richiede un'atmosfera di permissività assoluta, l'assenza di qualsiasi forma di coercizione, compresa quella che si

esprime attraverso interpretazioni diagnostizzanti. E di fatto, "gli attacchi interpretativi diretti alle verbalizzazioni del paziente, lungi dall'ottenere lo scopo finale desiderato - che per Rogers è lo stesso che per Freud, e cioè quello di aiutare la persona disadattata a disporre delle condizioni emotive interne che le permettono di prendere da sé le sue decisioni, di raggiungere la propria indipendenza - contribuirebbero a bloccare la libera espressione dei sentimenti del paziente, aumenterebbero la sua difficoltà ad esprimersi in modo genuino ed autentico" (Lumbelli, 1981, p. 30)<sup>3</sup>.

In termini sintetici, per Rogers: 1) qualunque "relazione di aiuto" può essere definita come una "situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione" (Rogers, 1961); 2) ogni persona umana ha in sé la capacità di risolvere i propri problemi in modo completamente autonomo, con le sole proprie forze, all'unica condizione che sia liberata da qualsiasi pressione esterna (tra cui, in particolare, le valutazioni o giudizi, anche positivi, in quanto essi sono vissuti comunque come una "minaccia", qualcosa da cui l'individuo si difende irrigidendosi e bloccandosi, limitando la libera espressione del sé); 3) la migliore facilitazione è costituita quindi da un contesto di opportunità, in cui la persona, sperimentando l'accettazione positiva incondizionata da parte di un'altra persona, anche per gli aspetti di sé che considera meno positivi o contraddittori, apprende ad accettare, a conoscere più profondamente e a valorizzare se stessa, riaccedendo alle proprie risorse e acquisendo o riacquisendo la propria autonomia, decisione e responsabilità.

Ben si comprende, allora, come per Rogers sia del tutto inopportuno, in un setting terapeutico, il ricorso a rassicurazioni, consigli, interruzioni, domande dirette, valutazioni di tipo morale, ed in generale a tutte le forme che, per un verso o per l'altro, assumono connotati direttivi anch'esse escluse dal trattamento psicoanalitico -, ma anche l'utilizzazione di interpretazioni, ovverossia ristrutturazioni operate dal terapeuta sul materiale portato dal cliente, in quanto anch'esse sono in contrasto con l'assunto di base della fiducia incondizionata nella persona, e con il presupposto che essa disponga di tutte le risorse necessarie alla soluzione dei suoi problemi. L'interpretazione, anche se azzeccata, è sempre un intervento in cui l'iniziativa è assunta dal terapeuta, e anche se sortisce l'effetto di produrre un insight, rimane comunque il fatto che tale risultato verrà percepito dal cliente come frutto di un contributo esterno, di una teoria del tutto o in parte estranea al suo mondo interno, comportando quindi il rischio di alimentare e mantenere una posizione di dipendenza. Anche l'interpretazione, in fondo, è per Rogers una valutazione, e "quando il cliente è valutato e viene ad accorgersi chiaramente, a livello di esperienza vissuta, che questa valutazione è più accurata di ogni valutazione che egli abbia mai fatto su se stesso, allora la fiducia in se stesso crolla e si instaura un rapporto di dipendenza. Quando il terapeuta è vissuto come uno che sa su di me più di me stesso, allora al cliente risulta che non c'è da fare nient'altro che affidare le redini della sua vita in queste mani più competenti" (Rogers, 1961). In pratica Rogers muove alla teoria psicoanalitica del transfert una fondamentale obiezione: che appare cioè del tutto improbabile che il miglior mezzo per aiutare gli individui a riacquistare una propria autonomia sia quella di creare un ennesimo contesto di dipendenza (Lumbelli, 1981, p.49)<sup>4</sup>.

Non abbiamo però ancora risposto alla domanda da cui eravamo partiti: in che cosa consiste il "nucleo generativo" insito nel rispecchiamento "forte"? Riimpostiamo il problema servendoci ancora una volta di uno schema visivo (figura 3).

Il rispecchiamento "forte" contiene un "nucleo generativo", non compreso nel rispecchiamento "debole". Mentre il rispecchiamento "debole" è uno strumento funzionale

solo alla creazione del rapporto, il rispecchiamento "forte", mediante il suo "nucleo generativo", è funzionale anche alla creazione di un contesto di opportunità per la valorizzazione delle risorse personali, e quindi il recupero dell'autonomia, indipendenza, assunzione di responsabilità. Dal momento che il nostro interesse è quello di esplicitare il concetto di facilitazione, e quindi di rispecchiamento, in relazione prevalentemente al dialogo sonoro, per rispondere alla domanda ci serviremo di una serie di visualizzazioni (figura 4), che ci consentiranno una traduzione più immediata sul piano della CNV.

Poniamo che A sia un messaggio e B la sua risposta. I triangoli, i cerchi, i quadrati e i segmenti rappresentano i costituenti dei due messaggi. Bene, tutti i messaggi B sono formati in modo da rispecchiare qualcosa del messaggio A. Ad un primo livello troviamo un rispecchiamento più o meno parziale di A: in 1,1) sono ripresi solo alcuni elementi, in 1,2) sono ripresi, una o più volte, tutti i tipi diversi di elementi. Manca però una caratteristica essenziale, la sinteticità, per cui tale rispecchiamento può considerarsi ancora "debole". Passando al 11 livello, viceversa, in 11,1) compare la sinteticità, economicità (gli elementi sono ripresi una sola volta, e sono in tal modo evidenziati), in 11,2) si aggiunge la creatività (gli elementi si sono ulteriormente ridotti, grazie all'individuazione di strutture ridondanti comuni: il cerchio e il segmento sono sufficienti a produrre tutte le figure del messaggio A). Questo 11 livello, con particolare riferimento al sottolivello 11,2), può considerarsi paradigmatico di quello che abbiamo definito rispecchiamento "forte". Nulla è stato aggiunto, come negli altri tipi di rispecchiamento, ma esso contiene un elemento di novità derivante solo da operazioni successive di sottrazione, di riduzione e quindi di rielaborazione sintetica-creativa svolte sul messaggio A. B, in un certo senso, contiene tutto A, così come ogni cellula contiene il patrimonio genetico di tutto l'organismo. Da esso l'autore di A può risalire e trovare una conferma completa del suo precedente messaggio (con il conseguente senso di accettazione piena e incondizionata di sé come portatore di quel messaggio), ma può spingersi anche alla ricerca di nuove possibilità offerte da B come struttura sintetica, idonea ad essere espansa in un numero praticamente infinito di direzioni che l'autore di A voglia intraprendere. In altri termini, la struttura sintetica di B (che contiene però tutti gli elementi formanti di A) fornisce all'autore di A il massimo possibile di variabilità di risposta, pur non obbligandolo o forzandolo in alcun modo ad abbandonare, a rinunciare, a perdere qualcosa di A come espressione di sé. In pratica il rispecchiamento "forte" sta tutto qui: cogliere da un "organismo complesso" un "nucleo generativo" che consenta di riprodurre l'organismo nel suo intero, in modo uguale a prima, o in altri modi, praticamente infiniti, consentiti dall'intervento di altri fattori evolutivi.

La cosa importante è che sia la persona del facilitato a poter scegliere e che la sua scelta non avvenga sulla base di altri elementi introdotti dall'esterno, bensì unicamente fondandosi sull'opportunità che gli viene offerta da un feedback riflettente sintetico e creativo, ma nello stesso tempo assolutamente aderente al modello.

Si rendono però necessarie alcune precisazioni. In primo luogo l'impostazione in questi termini del problema non è strettamente fedele, almeno sotto l'aspetto linguistico e metaforico, al pensiero rogersiano, ma ne costituisce una lettura, una interpretazione personale. D'altra parte questo modo di rielaborare ed esplicitare i processi sottesi alla facilitazione rogersiana in termini più consoni ai nostri scopi (integrazione con la pragmatica della comunicazione umana, con la PNL e con l'approccio cognitivista) è già stato abbondantemente utilizzato nel corso del presente scritto, e più sopra (cap. IV, par. 3) abbiamo cercato di chiarirne le ragioni. Qui, in particolare, abbiamo ripreso una concezione base del nostro lavoro, specificata nell'Introduzione (II, d, 18), secondo cui ogni messaggio reca al suo interno traccia dell'ipercomplessità del sistema uomo che l'ha prodotto, ipercomplessità che si traduce anche nella pluralità e nella compresenza di livelli

evolutivi anche molto differenti tra loro. Ogni messaggio quindi non può mai essere visto come un prodotto isolato, ma acquista un senso in rapporto alla serie di contesti concentrici entro cui si colloca la relazione in atto, interpretati e letti alla luce delle P.E. attivate rispettivamente dall'emittente e dal ricevente.

Ogni messaggio è quindi per definizione ipercomplesso, plurivoco, polivalente, polisemantico, e quindi sempre e comunque suscettibile di innumerevoli letture, delle quali alcune potenzialmente evolutive e "generative", altre involutive, riduttive, stereotipate, confusive. Il rispecchiamento "forte" costituisce un esempio paradigmatico di lettura evolutiva: il suo "nucleo generativo", ibridandosi in modo fecondo con la quota di automessaggio contenuta in ogni comunicazione umana, è potentemente idoneo ad innescare e a produrre variazione, trasformazione, cambiamento.

La compresenza di livelli evolutivi differenti, la figliatura da reticoli di P.E. spesso scarsamente integrati, la sopravvivenza di elementi contraddittori, contrastanti, antinomici, la stratificazione nel presente della storia passata, fanno pensare ad un potenziale sempre attivabile di rivoluzione, ricombinazione, ristrutturazione a partire da qualsiasi messaggio. Quello che appare sorprendente non è tanto il cambiamento, bensì proprio il contrario, la permanenza, la stabilità, la ripetitività all'interno di un universo, inteso in senso fisico, culturale, comunicazionale, interpersonale, intrapsichico, soggetto a trasformazione continua. "Nucleo generativo" significa allora essenzialmente "ricalco" del "patrimonio genetico" comunicazionale, autoespressivo, autoreferenziale, autoesplorativo implicito in ogni mescome manifestazione diretta, unica e personalissima del suo autore. Ogni messaggio, come ogni opera d'arte, è un prodotto unico, irripetibile, frutto dell'espressione verso l'esterno di un mondo internazionale, ipercomplesso, unico, irripetibile. Per il principio ologrammatico, il mondo interno di ogni persona e le sue rappresentazioni e manifestazioni esterne recano in ogni parte quasi l'intera informazione del tutto<sup>5</sup>.

Ogni messaggio, in misura maggiore o minore, contiene quindi in gran parte informazioni circa le P.E. attivate, e quindi i progetti, i desideri, i bisogni, le paure, le emozioni dell'autore. "Nucleo generativo" significa allora innanzitutto riproposizione, riedizione, riscrittura economica, sintetica, creativa, ma fedele, della storia evolutiva della persona, fornendo in tal modo opportunità alla persona stessa di riscrivere, trasformare, variare, attraverso l'autoesplorazione, i suoi percorsi evolutivi e i suoi progetti.

Sembra evidente che quanto stiamo descrivendo non è applicabile in modo indifferenziato proprio a qualsiasi frammento di comunicazione interpersonale. Con il termine "messaggio" ci siamo qui riferiti piuttosto ad una porzione sufficientemente ampia di comunicazione o, per altro, alla presenza di una fase critica, potenzialmente più informativa.

**12) Rispecchiamento "debole", rispecchiamento "forte", strategie sottese e P.E. elicitate. U ricalco delle mappe del facilitato (rispecchiamento "debole") e la "riduzione di scala" delle mappe stesse (rispecchiamento "forte" e "nucleo generativo"). P.E. sottese al rispecchiamento "debole", al - rispecchiamento "forte" e al processo di ascolto facilitazione in generale. Il test e la revisione delle P.E. del facilitatore.**

Un altro aspetto che ci preme precisare, in riferimento al "nucleo generativo" contenuto nel rispecchiamento "forte", è il modo in cui il facilitatore può giungere ad isolarlo, a sintetizzarlo e a riproporlo. Attualmente non siamo in grado di fornire che una risposta

ipotetica, tenendo conto che ogni facilitatore probabilmente dispone di proprie strategie, sovradeterminate dalle P.E. personali.

E' verosimile comunque che il rispecchiamento "forte" sia preceduto da fasi più o meno lunghe di rispecchiamento "debole". Dapprima, cioè, prevale probabilmente la fase della ricerca delle informazioni per la creazione dell'indice simultaneo di riferimento. In questa fase saranno attivate principalmente strategie di "ricalco" delle P.E., generali, particolari e "fisiologiche" del facilitato. Queste strategie prevederanno necessariamente un test: la calibrazione degli stati fisiologici dell'altro (test A). Il rispecchiamento "forte" e la comparsa del "nucleo generativo" avverranno generalmente in un tempo posteriore, con l'entrata in funzione di nuove strategie, attraverso le quali il materiale acquisito verrà sottoposto ad una più penetrante elaborazione, mediante la rilevazione delle ridondanze e l'individuazione quindi degli elementi "essenziali". In questa seconda fase, secondo la nostra esperienza, facilmente al test A (sempre necessariamente attivato) viene gradualmente ad aggiungersi il test B, cioè l'analisi strutturale comparativa tra i messaggi del facilitato e i "responsi empatici" del facilitatore. Dico nella nostra esperienza, anticipando quanto esporremo tra breve sul dialogo sonoro. Preme sottolineare inoltre la differenza delle P.E. elicitate dal facilitatore durante i due tipi di rispecchiamento. Al rispecchiamento "debole", che comporta comunque un ricalco sempre più accurato delle mappe interne del facilitato, saranno sottese strategie, test A compreso, sovradeterminate da P.E. del tipo: "E' importante assimilarsi all'altro per comprenderlo", "Per aiutare occorre comprendere", "Comprendere è già in parte aiutare", "Posso comprendere l'altro attraverso la comprensione di me stesso mentre mi comporto, penso, vedo il mondo come lo vede, lo pensa e si comporta l'altro". Rogers stesso ci fornisce inoltre qualche esempio di P.E. che egli reputa fondamentali per il lavoro di facilitazione in generale, e quindi anche di attività riflettente in particolare. Egli ritiene infatti che un terapeuta possa essere "non direttivo solo nella misura in cui ha acquisito un sentimento di rispetto per gli altri nell'organizzazione della loro personalità", e quindi nella misura in cui può rispondere in modo affermativo a domande come le seguenti: "consideriamo una persona come dotata di valori e dignità propri?... tendiamo a trattare gli individui come persone di valore?... abbiamo una filosofia in cui il rispetto per l'individuo è al primo posto? Rispettiamo le capacità dell'individuo e il suo diritto di autodirezione?... Siamo d'accordo che l'individuo distingue e scelga i suoi propri valori?" (Rogers, 1942).

Al rispecchiamento "forte", e alle corrispondenti strategie (test B compreso), saranno sottese ancora le stesse ed in più altre P.E., idonee ad intervenire sulle mappe interiorizzate dal facilitatore (interiorizzate attraverso il ricalco di quelle del facilitato, e quindi mediante la creazione di un indice simultaneo di riferimento), introducendo quella che potremmo definire una riduzione nella scala delle mappe stesse. Riducendo la scala, le mappe rimangono le medesime, salvo che per la perdita di elementi di dettaglio, non più riproducibili, e che in tal modo vanno persi. Ma accanto alla perdita di dettagli (inessenziali) c'è contemporaneamente un acquisto nella visione d'insieme degli elementi fondamentali. Fuor di metafora, ciò significa che nel rispecchiamento "forte" ci sono delle operazioni in più da compiere rispetto al rispecchiamento "debole". Un conto è crearsi una mappa interna simile all'altro (indice simultaneo di riferimento), un conto è, mediante ulteriori operazioni di astrazione (chunking up), togliere, ridurre e quindi sintetizzare. Tali procedure necessitano di operazioni di scelta, e quindi di criteri in base ai quali operare le scelte stesse. Come abbiamo più volte detto, un criterio risponde alla domanda: "Che cosa è importante per te?". E allora, in questa fase, il ricorso a criteri personali non è praticamente eliminabile, o meglio, più correttamente, è più presente che nell'altra fase. Criteri di scelta, quindi, cui si aggiungono criteri e procedure per ricombinare, ristrutturare,

ricucire gli elementi così riproposti in un unico messaggio, in un unico "risponso empatico". Si tratta però, è superfluo precisarlo, di criteri, e quindi di P.E., relative non certo al contenuto della comunicazione del cliente e quindi ad una sua qualsiasi valutazione in termini di utilità, opportunità, correttezza delle idee e delle opinioni espresse. Al contrario le P.E., e le strategie da esse sovraderminate, vanno ad incidere sugli aspetti strutturali del messaggio del facilitato (analisi delle ridondanze, analisi della valenza emotiva dei diversi elementi, analisi della struttura dei percorsi narrativi, circolari, ramificati, interrotti, dispersivi, confusivi ecc.), e sulla ricombinazione degli elementi stessi in una nuova struttura comunicazionale (risponso empatico) economica, sintetica, "generativa".

Riassumiamo queste ultime considerazioni servendoci dello schema contenuto nella figura 5.

Al processo di facilitazione, attuato attraverso l'ascolto empatico, sono sottese P.E. generali (di tipo 1) e strategie specifiche (di ricalco e di selezione e ricombinazione). Abbiamo denominato queste ultime rispettivamente rispecchiamento "debole" e rispecchiamento "forte". Anche ad esse sono sottese P.E. (di tipo 2 e 3) appartenenti a differenti livelli (da più generali a più specifici). Le P.E. del tipo 1 sono quelle più direttamente esplicitate da Rogers, quando parla dei presupposti dell'atteggiamento non direttivo (fiducia nelle risorse della persona, rispetto dei valori individuali, fiducia nel contesto di opportunità costituito dalla situazione di ascolto empatico). Le P.E. del tipo 2, come abbiamo accennato poco sopra, riguardano più specificamente i presupposti dell'atteggiamento riflettente (aiutare è in primo luogo condividere, condividere è conoscere, conoscere è assimilarsi all'altro sia pure temporaneamente e provvisoriamente, è vedere, ascoltare, sentire il mondo "come se" si fosse l'altro, ecc.). Le P.E. del tipo 3, come accennato, da una parte sono maggiormente saturate, rispetto al tipo 2, dei criteri personali del facilitatore, che lo guidano nell'operare la decodifica e selezione di ciò che è maggiormente importante nella comunicazione del facilitato (vengono in gioco qui le credenze, l'esperienze di vita, il "buon senso" del terapeuta, come appartenente ad una certa comunità sociale, di cui ha interiorizzato, in modo più o meno consapevole, l'universo culturale e le regole implicite che guidano, in maniera più o meno estesa, la codificazione dell'esperienza dei consociati); dall'altra, come norme che disciplinano la ricombinazione e la sintesi degli elementi selezionati, sono strettamente imparentate, assimilate o addirittura identificate con o nelle P.E. che sottendono all'attivazione dei suoi processi creativi (Gruber, 1984). Mentre le strategie di ricalco (rispecchiamento "debole") favoriscono la creazione del rapporto e l'assunzione delle informazioni necessarie alla creazione dell'indice simultaneo di riferimento, le strategie di selezione e ricombinazione (rispecchiamento "forte") portano all'individuazione e quindi alla restituzione all'altro del, o meglio, di un "nucleo generativo" (tra i tanti possibili), idoneo ad ibridarsi in modo fecondo con le sue mappe interiorizzate, massimizzando in tal modo la sua "variabilità di risposta" e quindi innescando un processo di riscrittura dei percorsi evolutivi e della storia personale.

Tutto questo, ricordiamolo ancora, è uno schema, un modello ipotetico che descrive, dal nostro punto di vista, le operazioni, le strategie, le P.E. interiorizzate a differenti livelli, che sottostanno al processo di ascolto-facilitazione. E' superfluo precisare che le distinzioni operate nello schema hanno puramente uno scopo espositivo, mentre nella realtà le cose si mostrano alquanto più complesse, con imbricazione reciproca, sovrapposizione, congiunzione, senza soluzione di continuità, tra i differenti livelli di analisi (le operazioni singole - ad es. i test A e B -; le strategie - cioè le sequenze ordinate di operazioni -; le P.E. generali o particolari implicate ed attivate).

Per completare la descrizione del modello manca ancora almeno un accenno al test C. Come si ricorderà (cfr. retro par. 9), esso consiste nella presa in considerazione, ed eventuale revisione, delle P.E. elicitate dal facilitatore durante la conduzione delle sedute. Il test C, come si è detto, è uno strumento privilegiato della formazione o della supervisione. Il suo scopo è quello di individuare, ed eventualmente revisionare, P.E. che, per qualsiasi ragione, siano disfunzionali al lavoro di facilitazione. Tali P.E. possono appartenere indifferentemente al tipo I, 2 o 3: sta di fatto che, venendo ad incidere su di un processo a moduli e livelli strettamente interconnessi, provocheranno comunque un "danno" più o meno grave nel suo funzionamento e quindi, in definitiva, sull'efficacia stessa del trattamento. Naturalmente esistono e si possono ipotizzare vari modi, più o meno raffinati, per procedere al test C. Noi ne abbiamo messo a punto uno, che si è rivelato particolarmente fecondo nel lavoro di musicoterapia. Di questo ci occuperemo tra breve.

In chiusura del presente discorso, riprendiamo la visualizzazione, riportata al par. 9, relativa alle interfacce tra approccio rogersiano, pragmatica della comunicazione umana, P.N.L. e approccio cognitivista, integrandola con la distinzione concettuale tra rispecchiamento "forte" e rispecchiamento "debole" (v. figura 6).

La differenza con lo schema precedente consiste nello spostamento verso destra delle prime componenti del livello II (accettazione e relativi segnali di ricezione e di accordo). E di fatto esse risultano allineate o incolonnate con il rispecchiamento "debole", ma non con il rispecchiamento "forte". Coincidendo la colonna del rispecchiamento "forte" con quella della facilitazione, nella sua espressione più pregnante, tale colonna rimane "scoperta" nel livello II. Ciò sta ad indicare che una piena accettazione è una condizione necessaria, ma di per sé non sufficiente a produrre risultati "terapeutici". Il rispecchiamento "debole" è certamente facilitante per la creazione del rapporto, attraverso l'indice simultaneo di riferimento, ma il risultato che produce, dal punto di vista del vissuto del facilitato, è piuttosto in termini di comprensione, sollievo momentaneo, ma non ancora in termini di cambiamento.

Con la comparsa del livello "forte", viceversa, il rispecchiamento, mediante il suo "nucleo generativo", ben può produrre risultati facilitanti in senso pieno, e quindi terapeutici (ristrutturazione delle mappe cognitive del facilitato, riscrittura dei percorsi evolutivi e della storia personale, recupero delle proprie risorse, dell'autonomia, indipendenza, responsabilità) <sup>6</sup>.

### **13) Rispecchiamento "forte" e "nucleo generativo" nel dialogo sonoro. Un'esperienza immaginaria tipica e qualche divagazione.**

Crediamo, a questo punto, di disporre di una mappa sufficientemente generale e arricchita, in cui sono comprese, e tra loro variamente collegate, le mappe parziali da cui eravamo partiti: approccio rogersiano, pragmatica della comunicazione umana, P.N.L. e approccio cognitivista. Definiamo queste quattro mappe "parziali" non tanto in riferimento al "territorio" che descrivono, bensì in relazione all'uso che ne abbiamo fatto nel presente lavoro: un'utilizzazione parziale, appunto, in vista di un'integrazione funzionale all'analisi e alla lettura dell'esperienza "dialogo sonoro". L'integrazione è stata resa possibile grazie alla scoperta o messa a punto di differenti interfacce tra modelli o parti di modelli concettuali implicati.

Con questo nuovo strumento, che riteniamo sufficientemente ricco e flessibile, riportiamo il fuoco attenzionale sulla facilitazione della comunicazione sonora. Su ciò che

intendiamo per accettazione - e quindi sul modo in cui possono essere costituiti i segnali di ricezione adeguati e i segnali di accordo, compresa la loro esplicitazione in termini di parametri - ci siamo già sufficientemente occupati. Qui occorre sviluppare ancora due linee del discorso:

1) come si esplica il rispecchiamento "forte" nel dialogo sonoro;

2) come si può lavorare sulle P.E. (del tipo 1, 2 e 3) del facilitatore musicoterapeuta.

Per introdurre il primo tema, possiamo avvalerci della visualizzazione riportata più sopra nel par.11, fig. 4, in cui, di fronte ad uno stesso messaggio A, venivano forniti esempi diversi e paradigmatici di rispecchiamento "debole" e "forte". Questo schema è immediatamente utilizzabile del dialogo sonoro, essendo sufficiente sostituire ai segni grafici dei suoni. La logica sottostante rimane la medesima: il rispecchiamento "forte" non si limita a riprodurre in parte maggiore o minore i vari aspetti del messaggio dell'altro, ma: 1) opera una selezione; 2) opera una ricombinazione degli elementi selezionati in una nuova struttura comunicativa "economica", "sintetica", "creativa". Si ripropone quindi il concetto di "nucleo generativo", che in qualche modo deve essere contenuto nel responso sonoro empatico del facilitatore. Naturalmente anche se la logica rimane la stessa, sussistono delle differenze specifiche in relazione alla specificità del materiale espressivo utilizzato. Ma procediamo con ordine. Poniamo che io mi trovi a svolgere una seduta di musicoterapia con un bambino (o con un adulto) con cui non ho mai lavorato. Poniamo anche che ci accordiamo di iniziare da un'improvvisazione musicale, e limitiamo l'attenzione, in questa sede, a quello che può accadere tra noi nell'*hic et nunc*. Sospendiamo temporaneamente ogni interrogativo diagnostico, ogni domanda sulla storia passata, ogni indagine sui contesti esterni a quello attuale, formato dal rapporto che si sta attualmente costruendo tra me e un'altra persona. Siamo dentro una stanza confortevole, ben illuminata, silenziosa, con una morbida moquette sul pavimento, e disponiamo di vari strumenti, riposti in un angolo, che possiamo prendere e utilizzare come vogliamo per comunicare tra noi. L'altro ha richiesto aiuto, io ho il compito di facilitarlo. Per semplicità poniamo che sia un ragazzino un po' chiuso, senza amici, e che si chiami Angelo.

Bene, Angelo ed io siamo nella stessa stanza, e sicuramente stiamo già facendo molte cose, anche se non di tutte abbiamo consapevolezza. Stiamo in piedi o seduti, ci guardiamo intorno, fissiamo qualche oggetto oppure inseguiamo qualche immagine che ci stiamo creando dentro, stiamo respirando, forse ci stiamo anche muovendo, una mano, un braccio, una spalla, forse ci guardiamo, magari ci vediamo solo con la coda dell'occhio, e poi comunque sia lui che io stiamo producendo dei suoni, se non altro l'aria che entra e che esce dai nostri polmoni, il battito cardiaco, qualche minimo fruscio, strofinio dei vestiti, magari sono suoni che non si odono quasi per niente o del tutto, ma in un certo senso sono suoni che "si vedono", cioè io posso scorgere la velocità, l'energia, il ritmo del suo respiro e dei suoi movimenti e posso rappresentarmi tutto questo trasformandoli in suoni, ed io sono allenato a far questo, ad udire cioè le cose che vedo e a vedere le cose che sento, quindi dentro di me si forma lentamente un'immagine sonora di Angelo, con dei timbri, delle intensità, delle altezze, dei movimenti melodici e ritmici, delle pause e dei silenzi, delle riprese, dei crescendo e dei diminuendi, ma la mia è ancora una lettura, è una lettura del movimento-suono di Angelo, potrei sbagliarmi, potrei metterci troppe cose mie, ho bisogno quindi di aspettare, di entrare più direttamente in contatto con lui, sentire se nell'immagine che mi sono fatto lui si riconosce, l'accetta, ci si trova bene dentro, per il momento quindi mi limito ad aspettare, c'è tempo, stanno già succedendo tante cose...ora Angelo si avvicina ad un tamburello ed inizia a batterlo lentamente con le due mani, tenendo i polsi rilassati, mentre tutte le sue braccia sono rilassate, distese in avanti, e la testa lievemente china, abbassata...è seduto vicino allo strumento ed io lentamente

assumo la sua posizione, sperimento che cosa significa per me stare seduto in quel modo, con la testa china e le braccia rilassate e protese in avanti verso lo strumento...anch'io inizio a muovere le mani, allo stesso ritmo, con la stessa intensità, battendo sulla moquette, e così i nostri suoni si incontrano e si fondono insieme...Angelo adesso accelera un poco ed aumenta anche l'intensità dei suoi battiti...lo seguo anche in questo, poi lentamente mi avvicino anch'io ad un tamburello ed il mio suono cambia timbro, diventa più simile al suo, ed Angelo cambia lievemente espressione del viso, per un attimo spunta quasi un sorriso, che si mantiene come una piccola traccia sulle labbra, il capo si alza leggermente, e cambia anche qualcosa nel modo di suonare, ora c'è più intensità, più "tono", più "carica", il ritmo si fa più veloce, compaiono degli accelerandi e delle figurazioni ritmiche...ed io in qualche modo lo seguo ancora, gli rifletto le sue "proposte"...

Bene, fin qui siamo sulla fase del rispecchiamento "debole": io non so ancora che cosa è veramente importante per lui, e quindi procedo per tentativi, prestando molta attenzione ai suoi feedback (calibrazione con cui noto le modificazioni nella sua fisiologia (test A), e attenzione alle variazioni nella sua produzione sonora che mi appaiono contingenti con i miei interventi (test B)). In tal modo apprendo sempre meglio a sintonizzarmi sugli elementi, sugli aspetti espressivi che sono maggiormente attinenti e pertinenti al suo progetto autoespressivo ed autoesplorativo latente o manifesto. Ci introduciamo così nella fase successiva, quella del rispecchiamento "forte", in cui i miei messaggi acquistano in economicità, sinteticità e valenza espressiva nei confronti di Angelo. Se nella fase precedente i miei segnali di ricezione e di accordo potevano essere siglati, ad esempio, con T+, E+, VE+, VT+, fm+, di modo che ottenevo da Angelo un feedback con un "K" <sup>7</sup> globalmente positivo (reazione di avvicinamento), ora tutto questo non basta più. E di fatto ci potrebbe accadere, in questo modo, di diventare come "buoni amici" che si capiscono, che comunicano bene tra di loro, che si divertono ad improvvisare insieme. Ma qui non siamo solo per divertirci. Qui siamo perché Angelo ha fatto una richiesta di aiuto, e offrirgli solo comprensione sarebbe certamente troppo poco. Potrebbe accadere infatti che, dopo la prima, la seconda, la terza seduta, le cose più o meno si ripetessero uguali. Esaurito il primo entusiasmo verso il nostro incontro sonoro, potrebbe accadere che ci trovassimo a ripetere un numero limitato di moduli, di schemi, di pattern sonoro-interattivi. E ciò starebbe a significare in modo incontrovertibile che la nostra "mente di coppia" non si sta evolvendo, trasformando, modificando. E questo varrebbe quindi tanto per le mie P.E. quanto per le sue. Ma Angelo è venuto qui per perseguire dei cambiamenti, nella sua vita, nei suoi modi di pensare, vedere, sentire, ascoltare il mondo. E questo non accadrà se qui, tra noi, le nostre P.E. rimarranno ferme, irrigidite, cristallizzate. Quello che vogliamo, quello che desideriamo sperimentare con i suoni, con la musica che possiamo produrre insieme, è in fondo la ragione stessa per cui la musica ha da sempre accompagnato la vita degli uomini: creare, creare qualcosa che non abbia una utilità immediata, se non per il ritorno che essa ci fornisce in termini di emozioni, sentimenti, sensazioni estetiche comprese. Creare, cioè cambiare, ricombinare il già noto in forme nuove, inaspettate o in parte previste, ma comunque nuove per qualche aspetto. Novità-famigliarità, l'eterno binomio che guida la nostra ricerca in tutti i settori della nostra vita, sin dall'infanzia, e forse, prima ancora, quando eravamo nel grembo della madre. Ricerca di sensazioni, ricerca di competenza, di padronanza su noi stessi e sul mondo intorno a noi. E così novità-famigliarità hanno guidato le nostre ipotesi percettive sin dalla culla e poi nel mondo fisico e sociale.

Famigliarità-novità, ordine-disordine, desiderio di mettere ordine dove non si intravede che caos, molteplicità, turbolenza e magari pericolosità. L'arte quindi, in ogni sua forma, come tentativo dell'uomo, come organismo ipercomplesso, di estendere la sua

comprensione oltre le colonne d'Ercole del già noto, del familiare, dell'universo ordinato, categorizzato, prevedibile (Smith, 1978). Arte quindi come tentazione di conciliare la sicurezza che ci proviene dalle forme ordinate e conosciute, con l'insicurezza ancestrale che ci sopraffà di fronte al totalmente sconosciuto, all'imponderabile. Scienza ed arte, quindi, come due modi possibili di allargare il nostro mondo, di accrescere le nostre possibilità, le nostre risorse (Wechsler, 1978). Arte e scienza come due modi di allargare le nostre capacità di comunicare, cioè di scambiare, integrare, produrre novità tra menti diverse o tra parti diverse della stessa mente.

Angelo è qui davanti a me, e da me cerca una cosa molto importante per lui: che io gli offra un'opportunità in più, rispetto agli altri contesti della sua vita, di produrre cambiamento, di congiungere l'ordine con il disordine, per arrivare volta per volta ad un ordine di più alto livello, più ricco, più vario, idoneo ad incrementare la sua "variabilità di risposta". La musica che suoniamo insieme è una metafora di questo processo che Angelo desidera perseguire. Ed io che faccio? Mi limito ad ascoltarlo e a restituirgli quello che mi comunica? Certo, questo lo devo fare se voglio vedere e sentire il mondo come lo vede e lo sente lui. Ma posso fare qualcosa in più: lasciare che il mio mondo interno lavori intorno al materiale che mi ha fornito, e ci lavori in modo personale, creativo.

Quello che gli restituirò non sarà niente di più di quello che ho ricevuto da lui, ma sarà per certi aspetti un po' differente: forse ci saranno meno elementi, alcuni saranno caduti, e questo porterà una evidenziazione naturale di ciò che è rimasto. Potrebbero essere le fr o le fe, potrebbe essere una combinazione di VT e di fe. Naturalmente non farò comparire degli E-, Tmb- VA- ecc. Ciò equivarrebbe a rifiutare o squalificare, a seconda dei casi, il suo messaggio. Mi limito pertanto ad evidenziare, avvicinandolo nel tempo e nello spazio, quello che, nella produzione di Angelo, è distante o lontano. E poi sto a guardare e a sentire quello che succede, cioè come tutto questo si combina, si accorda con i messaggi successivi. "Nucleo generativo" è quello che produce cambiamento, all'interno di un K che si mantiene positivo, ed anzi incrementa il suo livello di positività. Non c'è "il nucleo generativo", ma ci sono infiniti possibili "nuclei generativi", a partire dalla stessa sequenza di messaggi, così come, di fronte ad un tema, ci sono infinite possibilità di sviluppi, variazioni, trasformazioni. Ma alcuni sviluppi, alcune variazioni, alcuni percorsi sono più fecondi di altri, offrono più possibilità, producono maggiore ricchezza. Il criterio di "generatività", però, non posso fornirlo io, anche se faccio parecchio lavoro di previsione in questo senso (test B). Può fornirlo soltanto Angelo, perchè questo è il contratto che ci lega: sono le sue risorse che vuole sviluppare, non le mie, e questa è la cosa più importante per me!

C'è qualcosa nella produzione di Angelo che si è ripetuta più volte e che mi ha colpito per la sua particolarità: nella successione di battiti più o meno isocroni, ho notato spesso che, indipendentemente dalle variazioni medie di intensità o di tempo-ritmo, ci sono delle accentuazioni sparse, apparentemente irregolari e casuali, a distanza talvolta ravvicinata e talvolta molto lontane tra loro. Ma a ben vedere qualche regolarità posso individuarla: è sempre la mano destra che dà gli accenti, e mentre dà gli accenti ruota lievemente, cosicchè non sono più i polpastrelli a colpire il tamburello, bensì prevalentemente il lato esterno dell'anulare. Gli accenti possono essere due, tre, quattro o al massimo cinque di fila. Questo incide non solo sulla intensità, o meglio sui picchi di intensità, ma anche, naturalmente, sul timbro, che durante gli accenti diventa più "duro" e secco. Durante la fase del rispecchiamento "debole", questa particolarità non mi era sfuggita, e in parte l'avevo anche riflettuta ad Angelo, ma diciamo che l'avevo riflettuta insieme a tanti altri aspetti della sua produzione che erano indubbiamente meno peculiari: ad es. le VE e le VT, oltre naturalmente a E e T. Ora desidero "restituirgli" maggiormente questa specificità

dei suoi messaggi, senza contraddire o negare in alcun modo gli altri aspetti più comuni. Nella mia produzione, è vero, comparivano delle accentazioni sparse, ma non erano ben evidenziate, cioè i picchi di intensità, tutto sommato, erano piuttosto deboli.

Ora il mio problema è quello di comunicare ad Angelo che ho "compreso" le sue fr/ftm (figurazioni ritmico-timbriche). Come posso fare? Le rendo più marcate, incrementando la differenza tra livello energetico medio e picchi di intensità. La stessa cosa faccio per il timbro: rendo maggiore la differenza tra suono "morbido" dei polpastrelli e suono "duro" delle falangi. Inoltre, pur non mantenendomi su un livello energetico costante, riduco di molto le variazioni di intensità (VE) e le variazioni temporali (VT). In pratica, faccio ancora le stesse cose di Angelo, ma dò maggior rilievo a quelle che, a mio avviso, in base alle mie P.E. - e quindi alla mia conoscenza di ciò che è più comune e di ciò che è più raro nella produzione sonora di un ragazzino - è più specifico, è maggiormente suo, lo caratterizza di più. Diciamo che a questi aspetti gradualmente presto più attenzione, in quanto nella mia mente cominciano ad emergere come figura sullo sfondo. Detto in altri termini, è questa specificità che potrò ricordarmi della sequenza di Angelo tra una settimana o tra un mese. E' come quando si torna a casa da teatro, o si è ascoltato un brano di musica sconosciuto: che cosa ci è rimasto in testa, che cosa ci ha colpito? Un tema, un movimento, un passaggio? O cos'altro? E che cosa ci rimarrà nel ricordo tra un anno? Certo, tutto questo è frutto di una nostra lettura soggettiva. Ognuno di noi trae per sé cose diverse dallo stesso brano, e ne fa figure su uno sfondo più o meno indifferenziato. Ma siamo poi così sicuri che è tutto così terribilmente soggettivo? Se ad esempio, durante una sinfonia per archi, improvvisamente ci fosse una lunga pausa interrotta poi da un potente suono di corno, e poi tutto riprendesse come prima, siamo proprio sicuri che solo alcuni lo noterebbero? Non sono forse i codici culturali che in gran parte guidano la nostra percezione, fornendoci gli schemi di assimilazione e quindi di previsione degli eventi? E quindi, in generale, certi eventi ci stupiscono di più degli altri? E questo anche in musica? E perchè no allora di fronte alla produzione di un bambino o di un ragazzino? Certo non voglio sostenere che per tutti sia la stessa cosa, ma, molto più prudentemente e verosimilmente, che, se manteniamo un'attenzione vigile ad una rosa di aspetti o modulazioni comunicative abbastanza ampio, ci sarà tra noi una certa convergenza nel discriminare tra le modalità espressive di uso più corrente e quelle di utilizzo più raro, fino, magari, a percepire proprio quelle che non avevamo mai sentito prima, o una combinazione tale che risulti del tutto originale. La scrittura, il modo di disegnare, il timbro di voce: ognuno di noi ha il suo. E' un po' come la firma: ci contraddistingue. C'è qualcosa in una firma che è inconfondibile: dipende da tanti fattori, da come teniamo la mano, dal tono muscolare, dai comandi specifici che vengono dal cervello, dai programmi motori di base e specifici, dalla coordinazione occhio-mano, ecc. Sta di fatto che è qualcosa di inconfondibile, e che ha a che fare con noi come persone uniche, irripetibili. C'è dentro la nostra storia. Ci sono dentro le nostre paure, bisogni, desideri insoddisfatti. La stessa cosa vale per la voce. La stessa cosa vale per il modo in cui tocchiamo uno strumento musicale. Il suono trasmette nello spazio le tracce del nostro gesto, del nostro movimento. Tra queste tracce, ve ne sono alcune, più di altre, che ci contraddistinguono come esseri unici, irripetibili. Tutti noi, o quasi, sappiamo mantenere il tempo suonando uno strumento a percussione. Ma ci saranno delle sbavature, delle imprecisioni. A livello consapevole non le riceviamo. Ma il nostro inconscio sì! (Ehrenzweig, 1965). E il modo di muovere le mani? Quando tocchiamo uno strumento, se lo strumento è sufficientemente sensibile, il suono reca traccia delle differenze, delle microdifferenze posturali, motorie, energetiche che si tradurranno in sfumature, in differenze magari quasi impercettibili a livello timbrico o di variazioni energetiche.

Riflettere, restituire ad un'altra persona la sua capacità di tenere un certo tempo può essere indubbiamente importante. E' importante adeguarsi anche a quell'aspetto. Ma si tratta ancora di un qualcosa di probabilmente molto generico, di un qualche cosa che la persona condivide con migliaia o milioni di altre persone. Non sta lì la sua "firma". Individuare la "firma", individuare il "motivo" significa allora cercare ciò che nella produzione della persona, nella sua espressione, nel suo progetto autoesplorativo vi è di più peculiare, senza tralasciare, naturalmente, quello che invece la accomuna a dieci, a mille, a dieci milioni di altri esseri umani.

Le variazioni energetiche e le variazioni temporali di Angelo lo accomunano a venti trenta ragazzini che conosco, con cui ho suonato insieme. Anche la sua intensità media e il suo tempo medio si mantengono entro un range di modulazioni espressive piuttosto comuni: posso immaginare mille, centomila bambini che farebbero altrettanto. Non posso dire la stessa cosa per le fr/ftm: proprio così non le ho mai ascoltate. Esse costituiscono un pattern originale. Bene, allora le imito, le faccio mie, mi calibro sulle sue finchè non si contraddistinguono più dalle mie.

Se dovessi siglare la mia produzione, la segnerei: T+, E+, Tmb+, VT+, VE+, fr/ft++ (++) C (++)). C'è condivisione, quindi, tra i miei messaggi e quelli di Angelo rispetto a tutti i parametri principali, ma in relazione a fr/fmt la condivisione risulta più stretta (due + al posto di uno), ed inoltre si estende in modo particolarmente evidente anche al LF (livello formale) e a C (o LO, livello di complessità o di organizzazione). Nelle fr/ftm ho individuato il "motivo", la "firma" di Angelo nella sequenza che stiamo improvvisando. Ma questa è ancora una lettura. Anche se ho molte ragioni per ritenerla probabile, non è ancora detto che essa non sia in gran parte infondata. Non mi rimane che aspettare, ascoltare la "risposta" di Angelo. E questa non si fa attendere. C'è subito un incremento di tono e di energia, accompagnato da una reazione di avvicinamento. La sua produzione si fa più vivace, il suo progetto comincia a configurarsi in modo più nitido: crescendo e diminuendo rapidi, grandi picchi di intensità, ancora per un poco con la stessa caratteristica di quelli sopra descritti, Ottenuti con la mano destra in posizione ruotata.

Poi la produzione si fa più varia: ora, ad esempio, Angelo avvicina a sé **anche** un piatto sospeso, e a intervalli irregolari, lo colpisce con le nocche della mano destra. Le alternanze di timbri sono quindi più varie, e si apre lo spazio per nuove esplorazioni. Ma soprattutto è cambiato il carattere del brano che sta uscendo fuori: non ha più l'aspetto di una ricerca, di uno studio ragionato, bensì di uno scambio ad alto livello emotivo, che non sacrifica però l'aspetto strutturale e formale del progetto. Ora cominciamo seriamente a divertirci. Ogni tanto uno di noi invade il campo dell'altro. Anche Angelo riprende spunti miei. La differenza tra facilitato e facilitatore sfuma sempre più. Raggiunto un clima molto intenso, ci fermiamo improvvisamente, come d'intesa: siamo entrambi soddisfatti, un po' ansimanti di fatica, e scoppiamo a ridere.

-----

Emozioni positive, comunicazione produttiva, relazione felice. C'è solo divertimento o c'è anche apprendimento e cambiamento? E quale tipo di apprendimento, quale tipo di cambiamento? E' un cambiamento terapeutico? L'intervento può quindi configurarsi come riparativo, o anche evolutivo e generativo? Siamo all'interno di un progetto educativo, riabilitativo o terapeutico? E adesso che abbiamo ottenuto una comunicazione produttiva, una relazione felice, che cosa ce ne facciamo? Queste sono le tipiche domande che le persone si pongono appena sentono parlare di relazioni felici: a che cosa servono? Spesso dietro a queste domande c'è una P.E. generalissima, impiantata nel nostro

universo culturale come un pilastro di marmo: il cambiamento, la terapia non può che avvenire attraverso il dolore, la sofferenza. E' una affermazione che risale a Freud. Lui ci credeva profondamente. E come lui tanti altri. Per esempio moltissimi insegnanti. Se non ti vedono soffrire, se non ti vedono faticare, significa che non stai facendo il tuo dovere. E così dovere, lavoro, fatica, da una parte, e piacere (poco) dall'altra. Anche il mangiare spesso fa parte delle cose che "dobbiamo" fare. Poi ci si stupisce dei problemi digestivi! E' veramente straordinario come questa idea della sofferenza abbia così capillarmente invaso la nostra vita, che quasi più non ce ne accorgiamo! Personalmente ho visto dei grossi cambiamenti attuati attraverso la sofferenza ed il dolore. Interi popoli si sono ribellati all'oppressione di altri, e si sono costruiti la loro indipendenza. E questo è costato migliaia, milioni di morti! Non può stupire, quindi, che la stessa cosa accada a livello individuale: il raggiungimento di certe mete può certamente essere perseguito nella sofferenza. Se il Leopardi non avesse provato un senso di profonda solitudine, di inutilità della vita e di dolore, certamente non avrebbe scritto e non ci avrebbe regalato quello che ha scritto. Anche la psicologia, sulla scia di questa generalissima premessa, ha studiato per oltre un secolo le persone in difficoltà, e dallo studio delle persone in difficoltà ne ha tratto alcune considerazioni generali, alcuni principi, che poi indebitamente tende ad estendere al di fuori dei casi clinici.

Certo, se mi metto a studiare un soggetto in difficoltà, il quale prima o poi, per qualcosa che gli combino io o per qualsiasi altra circostanza più o meno fortunata, esce fuori dai suoi problemi, allora mi farò una strana idea di come si raggiunge la felicità: attraverso la sofferenza, appunto! Ma ho visto tantissime altre situazioni in cui i cambiamenti, le evoluzioni, le trasformazioni si sono verificati per incontri casuali, che hanno prodotto innanzi tutto una "rinascita" emotiva, e questa ha poi consentito l'estensione di questo momento felice ad altri campi, ad altri contesti.

Alcuni psicologi (v. ad es. Bandler, Grinder, 1975; Dilts et al., 1980) hanno pensato di fare un cambio di rotta, e cominciare a studiare proprio le persone che, nei diversi campi, raggiungono livelli di eccellenza: ad esempio nell'imparare una lingua straniera, nel creare e mantenere una relazione felice, nel fare terapia. E hanno scoperto cose molto molto interessanti: ad esempio, che il comportamento efficace è sorretto da strategie che possono essere studiate ed insegnate ad altri. Così possiamo innestare strategie efficaci per l'apprendimento della lettura e scrittura, come per facilitare e mantenere una comunicazione produttiva. Possiamo cioè partire dal positivo, dall'analisi di ciò che funziona. Ebbene, personalmente ho sempre notato che i momenti di apprendimento e di cambiamento più profondi si accompagnano spesso a situazioni emotive di grande benessere (v. ad es. Vester, 1976). Tensione, distensione, azione, riposo, si alternano naturalmente nell'azione efficace (Lowen, 1970). Tensione, distensione, piacere, nella respirazione, come in qualsiasi altra attività, nell'arrampicare, nello sciare, nello studiare, nel comunicare. E viceversa tensione, mantenimento della tensione e ritenzione dell'azione comportano irrigidimento, ipertono, riduzione della sensibilità propriocettiva per abitudine, tensioni muscolari croniche, riduzione progressiva del range delle modalità comunicative e della capacità di provare-esprimere emozioni (Boadella, Liss, 1986; Scardovelli, 1985; Don Johnson, 1977).

Una volta ho sentito un famoso attore che diceva: "Ci sono delle persone che sembrano nate a quarant'anni: la mamma le deve aver messo al mondo così, con gli occhiali, la cravatta e la valigetta ventiquattr'ore". Egli voleva dire che, anche tra le persone comunemente ritenute ben adattate e realizzate, ce ne sono molte che hanno completamente perso la loro capacità di essere bambini, ragazzini, adolescenti, hanno cioè perso la vitalità naturale e la vivacità emotiva tipica delle tenere età. Bene, il modo

forse più efficace che la natura ci ha fornito per rilassarci, per tonificarci, pare sia proprio il riso (Wallon, 1970), ma non il sorriso enigmatico della Gioconda, bensì la risata fragorosa delle osterie, della gente semplice, dei bambini. Fa bene alla salute. Gli americani lo hanno scoperto recentemente, e ci stanno facendo un sacco di soldi con le "cliniche del riso". Perché allora non cominciare una terapia proprio da questa situazione di benessere che la natura ci ha regalato? Diciamo che la cosa non è poi così semplice. Provate a far ridere un depresso di quelli veri. Ma se per caso ci riuscite, perché mai dovrete pentirvene? Giampaolo Lai si chiede, in un articolo abbastanza recente (Lai, 1980), come faranno certi operatori, tutti compresi nella gravità dei loro compiti riabilitativi e terapeutici, a svolgere bene il loro lavoro, dal momento che sembrano letteralmente oppressi sotto una montagna di preoccupazioni, di tensioni, di problemi, in un clima istituzionale "pesante", dove una risata suonerebbe come una bestemmia in chiesa. "Bisogna essere seri, ben compresi nella gravità dei propri compiti", questa sembra essere la grundnorm, la norma fondamentale che regge certi servizi (ove "seri" equivale spesso a cupi, tesi, lievemente o profondamente irritati o infelici). Non si capisce come potrebbe trarne giovamento un bambino, a vedere tanti adulti così affaticati e sofferenti, a meno di pensare che i bambini abbiano una natura profondamente sadica, capace di ottenere sollievo proprio dalle disgrazie altrui. Di bambini così ce ne saranno anche in giro, e probabilmente avranno pure i genitori che reciprocamente si meritano, ma per quel poco che ne so io, la maggior parte non si diverte a vedere degli adulti soffrire, bensì, proprio al contrario, trovano una naturale attrazione verso gli adulti che manifestano il piacere di stare al mondo, e sanno condividere questo piacere un po' con chiunque, e quindi anche con loro.

Ora vorrei proprio chiudere questa parentesi che mi sono concesso giusto perché oggi, mentre scrivo, è domenica mattina, e volevo divertirmi un po' a modo mio. Per le domande poste all'inizio di queste ultime pagine, pertanto, rinvio senz'altro a quanto ho scritto altrove (Scardovelli, 1985), riproponendomi al più presto di tornarvi sopra anche in altra sede. Mi preme soltanto un'ultima considerazione: mi si presenta un bambino in seduta che è chiuso e (forse) infelice. Se per caso ne esce che sta ridendo, ed è rilassato e divertito, non chiedetemi più perché l'ho fatto. L'ho fatto perché mi sembrava la cosa più opportuna da fare, per creare il rapporto, per creare un contesto di opportunità per nuovi e futuri apprendimenti, in cui il bambino può gradualmente abbassare le "difese", semplicemente perché non gli servono, almeno qui, in questo contesto. Condivido quindi pienamente l'assunto di Rogers, secondo cui la cosa più importante è creare e mantenere un clima di assoluta permissività, non giudizio, non valutazione, clima non direttivo, idoneo al pieno sviluppo delle risorse latenti o potenziali.

#### **14) Ancora sul rispecchiamento "forte" e sul "nucleo generativo" nel dialogo sonoro.**

Siamo partiti dalla domanda: "come si esplica il rispecchiamento "forte" nel dialogo sonoro?", e ci siamo dati una possibile risposta: individuando gli elementi più significativi per l'altro, e ricombinandoli in una sintesi economica e creativa, in cui tali elementi risultino evidenziati e sottolineati, senza aggiungere nulla di realmente nuovo (a parte questa attività di ricombinazione), e senza peraltro perdere nulla per strada di ciò che può essere importante per l'altro. Prima di procedere nel discorso, vorremmo formalizzare questa risposta valendoci di una visualizzazione (figura 7).

Nel triangolo di sinistra è analizzata la produzione di Angelo in termini di parametri: alla base ci sono i più globali e indifferenziati, quelli che accomunano la sua espressione sonora a quella di innumerevoli altri ragazzini; verso il vertice compaiono i parametri più differenziati, successivi in senso genetico, non solo, ma anche utilizzati in modo personale: al vertice troviamo le fr/ftm, che abbiamo considerato come l'aspetto più caratteristico della sua produzione, ~n po' come la sua "firma" d'autore (v. retro nota 5). Nella figura di destra è rappresentato il "risponso empatico" del facilitatore, che contiene il "motivo" o "nucleo generativo". Tutti gli elementi essenziali vengono ripresi, nessuno viene tralasciato: ciò garantisce il carattere di accettazione del messaggio. Ma questo potrebbe essere ottenuto anche con un triangolo in gran parte simile a quello di sinistra. Invece qui il triangolo si presenta rovesciato: ciò significa che viene data maggiore importanza, e quindi vengono evidenziati attraverso i mezzi tipici della composizione musicale, proprio quegli elementi che si presentano più peculiari della produzione di Angelo. Non quindi il tempo ritmo, nè il livello energetico, che peraltro sono egualmente rispettati, bensì le fr/ftm, ipotizzando che siano questi gli elementi che Angelo stesso riconoscerà come più personali, come più legati, quindi, al suo vissuto emotivo.

Sembra chiaro che, per selezionare e ricombinare questi elementi, il facilitatore si varrà sia del test A, sia del test B, e cioè in particolare procederà ad una analisi più o meno consapevole od automatica della struttura dei messaggi del facilitato, confrontandola con quella dei propri, e verificando quali feedback ottiene dal facilitato mentre inizia ad evidenziare di più certi elementi rispetto agli altri, nel percorso che lo condurrà all'estrapolazione del (di un) "nucleo generativo". Naturalmente nel passaggio dal rispecchiamento "debole" a quello "forte", non può mancare un incremento di spinta attenzionale verso gli aspetti strutturali via via più articolati del messaggio del facilitato, che possono essere computati dagli schemi di assimilazione e di accomodamento del facilitatore. E l'individuazione di ciò che è più o meno importante ed essenziale, avverrà dapprima in via di ipotesi sulla scorta delle conoscenze del facilitatore su ciò che è più o meno comune, e successivamente verificato mediante l'analisi dei feedback del facilitato.

### **15) Il lavoro di formazione sulle P.E. del musicoterapeuta facilitatore: il test C. L'osservazione, la verbalizzazione e la confrontazione dei "motivi" e delle P.E. dei partecipanti. P.E. e contesti di apprendimento.**

Possiamo ora proseguire il discorso affrontando la seconda domanda che ci eravamo posti: come si può lavorare sulle P.E. (del tipo 1, 2 e 3) del facilitatore musicoterapeuta? Ci occuperemo quindi del test C, che, come abbiamo già accennato, costituisce uno strumento tipico della formazione oltre che della supervisione. Precisiamo che in questa sede ci limiteremo, dato il taglio del presente lavoro, alle applicazioni del test C solo in contesti di formazione. Premettiamo inoltre che, come già detto sopra, riferiremo di uno dei tanti modi possibili di procedere al test C: quello che abbiamo messo a punto specificamente per la formazione nel campo della musicoterapia (Scardovelli, 1985).

Il procedimento, tutto sommato, è abbastanza semplice: si parte da un'esperienza di dialogo sonoro, condotta in un gruppo di formazione, da un facilitato e da un facilitatore, cui segue la verbalizzazione di tutti i partecipanti, così come abbiamo riportato all'inizio del presente capitolo. In qualunque momento si può decidere di lavorare sulle P.E. che emergono via via nella discussione. Se la discussione è stata registrata, si può procedere al riascolto e scegliere la verbalizzazione da cui si vuol partire per l'analisi. Altrimenti il conduttore può sempre invitare il gruppo, subito dopo l'esperienza pratica, a stilare un

protocollo di osservazione, annotandovi tutto quello che i partecipanti hanno visto, udito, sentito.

Successivamente si procede alla lettura dei protocolli, e si può iniziare da uno qualsiasi di essi per l'analisi delle P.E..

La prima fase consiste nell'individuare il "motivo" di ciò che si è appena udito, si tratti della lettura di un protocollo o di una verbalizzazione diretta dell'esperienza. Il "motivo" è un po' la sintesi, svolta in una o al massimo due piccole frasi, di quanto abbiamo "ricevuto" dal messaggio.

Idealmente, ci dovrebbero essere dentro tutti gli elementi essenziali, come nel "risponso empatico". Se però questo tipo di lavoro viene condotto in una fase non molto avanzata di formazione di un gruppo, il "motivo" verosimilmente viene a contenere solo una lettura molto soggettiva, sia pure economica e sintetica, di quello che il partecipante ha recepito. Già questo impegno nel selezionare gli elementi più importanti all'interno di un discorso costituisce di per sé un utile strumento per l'acquisizione di strategie che si riveleranno fondamentali nel lavoro terapeutico. Ma lo scopo immediato di questa procedura consiste nel poter disporre successivamente di una serie di "letture" sintetiche, e quindi facilmente confrontabili per rilevare eguaglianze e differenze. In pratica, così facendo, l'autore del protocollo o della verbalizzazione, nel momento in cui viene a conoscenza dei diversi modi in cui i partecipanti hanno recepito il suo messaggio, può prendere atto della potenziale plurivocità insita nella sua comunicazione. Oltre a tutto, lui stesso avrà individuato quello che, a suo modo di vedere, è il "motivo" contenuto nel suo messaggio, e quindi potrà estendere il confronto anche tra le letture degli altri e la sua. Può accadere così che tra queste ci sia molta divergenza. Ciò sta a significare che le P.E. attraverso cui sono state effettuate erano diverse o addirittura divergenti.

Nella seconda fase si va alla ricerca delle P.E. Ciò può essere fatto immediatamente, chiedendo ai partecipanti di ipotizzare, accanto al "motivo", le possibili P.E. che a loro avviso possono aver sovradeterminato il messaggio (ad es., protocollo o verbalizzazione) come lettura dell'esperienza originaria (ad es., dialogo sonoro). Anche qui si tratta quindi di lettura di una lettura. A differenza del "motivo", che in qualche modo si mantiene ancorato al contenuto della comunicazione, qui si cerca di portare i partecipanti a ragionare in termini di presunte regole generali che sottostanno ai comportamenti specifici e quindi ai modi di descriverli e selezionarli.

"Motivi" e P.E. altro non sono che "letture della mente", operate dai diversi partecipanti a partire da un medesimo messaggio. Non è affatto detto che coincidano tra loro e con il significato che intendeva attribuirgli il suo autore, ed in genere infatti tale coincidenza la si riscontra piuttosto raramente. Più comune è invece la situazione in cui un certo numero di "motivi" e di P.E. ruotano intorno ad un polo attrattore, ed altre si allontanano più o meno da esso. Talvolta il "motivo" e le P.E. individuate dall'autore del messaggio si collocano presso il polo attrattore, altre volte no, e alcune volte divergono vistosamente.

Dal momento che "motivi" e P.E. sono tratti da un identico materiale, ciò sta a significare in modo inequivoco che ognuno ha utilizzato dei filtri, delle mappe, delle P.E. più o meno diverse da quelle attivate dagli altri. Il feedback ottenuto dalla conoscenza dei "motivi" e dalle P.E. estrapolate dagli altri non riguarda quindi solo l'autore del messaggio originario, bensì riguarda tutti i partecipanti: ognuno riceve informazioni sul tipo di P.E. che ha attivato, informazioni che riguardano appunto il carattere più o meno condiviso o idiosincratico delle proprie P.E. Ma dal momento che questo lavoro di confronto viene svolto un po' da tutti contemporaneamente, e tale confronto riguarda non solo le proprie P.E. con quelle degli altri, ma anche quelle degli altri tra loro, tutto ciò comporta una certa "presa di distanza" dal proprio mondo interno, imparando in tal modo ad osservarlo da

differenti punti di vista. E soprattutto si apprende che non esiste un punto di vista più corretto di un altro, ma soltanto più o meno efficace sotto il profilo della comunicazione all'interno di un certo contesto. Si apprende cioè che la comunicazione presuppone una porzione più o meno ampia di "realtà condivisa", ovverossia una certa condivisione delle mappe da parte dei partecipanti. E' allora importante per ognuno di noi prendere coscienza delle zone dei propri reticoli cognitivi saturati di P.E. singolari o idiosincratice rispetto a quelle maggiormente diffuse nel nostro universo culturale, e/o nei contesti più o meno ristretti o allargati entro cui si svolgono i nostri scambi interattivi. Soprattutto è importante apprendere a "smollare", a rendere flessibili i reticoli lì dove compaiono delle cristallizzazioni, delle contrazioni, degli irrigidimenti, che impediscono di allontanarsi, anche solo temporaneamente, da certe P.E. per assumerne altre più funzionali alla comunicazione in atto. Si viene così a toccare con mano che non ha senso parlare di comunicazione corretta, giusta, o sbagliata, ma solo di comunicazione efficace: ogni comunicazione cioè vale per la risposta che ottiene dal ricevente. Se il ricevente funziona in base a P.E. particolarmente idiosincratice, se voglio fargli pervenire il contenuto del mio messaggio non mi rimane che assumerle temporaneamente. L'alternativa consiste nel non riuscire a farmi capire, alternativa che però apre la strada ad una serie di comportamenti spesso praticati da molte persone che sembrano trovarvi una certa soddisfazione: le lamentele, le ritorsioni, le accuse di cattiveria o follia ecc. Dal momento che questa strada non è percorribile da un facilitatore, in quanto in contrapposizione con le P.E. di fondo alle quali dichiara di voler aderire, non gli rimane che abbandonarla definitivamente, se già non l'ha fatto, e possibilmente non solo all'interno dei contesti di formazione o di lavoro, ma più in generale nella maggior parte dei contesti della sua vita.

Tra parentesi, prendiamo spunto qui per sottolineare la nostra convinzione circa la continuità tra contesti anche molto differenti in relazione a certe P.E. di base: un facilitatore formato, certe cose non dovrebbe più farle neppure nella vita, altrimenti sorge più che legittimo il dubbio che le P.E. generali, che utilizza nel suo lavoro, non siano poi così solidamente ancorate!

Ora, il lavoro di confronto tra "motivi" e P.E. all'interno di un gruppo di formazione nella nostra esperienza si è rivelato un ottimo strumento per il raggiungimento degli obiettivi indicati. Naturalmente è superfluo aggiungere che questo procedimento va adottato in un clima in cui sia garantito il massimo di accettazione, non giudizio, non valutazione. L'atteggiamento più corretto a nostro avviso è quello di configurare il lavoro come un incontro tra diversi scienziati che si propongono di studiare insieme il funzionamento della mente umana, e per far questo partono dal materiale di cui possono disporre lì sul momento, cioè dal funzionamento delle loro menti stesse.

Una terza fase consiste poi nell'abituarsi a collegare le P.E., viste dapprima come norme isolate, ai contesti ristretti od allargati in cui esse verosimilmente sono state acquisite: contesti familiari, scolastici, professionali, ma anche culturali, ideologici, teorici ecc. Questa fase consente una presa di distanza ancora maggiore con il proprio mondo interno. Accorgersi che certi modi di pensare, di guardare, di selezionare la realtà non sono parte integrante del "mio carattere", del "mio essere", del "mio temperamento", ma sono aspetti acquisiti in tempi e contesti diversi, così come posso aver letto dei libri, visto dei film, ascoltato musiche, comperato vestiti, seggiole, elettrodomestici, automobili, ma che io non sono quelle seggiole, quelle automobili, quei vestiti, in quanto in qualunque momento li posso rivendere, buttare via, metterli da parte, e comperarne degli altri, così come posso vedere altri film, leggere altri libri, interessarmi di cose nuove, ebbene tutto questo alla lunga induce un atteggiamento di sufficiente distacco e quindi di relativizzazione rispetto a ciò che ho sempre ritenuto come parte integrante, essenziale,

ineliminabile di me stesso. Certo, nessuno mi può costringere a leggere un nuovo libro o ad abbandonare una vecchia idea su di me e sul mondo. E probabilmente se qualcuno provasse a farlo otterrebbe esattamente il risultato opposto (come ben sanno tutte le persone che hanno cercato di far cambiare gli altri in modo diretto). Non è attraverso la costrizione dunque che posso cambiare, ma è proprio attraverso l'opposto: l'accettazione da parte di altri del mio mondo interno: se l'accettazione è piena e incondizionata, niente mi impedirà di avviarmi verso nuovi lidi (dal momento che quelli vecchi non sarebbero gli altri a distruggermeli, innescando in me un'azione difensiva).

Qualche tempo fa con un amico mi era venuta in mente un'idea buffa: "Perché non mettiamo su un supermercato di P.E.? La gente entra lì dentro, guarda nei diversi barattoli, scatole, buste incelofanate, e alla fine, quando ha deciso, passa alla cassa a pagare". "Dove le prendiamo queste P.E.?" mi rispose l'amico. "Basta guardarsi in giro, ne trovi quante ne vuoi: nei giornali, alla televisione, nei film, nei libri, nella storia, nelle persone, nelle famiglie", gli risposi. "Allora, se come dici tu, sono così facili da trovare, un po' come il sole o l'aria, perché mai la gente verrebbe da noi a comprarle? Non mi sembra un buon affare". Convenni con l'amico che l'affare non doveva essere poi tanto buono, in quanto le persone avevano pieno agio di far tutto da sole. La cosa buffa, però, è che non sapevano di farlo, e il linguaggio corrente, con un'ampia messe di nominalizzazioni del tipo: "carattere", "personalità", "individualità", "anima", "mente", "pensiero", "essenza", "identità personale" ecc, rendeva possibile un incredibile autoimbroglio: quello sintetizzabile nella frasetta apparentemente innocua: "io sono fatto così", a cui segue immediatamente la sua parente più stretta: "non ci posso fare niente".

E' doveroso precisare che queste locuzioni ultimamente si sono un po' usurate, e che quindi - grazie anche al grande interesse attualmente dedicato dai mass media agli aspetti introspettivi, in parte sulla scia dei gruppi di autocoscienza, in parte in contingenza con un ritorno al "personale", al "privato" ecc. - sono spesso sostituite dalle seguenti: "E' la mia emozione, è il mio modo di sentire", pertanto: "Non posso fare ciò che non sento", frasi spesso accompagnate da un gesto della mano che si appoggia al petto, a segnalare la profonda autenticità e sincerità delle parole pronunciate! Il progresso, rispetto a prima, è di tutta evidenza! Non vi è chi non veda come, finalmente, si ridia spazio ai sentimenti personali, alle emozioni, e quindi alla parte più intima di sé come persona. Il guaio è che di fatto è cambiato solo il nome del padrone: dapprima il carattere, e magari il dovere, ora i sentimenti.

In ogni caso il timone della nostra barca lo tiene in mano qualcun altro, non è nel nostro controllo. Bene, qualcosa di vero in tutto questo ci deve pur essere: se tanta gente si esprime in modi simili, già questa diventa una realtà condivisa, e come tale acquista un regolare statuto di esistenza (Castaneda, 1974). Certo, l'idea che i codici culturali e linguistici parlino attraverso di noi, e quindi, come organismi di più alto livello si servano degli esseri umani come il corpo si serve delle sue cellule, non è poi tanto nuova, anche se di recente è stata rivisitata in modi originali (v. ad es. Dawkins, 1985). Ciò non esclude però il margine di libertà di cui comunque l'attore sociale dispone (Crozier, Friedberg, 1977). In fondo il lavoro sulle P.E. qui descritto è solo uno dei tanti modi possibili per prendere consapevolezza, e quindi per utilizzare in concreto, quel margine di libertà di cui continuiamo a disporre, nonostante tutto, in relazione alla costruzione del nostro mondo interno.

## **16) Ancora sul lavoro di formazione attraverso l'analisi delle P.E.. Le "dissociazioni multiple" e la presa di distanza dal proprio mondo interno. Il clima di gruppo, le resistenze e il cambiamento.**

Riassumiamo il discorso valendoci di una visualizzazione (figura 8).

Fig. 8

In alto è rappresentata l'esperienza dialogo sonoro (D.S.). Ad essa partecipano un facilitato ed un facilitatore, ognuno mediante le sue P.E. Questo è il primo livello di utilizzazione delle proprie P.E.: in un'esperienza immediata e diretta. Lo abbiamo segnato con una doppia freccia tratteggiata, che sta a significare come le P.E. funzionino non solo a livello di selezione ed elaborazione degli input percettivi, bensì anche in relazione agli output comportamentali.

Successivamente al facilitatore viene richiesto di verbalizzare l'esperienza. Ciò richiede, da parte sua, una lettura dell'esperienza stessa, attuata sul materiale ricordato, anche qui mediante l'attivazione di sue P.E., che funzionano sia in relazione al recupero e alla selezione degli elementi dell'esperienza, sia in relazione all'elaborazione ed esposizione mediante la verbalizzazione.

La fase successiva comporta l'esposizione dei motivi e delle P.E. da parte di tutti i membri del gruppo, facilitatore compreso, a partire non più dall'esperienza originaria, bensì da quella ulteriore costituita dalla verbalizzazione. Naturalmente anche qui queste letture avverranno attraverso i sistemi di P.E. dei diversi partecipanti, che saranno attivati sia nella fase del recupero e della selezione degli elementi a partire dalle tracce mnestiche, sia nella fase di elaborazione ed esposizione.

Le operazioni compiute dai partecipanti sui ricordi, attuate sempre attraverso le proprie P.E., le abbiamo segnate con un ventaglio di frecce a due punte. La freccia del facilitatore l'abbiamo tracciata con una doppia linea, proprio ad indicare che questa si riferisce addirittura ad una terza lettura dell'esperienza originaria da parte sua.

In realtà anche i partecipanti hanno osservato e ascoltato l'esperienza originaria, dal loro punto di vista. Quindi la lettura, da loro operata sulla verbalizzazione del facilitatore, è in un certo senso anch'essa una seconda lettura. Sta di fatto che il modello qui presentato può essere utilizzato anche in supervisione, cioè in una situazione di gruppo in cui i membri non hanno assistito all'esperienza raccontata dal facilitatore. E la visualizzazione, al fine di evitare eccessive complicazioni, si riferisce proprio a questa situazione, tutto sommato più semplice da rappresentare. In ogni caso, sia nella formazione che nella supervisione, il facilitatore è condotto a compiere un lavoro di "dissociazione" (Bandler, 1985) in più rispetto agli altri partecipanti. E questo è particolarmente utile per consentire la "presa di distanza" anche emotiva dai propri vissuti, indispensabile durante il lavoro di tipo più prettamente cognitivo. Teniamo a precisare infatti che sono almeno due i fattori che qui favoriscono la presa di coscienza e la possibilità di rendere maggiormente flessibili zone irrigidite dei propri reticoli di P.E.: il clima accettante del gruppo (tipicamente rogersiano) e l'atteggiamento di "ricerca", che viene a marcare il contesto come un "laboratorio sullo studio della mente umana" e sulle connessioni tra mente umana e mondo culturale che la circonda.

Il procedimento continua con una quarta fase, fase in cui avviene il confronto tra i "motivi" e le P.E. individuati dai partecipanti. In concreto, dal momento che "motivi" e P.E. sono messi per iscritto dai membri del gruppo, onde evitare l'influenzamento reciproco, si dà ora lettura dei differenti testi. In un primo tempo si procede anche qui per iscritto, cioè il conduttore ed i partecipanti si annotano su un foglio appunti su ogni lettura effettuata, ponendo eventualmente domande di ulteriore chiarimento, in modo da giungere ad un

testo unitario, in cui sono elencate tutte le P.E. e i "motivi". A questo punto si passa al confronto vero e proprio, in cui si riuniscono "motivi" e P.E. simili, e si distinguono da quelli diversi o addirittura contrapposti.

Si vengono così ad isolare le "letture" maggiormente divergenti, frutto evidentemente di P.E. minoritarie o idiosincratiche, quantomeno rispetto al gruppo. Talvolta accade che tra le "letture divergenti" ci sia quella del facilitatore. Spesso invece appartengono a qualche altro membro del gruppo. A questo punto si sceglie una di queste letture e si procede un'altra volta alla ricerca delle P.E. che, in via di ipotesi, possono averla sovradeterminata.

Poniamo ad esempio che "motivo" e P.E. individuati dal facilitatore, come "lettura" della sua verbalizzazione, siano formulati nei seguenti termini: "Ho avuto difficoltà di comunicazione, e quindi non l'ho facilitato molto, perchè non mi guardava"(motivo), e quindi "Per comunicare bene occorre guardarsi"(P.E.). Le P.E. che possono aver sovradeterminato questa lettura, che i partecipanti ed il facilitatore stesso sono ora invitati a esplicitare, saranno del tipo: 1) "La comunicazione presuppone l'attivazione di tutti i canali principali"; 2) "Non guardare significa non voler comunicare"; 3) "Facilitare presuppone disporre di tutte le informazioni possibili sull'altro"; ecc.. Bene, come si noterà agevolmente, tra la P.E. originaria individuata dal facilitatore e quelle trovate successivamente o c'è un salto verso un livello di maggiore astrazione (chunking up), per cui l'originaria P.E. risulta un caso particolare di quelle successive (la 1 e la 3), oppure c'è una ricerca, sullo stesso livello (chunking across) di una P.E. equivalente (la n. 2). In questo modo il facilitatore (o altro membro del gruppo, a seconda dei casi) riceve un feedback non solo multiplo di come il suo messaggio è stato recepito da più persone, ma anche, in un certo senso, già orientato e mirato per ottenere il massimo "effetto di confrontazione".

Mi spiego meglio: se metto a confronto un calorifero con una seggiola, le differenze riscontrabili, già a prima vista, saranno tante che non sarà certo agevole trovare un accordo immediato tra più persone. Se viceversa paragono due caloriferi tra loro, o due seggiole, sarà più facile intendersi e pervenire ad un accordo di massima. Detto in termini più astratti, il confronto è più produttivo di informazioni specifiche se esso viene svolto su o tra elementi in qualche modo omogenei.

La stessa cosa vale per i messaggi: ecco perchè abbiamo ritenuto opportuno porre dei vincoli in sede di elaborazione dei messaggi (costruire testi o frasi che hanno la struttura di "motivi" e di P.E.), per facilitarci il lavoro in sede di confronto tra i messaggi stessi.

Se, come è stato autorevolmente sostenuto (Bateson, 1972, 1979), ogni informazione è una differenza, e ogni differenza è un rapporto tra parti, elementi ecc., allora, nel nostro caso lo scopo che ci proponiamo (ottenere informazioni sul significato che altri attribuiscono ad un nostro messaggio) sarà tanto più efficacemente raggiunto quanto più il rapporto tra la nostra e l'altrui comunicazione, e il rilievo delle differenze, sarà agevolato da eguaglianze o similitudini formali e strutturali.

In pratica, il procedimento qui descritto ha una struttura ad imbuto, tipica ed isomorfa, per certi versi, a quella che caratterizza la storia di una qualsiasi relazione: all'inizio le possibilità sono massime, via via si vanno ponendo dei vincoli che restringono il range delle modalità relazionali e comunicative. E infatti la fase dell'esperienza concreta (dialogo sonoro) e quella della verbalizzazione iniziale presentano un numero di vincoli formali alquanto ristretto: in fondo un dialogo sonoro può assumere andamenti alquanto differenti, a partire dalla durata, dall'utilizzo di strumenti, dal coinvolgimento corporeo ecc., e così pure la verbalizzazione: può durare cinque, dieci minuti come venti o trenta secondi, può essere prevalentemente emotiva o ragionata, può essere sintetica od analitica,

organizzata o irregolare, sconnessa e tortuosa o chiara e precisa nell'espressione, allusiva e generica o dettagliata e specifica ecc..

Nelle fasi successive, viceversa, il numero dei vincoli aumenta progressivamente: infatti un conto è individuare un "motivo" e delle P.E. a partire da una verbalizzazione libera, un conto è compiere la stessa operazione partendo già da un "motivo" e da una o più P.E. Aumentano i vincoli formali e diminuiscono quindi il margine di libertà, i gradi di libertà nell'espressione dei partecipanti. Ma questa perdita, da un lato, viene ampiamente compensata dall'altro, e cioè, come abbiamo cercato di dimostrare, da un aumento di efficacia nella confrontazione e quindi nell'assunzione di nuove informazioni.

E siamo giunti così al punto nodale: l'autore dell'originaria verbalizzazione e/o del "motivo" + P.E. ottiene un elevato numero di informazioni sull'efficacia della sua comunicazione (cioè sugli effetti che essa produce su un campione più o meno rappresentativo della popolazione), e soprattutto ottiene informazioni sufficientemente chiare, agevolmente recepibili ed assimilabili.

Bene, e allora?

Nessuno gli chiede di cambiare le sue P.E., anzi tali P.E. sono state accettate, sottoposte ad attenta analisi da un gruppo di persone che sono riunite per studiare in vivo il funzionamento della mente, e che quindi sono spinte da un interesse conoscitivo, non manipolativo.

Naturalmente le conoscenze acquisite all'interno del gruppo non sono "neutre", ma sono saturate dalle P.E. dominanti nel gruppo. Questo ciascun partecipante ormai lo sa bene.

Chi riceve informazioni sulle sue P.E., può farne esattamente quello che vuole, tranne una cosa, forse, che è quella di accusare gli altri partecipanti di malafede, o di avere un qualche interesse in causa circa un suo possibile e auspicabile cambiamento. Questo non può fare non in quanto sia vietato da un qualche contratto implicito od esplicito, bensì in quanto il "clima" totalmente non giudicante del gruppo, lo scopo eminentemente cognitivo e di ricerca lo scoraggiano indubbiamente sin dall'inizio. In caso contrario, il gruppo si trasformerebbe in una sorta di tribunale, ove, con procedura raffinata, il singolo si vedrebbe vivisezionato ed indagato per essere infine accusato e reietto.

Le informazioni che si ricevono dal gruppo, dicevamo, non sono "neutre", bensì sovradeterminate dalle P.E. maggiormente diffuse nel gruppo stesso. Ma questa in fondo è una buona metafora di quanto accade fuori dal gruppo, nella vita di tutti i giorni: chi ci ascolta utilizza più spesso P.E. comuni che P.E. particolari, ed in ogni caso, cioè nell'uno e nell'altro, vale la pena quantomeno di conoscere queste P.E.. Nessuno quindi obbliga nessun altro a cambiare, ma il gruppo costituisce piuttosto un contesto di opportunità per acquisire informazioni su noi stessi e sulle nostre P.E., che ci possono essere rimaste indisponibili da anni o da decenni. Tutto qui.

Ognuno poi di queste informazioni ne fa quel che meglio crede. Ed in genere, proprio in quanto non gli viene chiesto nulla, ma viene comunque accettato così come è, e proprio in quanto durante il lavoro emerge sempre più chiaramente che le P.E. spesso non sono altro che acquisti inconsapevoli fatti nei diversi luoghi che si sono attraversati nella propria vita, proprio per questo, dicevo, i partecipanti in genere non manifestano alcuna "resistenza" ad accettare il punto di vista degli altri, mettendo tra parentesi, più o meno temporaneamente, il proprio. Ma questo non coincide con la definizione di ascolto? E allora possiamo aggiungere che, per la sua stessa struttura formale di esperienza, il gruppo di analisi delle P.E. costituisce un contesto di opportunità privilegiato per apprendere o migliorare la propria capacità di ascolto.

## **17) P.E. e contesti di apprendimento. Il gruppo di formazione come contesto saturo di P.E. "facilitanti" (di tipo alfa e beta).**

Ci rimane ancora da spendere qualche parola sull'ultima fase, cioè sulla fase in cui si ricercano i collegamenti tra P.E. e contesti di apprendimento delle P.E. stesse. Spesso non è difficile per un partecipante scoprire delle connessioni tra le sue attuali P.E. ed i suoi contesti familiari, scolastici, professionali. Altre volte questa ricerca è agevolata da qualche membro del gruppo che ipotizza potenziali collegamenti tra le P.E. di cui si discute ed eventuali contesti, più o meno allargati, di cui lui stesso è a conoscenza. Certe P.E., ad esempio, possono farsi risalire ad alcune forme di educazione religiosa, o all'assimilazione di determinate ideologie, o addirittura a certi movimenti culturali, letterari, artistici, anche di altri periodi storici<sup>8</sup>.

Dal momento che le P.E. possono essere acquisite un po' dappertutto, diventa persino divertente scoprire possibili connessioni tra movimenti storici, politici, filosofici, scientifici e certi modi di pensare, di vedere e sentire il mondo. Il romanticismo, l'illuminismo, l'empirismo, il marxismo, l'esistenzialismo, o, più nello specifico, la visione filosofica del Leopardi, la concezione della natura di Rousseau, l'ideologia politica del Macchiavelli, ma anche la visione del mondo espressa nei film di John Ford, di Woody Allen o di Pasolini, o le mode correnti, dal consumismo occidentale alle filosofie orientali od orientaleggianti, ebbene tutte queste cose insieme creano intorno a noi una sorta di campo gravitazionale di idee ipercomplesso, dotato di innumerevoli poli attrattori, tra loro antagonisti, con linee di forza a più circonvoluzioni, con spazi chiusi e percorsi a tana di tarlo, ove le idee appunto scorrono e si insaccano e ristagnano, si riproducono e diffondono a velocità vertiginosa o marciscono e si autoeliminano. In questo campo gravitazionale noi viviamo immersi, e in parte lo riproduciamo all'interno della nostra mente, nella forma di reticoli di P.E. ipercomplessi, in cui l'aleatorietà, l'antagonismo e la plurivocità in buona parte non sono che il riflesso della pluralità, contraddittorietà, casualità esterne (v. retro Introduzione 11).

In un certo senso possiamo immaginare che le idee, come i virus, hanno bisogno di organismi ipercomplessi, le menti umane, appunto, per sopravvivere, diffondersi, proliferare (Dawkins, 1985).

Gli incontri che durante la nostra esistenza facciamo con le P.E. in parte sono casuali, in parte sono sovradeterminate dalle P.E. già in precedenza interiorizzate, che orientano la nostra percezione, e quindi l'assimilazione del mondo esterno, più in una direzione che in un'altra. Ebbene, questo modo di pensare, questo modo di vedere i rapporti tra mente e cultura, non è certo la realtà, non è certo il "territorio" (Watts, 1961), nè abbiamo alcuna intenzione di spacciarlo per esso. Al solito si tratta di un modo di leggere certi rapporti e certe connessioni tra interno ed esterno, che da una parte è frutto di determinate P.E. (riguardanti ad esempio concetti quali i limiti della responsabilità individuale, i rapporti tra valori, competenze, abilità, conoscenze attuali e potenziali ecc.), dall'altra sta a monte e sovradetermina il rapporto con P.E. di livello meno astratto, riguardanti ad esempio il modo di vedere e considerare le persone, le loro risorse, il loro grado di libertà. Tra queste ultime P.E. crediamo di poter collocare i principali assunti rogersiani: stima, fiducia, accettazione positiva incondizionata, non giudizio, non valutazione. In altri termini, veniamo così a sostenere che le P.E. che abbiamo definito del tipo I (v. retro par. 12), sono a loro volta sovradeterminate da sistemi di P.E. di più alto livello, riguardanti più in generale il modo di considerare il rapporto tra mente, conoscenza e cultura.

Se chiamiamo alfa questo tipo di P.E., che dal nostro punto di vista riteniamo di poter individuare nell'epistemologia e nel "metodo" della complessità (v. cap. IV, par. 4.16) e

chiamiamo beta le P.E. (del tipo 1) sottese all'ascolto empatico e alla facilitazione secondo gli assunti di Rogers (v. retro par. 12), possiamo allora dire che il gruppo di analisi delle P.E. presuppone, per funzionare efficacemente, di svolgersi in un contesto saturo di P.E. di tipo alfa e beta. Aggiungiamo inoltre che tale lavoro finisce poi per incidere in maniera più o meno diretta sulle P.E. di tipo 1, 2 e 3 dei partecipanti, come richiesto appunto dal test C.

Quest'ultimo punto necessita di essere ulteriormente sviluppato. Da quanto abbiamo detto fin qui, questo lavoro comporta una progressiva presa di coscienza delle P.E. maggiormente singolari o idiosincratice circolanti nel gruppo, attraverso un confronto attuato con quelle maggiormente diffuse. C'è da chiedersi se tutto questo ha a che fare, e in che misura, con il test C, in cui ci si ripropone di individuare le proprie P.E., del tipo 1, 2 e 3, maggiormente disfunzionali al lavoro di facilitazione.

Nella nostra esperienza, come più volte affermato, tale risposta è indubbiamente positiva. Cerchiamone le ragioni.

In primo luogo tutto questo lavoro viene svolto in un contesto saturo di P.E. beta, a loro volta sovradeterminate, nella nostra concezione, da P.E. alfa, idonee ad ancorarle e consolidarle ai livelli di massima astrazione e, quindi, generalizzazione.

In secondo luogo, l'esperienza insegna che spesso sono proprio le P.E. maggiormente idiosincratice, quando assumono forma rigida, a ridurre la personale capacità di assumere i punti di vista altrui, ovvero a svolgere quell'attività di ascolto empatico nella quale abbiamo ravvisato la struttura portante della facilitazione.

In terzo luogo, nel caso in cui sono le P.E. di "maggioranza" a risultare disfunzionali, sarà proprio la discussione e il lavoro svolto in ambiente saturo di P.E. alfa e beta a consentire la presa di coscienza della loro disomogeneità rispetto al modello di facilitazione che si intende perseguire.

Abbiamo così presentato il lavoro di analisi sulle P.E. come procedimento in cui si possono individuare sei fasi distinte: 1) esperienza pratica (dialogo sonoro); 2) verbalizzazione da parte del facilitatore; 3) individuazione dei "motivi" e delle P.E. da parte di tutti i membri del gruppo; 4) lettura e confrontazione tra i motivi e le P.E. e individuazione di quelli maggiormente singolari o idiosincratice; 5) ulteriore individuazione, da parte di tutti i partecipanti, delle P.E. ipotizzate come sottostanti al "motivo" e alle P.E. prescelti per l'analisi; 6) lettura e confrontazione tra queste ultime P.E. individuate e formulazione di ipotesi circa la loro connessione con eventuali contesti di apprendimento più o meno ristretti od allargati.

Ripetiamo ancora che il modello sopra esposto è solo uno dei tanti modi possibili di procedere: nella pratica, infatti, abbiamo introdotto, e continuiamo a inventare, innumerevoli varianti. Ad esempio, non è assolutamente detto che si debba partire da un'esperienza di dialogo sonoro: un'esperienza di rispecchiamento della respirazione, della voce o della postura può andare altrettanto bene, come pure l'osservazione di una qualsiasi scena, di un qualsiasi scambio interattivo svolto con qualsiasi mezzo ed in qualunque luogo, di cui si possa disporre di un protocollo di osservazione.

Di più, come si è accennato, l'esperienza iniziale può anche non essere comune a tutto il gruppo, come è il caso tipico delle sedute di supervisione, ove ognuno porta un caso o un'osservazione svolta altrove. Inoltre, al posto della verbalizzazione del facilitatore, si può agevolmente sostituire la stesura di un protocollo di osservazione da parte di tutti i presenti, dar poi lettura di alcuni di questi, ed infine prescegliarne uno su cui lavorare. Oppure si può evitare del tutto il ricorso alla scrittura, perdendo in precisione, ma guadagnando in agilità, in snellezza nelle operazioni di rievocazione e confronto. Un'altra procedura tipica è quella di partire prima dalle libere considerazioni degli osservatori, ed

infine ascoltare il vissuto del facilitatore e del facilitato, prendendo spunto di volta in volta per indurre tutti i presenti a fare ipotesi sulle P.E. sottostanti alle diverse osservazioni.

Un altro modo di procedere, che si è dimostrato di particolare efficacia nei corsi di formazione, è quello di partire dal c.d. laboratorio di "risponso empatico", tipico rogersiano, in cui un partecipante espone verbalmente un suo problema, e poi tutti gli altri sono invitati a formulare un intervento verbale di risposta che abbia le caratteristiche di un rispecchiamento "forte" (cioè sia non solo accettante ed empatico, bensì anche "generativo", cioè economico, sintetico e creativo). Trattandosi di un lavoro di estrema complessità, esso è particolarmente idoneo ad evidenziare P.E. disfunzionali al lavoro di facilitazione. Congiungendo ed integrando il laboratorio rogersiano con il lavoro sulle P.E., a nostro avviso si ottiene un guadagno in termini di consapevolezza relativa alle proprie regole interiorizzate, che danno ragione sia del comportamento esterno osservabile, sia degli stati interni (emozioni) elicitati in conseguenza dell'attivazione di determinate P.E.

Per concludere, aggiungiamo che ognuno, volendo ricorrere allo strumento di analisi delle P.E., può inventarsi nuovi modi creativi per combinare insieme le fasi già note, variarle o introdurne altre. Qui vorremmo solo porre l'accento, ancora una volta sugli aspetti fondamentali che caratterizzano e distinguono questo procedimento da altri possibili:

1) l'adesione del conduttore alle P.E. di tipo alfa e beta, e quindi la garanzia che il contesto di analisi sia saturato da queste P.E.; tradotto in termini più concreti, il laboratorio deve essere recepito dai partecipanti non solo come luogo di non giudizio e di accettazione incondizionata (P.E. del tipo beta), bensì anche come contesto di ricerca sul funzionamento della mente umana, e sulle connessioni tra mente e cultura (P.E. alfa), in cui ciascuno possa sentirsi partecipe al progetto come scienziato, in prima persona, e in cui il materiale di lavoro sia offerto da qualsiasi produzione e comunicazione all'interno del gruppo;

2) ciò comporta una progressiva "presa di distanza" dalle proprie produzioni e comunicazioni, in una sorta di doppia, tripla, multipla "dissociazione", in cui lentamente si viene a perdere la sensazione netta del confine tra interno ed esterno, tra mente e cultura, essendo la cultura un prodotto delle menti che a loro volta sono prodotte dalla cultura, in un circuito ricorsivo ad alimentazione continua, in cui perde ogni significato la ricerca di nessi causali lineari, regnando incontrastato il c.d. principio di autorganizzazione (v. retro Introduzione 11);

3) ciò significa, quindi, un distanziamento emotivo dai propri punti di vista originari (P.E. personali o idiosincratiche) e quindi la capacità di metterli temporaneamente in parentesi, assumendone liberamente altri che circolano nel gruppo, sperimentandoli su di sé in un ambiente che consente di farlo in posizione di totale sicurezza;

4) tutto questo comporta, infine, la progressiva presa di coscienza delle proprie P.E. di tipo 1, 2 e 3, elicitate dal lavoro di ascolto empatico e di facilitazione, e conseguentemente, attraverso il confronto con altre P.E., l'individuazione di quelle disfunzionali, perchè incongruenti e contrastanti, con il lavoro di facilitazione stesso: un cambiamento reale, cioè di tipo 2 o 3 (Bateson, 1972), si rende a questi punti disponibile.

## **18) Una concreta esperienza di osservazione e di analisi delle P.E. condotta in un gruppo di formazione**

Riteniamo utile, a questo punto, portare il discorso sul terreno più concreto di un'effettiva esperienza di analisi delle P.E. svolta in un laboratorio di formazione.

Abbiamo scelto di proposito un laboratorio in cui il lavoro di analisi ha seguito una procedura abbastanza elastica, onde evitare ogni idea di cristallizzazione metodologica, che non risponderebbe per nulla a quanto facciamo nella realtà. Comunque, anche qui si notano alcune fasi distinte: 1) fase dell'esperienza concreta (un rispecchiamento, con facilitato e facilitatore, della postura, tono, respirazione, motricità); 2) fase della stesura dei protocolli di osservazione; 3) fase di lettura dei protocolli da parte dei membri del gruppo, con piccole aggiunte o precisazioni svolte oralmente dagli autori, seguita dalla libera discussione, che si apre di tanto in tanto dopo la lettura di qualche protocollo; 4) fase di individuazione di ipotetiche P.E. sottostanti alle osservazioni e considerazioni svolte. Questa fase non ha una sua autonomia temporale, ma risulta inserita, di tanto in tanto, nella terza fase, e persegue l'evidente scopo di spostare il discorso su di un livello di maggiore astrazione e quindi di indipendenza dalla situazione contingente. Talvolta, come si vedrà, tale fase è introdotta dal conduttore, talaltra da qualche partecipante.

In questo laboratorio è assente la fase di individuazione dei "motivi", e anche quella relativa all'individuazione di connessioni con ipotetici contesti di apprendimento. Nel testo che riportiamo poco oltre, trascritto direttamente da una fonoregistrazione, manca evidentemente la descrizione dell'esperienza concretamente svolta da un facilitato (A) e da un facilitatore (B). Riassumiamola brevemente: la consegna consisteva nel facilitare l'altro attraverso il rispecchiamento della postura, motricità, tono, respirazione ed eventuale produzione sonora. Giusi ha svolto il ruolo di facilitato e Sandra quella di facilitatore. All'inizio Giusi si è sdraiata per terra, e Sandra l'ha imitata in questo, sdraiandosi a sua volta, in direzione esattamente simmetrica e contrapposta. Giusi ha poi compiuto una serie di movimenti di apertura e chiusura delle braccia e delle gambe, mantenendo gli occhi chiusi, apparentemente cercando soprattutto un contatto molto esclusivo con le proprie sensazioni interne. Sandra si è quindi trovata abbastanza in difficoltà nel rispecchiarla, se non altro in quanto, dalla posizione in cui si trovava, le risultava molto difficile assumere nuove informazioni su quanto accadeva alla compagna. In parte ci è riuscita, uniformandosi entro certi limiti al tono e alla postura, rispecchiando piuttosto bene la chiusura generale della compagna verso il mondo circostante. Ed ecco la verbalizzazione successiva:

Laila: "In questo caso, secondo me, la facilitazione non è stata possibile ed è diventata un puro rispecchiamento. Questo perchè Giusi ha tenuto sempre gli occhi chiusi, quasi rifiutando una comunicazione cosciente con l'esterno. E' passata presto alla posizione del feto, e l'ha mantenuta per molto tempo, sostituendola poi con una postura supina e molto aperta, di contatto tattile con il terreno, come in una sensazione infantile primitiva. Da qui, poi, è passata ancora ad una postura pressocchè fetale, dondolandosi, come se avesse cercato un contatto che non ha trovato. L'istinto mio sarebbe stato quello di cullarla con la voce, per raggiungerla in qualche modo, o addirittura di usare il maternage..."

Maria Teresa: "Io mi sono soffermata più ad osservare il loro livello energetico. Sandra ha rispecchiato proprio tutte le posizioni di Giusi, in maniera speculare. Però, secondo me, non l'ha facilitata perchè aveva un livello energetico completamente diverso, almeno nella prima parte. Ho notato che Giusi sembrava entrata in una situazione di completo benessere, estraniata da tutto il resto del mondo e Sandra, pur avendoci messo tutta la buona volontà per comunicare con lei, per me non c'è riuscita".

Angelo: "Giusi era distesa a terra, con le mani toccava il pavimento, cercava la sensazione tattile, si apriva; ma, in quella posizione Sandra non poteva vederla. Quindi per lei era addirittura difficile l'imitazione. Nella prima parte, quando Giusi si è chiusa totalmente, molte volte ho visto Sandra che, al disotto dei capelli, cercava di vedere che

cosa la facilitata faceva, ma era difficilissimo per lei. Giusi ha iniziato con una respirazione lenta e profonda e questo mi ha fatto immaginare una ricerca di un personale benessere. Si è poi quasi rinchiusa in una posizione fetale. In ultimo si è progressivamente aperta. Allora a questo punto mi sono detto: "In una situazione analoga, io cosa dovrei fare?" L'unica cosa è partire da una osservazione non imitativa, non empatica al cento per cento, ma osservare, osservare e poi osservare e poi magari tentare una qualsiasi situazione di intervento. Quindi tre volte, per me, osservazione, quando mi trovo in una situazione difficilissima, e cominciare a spezzettare in vari momenti. Tutto qui".

Conduttore: "Avete notato le differenze tra le diverse letture? qual è la caratteristica di quest'ultimo protocollo?"

Rosanna: "Che ci si è messo lui".

Conduttore: "Infatti; lui proprio ci si è messo dentro; e che cosa ha sottolineato? Quanto era difficile, quanto era difficile, quanto era difficile".

Rosanna: "E la necessità di osservare più che di muoversi".

Conduttore: "Poi ha posto a se stesso la domanda: cosa avrei fatto io?, e ha cercato delle soluzioni".

Laila: "Senza usare il canale verbale, la facilitazione non è stata possibile. In questo caso è diventata un puro rispecchiamento".

Conduttore: "Che cosa stai sottolineando, in questa frase?"

Laila: "Che avrei usato il canale verbale".

Conduttore: ~E lo sottolineei subito. Chi riceve questa comunicazione, potrebbe percepire: hai fatto un errore!. Enfaticizzando, direi che stai mettendo il dito sull'errore, presupponendo che ci sia un errore: quello di non aver usato il canale verbale".

Laila: "Non l'ho considerato un errore".

Conduttore: "No, io sto soltanto dicendo quello che sento io, non quello che 'è vero', perchè non c'è niente di 'vero' in una comunicazione, ma è importante l'effetto che produce; e sto facendo l'esempio di un effetto che produce su di me questa comunicazione: 'è più evidente l'attenzione all'errore', mentre nel caso dell'osservazione di Angelo 'è più evidente l'attenzione alla difficoltà'. Poi tu puoi confermare o no che era questo il tuo intento: attenzione, però, perchè nella comunicazione intento e risultato non vanno sempre insieme. Ciò che io ti sto dicendo ora non è la tua comunicazione, ma l'effetto che essa produce su di me, e questo dipende dai miei filtri. A qualcun altro non farà assolutamente questo effetto. Sentiamo ora altri protocolli".

Viviana: "Mi sembra che Sandra avesse difficoltà a comunicare sul cinestesico e cercasse il canale visivo, comunque ha rispecchiato abbastanza fedelmente le posture. Il canale visivo era quello più logico, visto che non c'erano molte presenze di rumore. Fin dall'inizio ho avuto l'impressione che la Giusi volesse proporre la posizione seduta-raccolta, dondolando, e che le fosse stata accolta e quindi riproposta, più tardi, dopo un'altra serie di posture".

Carmela: "La situazione presentava due ruoli complementari, chiusura e apertura, che erano richiesti dal ruolo di facilitatore-facilitato. A partire dal momento in cui anche la facilitata ha aperto le braccia (apertura), per la facilitatrice è stato più facile entrare dentro, e nel momento dell'apertura c'è stato questo minimo attimo di ascolto empatico. La chiusura del corpo di A è stato l'elemento predominante. In alcuni momenti quindi B era completamente fuori della situazione. B si trovava in una situazione tale che, se avesse ripreso la chiusura di A, sarebbe venuta meno l'apertura che il momento dialogico richiede, ma se avesse manifestato l'apertura avrebbe analogicamente contraddetto la chiusura, quindi ero arrivata a pormi le sue (di A) domande ed ero arrivata a darmi una spiegazione del ruolo stesso, in sé, del facilitatore e del facilitato. Per cui se effettivamente

il facilitato non ha altro scopo che di entrare in una situazione emotiva sua, non può altro che lasciare pochissimo spazio al facilitatore e non è facile trovare un momento dialogico".

Conduttore: "Osservate che il protocollo di Carmela è ancora molto diverso; vedete che tipi di domande si pone lei, portando il discorso verso le teorie dei ruoli. Si pone delle domande e vi risponde in base a pezzi di teorie, più di quanto non abbiano fatto altri. Ognuno di noi ne usa continuamente di teorie, teorie personali, teorie prese a prestito a destra e a sinistra. Qui c'è proprio lo sforzo di darsi una spiegazione e di darsi una spiegazione logica di ciò che è successo, mentre per Angelo sembra più importante il discorso di essersi messo nei panni di Sandra ('In che difficoltà si è trovata! io, al suo posto, che cosa avrei potuto fare?')."

Angelo: "Se nella situazione ci fosse stato uno specchio grande, in una posizione ad angolo, da riflettere così il momento in cui Giusi si apriva, quale beneficio avrebbe potuto portare? giacché non era possibile il rispecchiamento da parte di Sandra, usare uno specchio quali effetti avrebbe potuto sortire?"

Grazia: "Scusa, secondo me il problema è anche se A vuole essere facilitato da B".

Conduttore: "E' la prima volta che viene fuori questo problema oggi. Hai scritto qualcosa?"

Grazia: "Ho scritto: 'rispecchiamento nel respiro e postura. Quale facilitazione ha avuto Giusi?'; nel senso che la prima cosa che è saltata agli occhi a me è che ho visto l'esperienza come un esercizio, quindi mi sono venute in mente le cose fatte le volte precedenti e, vedendo che Sandra stava molto attenta a seguire Giusi, che teneva gli occhi chiusi, era concentrata, teneva delle posizioni chiuse, mi sono ricollegata alle esperienze delle altre volte. Allora mi sono chiesta: 'io, come avrei agito?' e, al di là del fatto che Giusi lo volesse o meno, avrei cercato di entrare in contatto fisico. Insomma, affinché il rispecchiamento possa risultare utile, prima o poi il facilitatore deve entrare in contatto".

Conduttore: "Una domanda: e quando comincia ad essere utile entrare in contatto con l'altro?"

Teresa: "Quando l'altro ne sente il bisogno".

Conduttore: "E come fai a sapere che l'altro ne sente il bisogno?"

Teresa: "Secondo me, quando l'altro lo vuole".

Conduttore: "Come fai a sapere che lo vuole?"

Giusi: "Bisogna cogliere il momento in cui quello lo manifesta".

Viviana: "Secondo me, la P.E. che c'è dietro è: 'quando una persona è in chiusura, devo tirarla fuori'".

Conduttore: "Allora tu hai detto: 'lo sto aiutando una persona; se lei è in chiusura, la devo aprire'. Questa è una P.E. e l'essenziale è che noi sappiamo che è una P.E., e come tale arbitraria, uno dei mille modi di vedere le cose".

Laila: "Io ho utilizzato questa P.E. solo la seconda volta che Giusi si è chiusa. La prima volta, invece, mi sono detta: 'Se vuole starsene con se stessa, ci stia!'".

Bruna: "Ma allora si esulava dalla consegna!"

Conduttore: "Cerchiamo di utilizzare questa esperienza per capire quali sono i filtri, le premesse che intervengono nell'osservazione; una delle P.E. è che 'bisogna facilitare' e che 'facilitare significa entrare in comunicazione con l'altro'. Il presupposto che sta alla base di tutti questi protocolli è che 'bisogna in qualche modo comunicare' e 'comunicare significa entrare in contatto con l'altro'".

Rosanna: "Però il rispecchiamento puro può anche non essere comunicazione".

Conduttore: "Se ci capitasse una persona che ha tutti i canali-sensoriali chiusi..."

Rosanna: "E' inutile che tu lo imiti..."

Conduttore: "Attenzione, però! C'è chi ha sottolineato: 'All'inizio sto ad osservare, e questo mi serve ad entrare nel mondo dell'altro. Poi prima o dopo comincerò a comunicare'. Il problema è 'quando?', prima o dopo? era il momento, non lo era? chi può dirlo con sicurezza che bisognava fare qualcosa? Non lo sappiamo! E' chiaro il concetto?"

Teresa: "Un attimo di apertura c'è stato. Secondo me, quello forse era il momento di intervenire, se il facilitatore lo coglieva. Io li avevo visti come momenti che si alternavano, di apertura e di chiusura. Come facilitatore, avrei voluto provare a fare un tentativo di comunicazione".

Conduttore: "Allora ci sta dietro la P.E. che 'alla prima apertura di una persona, mi ci devo fiondare dentro, e non posso aspettare la seconda, la terza'".

Laila: "Mi viene in mente adesso: chi l'ha detto che fosse realmente un'apertura?"

Conduttore: "Fin qui abbiamo ragionato sul presupposto che quella fosse un'apertura! Ma, come è ovvio, questa è solo una possibile lettura".

Teresa: "E a seconda delle letture che facciamo, decidiamo poi di intervenire o meno!"

Conduttore: "Allora immaginiamo che un facilitatore, in base ai propri modi di vedere, dica: 'Questa è un'apertura'. In base alla sua mappa del

mondo, egli attribuisce un certo significato a certi segnali, e quindi decide

di intervenire (in quanto, sempre nella sua mappa è attivata la P.E. secondo cui occorre cercare il contatto il più presto possibile). Certamente un'altra persona, con P.E. differenti, potrebbe leggere diversamente la situazione o anche agire diversamente ('Si è aperto al mondo. Bene, lasciamo che decida quello che vuole!')."

Teresa: "Ma il presupposto è quello di facilitare!"

Conduttore: "Sì, ma il presupposto che sta dietro il presupposto di facilitare è che 'per facilitare devi entrare in contatto'. Ma entro che tempo? subito, entro un quarto d'ora, entro un mese?"

Grazia: "Dipende dai segnali che dà l'altro!"

Carla: "Osservando, ho notato che all'inizio Sandra cercava di entrare in comunicazione tramite il respiro e la postura. Ci ha provato un po', poi ad un certo momento non ce l'ha più fatta, perchè c'era veramente una chiusura da parte di Giusi. Secondo me Sandra, a questo punto, ha rispettato il desiderio di Giusi di starsene per conto proprio..."

Conduttore: "Guarda che lettura contrapposta a tutte quelle precedenti! Sandra potrebbe aver semplicemente rispettato un profondo desiderio della facilitata di starsene per i fatti propri!"

Carla: "Infatti, secondo me, Giusi ha comunicato in tutti i modi di voler rimanere sola. E Sandra l'ha capito!"

Conduttore: "Guardate! Noi avremmo potuto accanirci a cercare in che modo Sandra avrebbe potuto intervenire; magari avevamo anche ragione, ma Carla ci ha aperto gli occhi su un altro modo di vedere le cose; secondo la sua mappa del mondo la facilitata non aveva tanta intenzione di comunicare, voleva starsene con le sue sensazioni. Allora in questo senso Sandra l'ha facilitata nel suo progetto espressivo, che in quel momento era un progetto di autoesplorazione interiore".

Irmgard: "Sì, Giusi ha attinto al suo 'serbatoio di felicità'. Era partita con una certa tensione e chiusura, man mano si è aperta, ha dondolato, ha goduto e ha sentito probabilmente la vicinanza muta dell'altra, qualche lieve rumore di strisciamento, per cui ha sentito che c'era qualcuno con lei..."

Conduttore: "Questo ci apre a tutto un altro tipo di osservazione".

Lilli: "Allora il problema è di capire che cosa desidera fare l'altro, e di rispondere in sintonia con il suo progetto implicito... E' la cosa più difficile!"

Conduttore: "Ricordiamoci una cosa: se noi abbiamo una sola mappa, possiamo prendere delle grosse cantonate. Se, ad esempio, abbiamo una P.E. secondo cui per aiutare l'altro dobbiamo in ogni caso comunicare con lui, escludiamo tutti i casi in cui si può facilitare una persona standogli davanti, senza interferire, anche soltanto stando nello stesso ambiente, senza fare quasi niente, respirare, essere lì presenti. Il che è già qualcosa. Fatevi questa immagine: stare in una stanza, in poltrona, a pensare, è la stessa cosa se lo fate da soli o se c'è un'altra persona? se c'è un'altra persona, e ad un certo punto questa si alza e se ne va, eppure non faceva niente, era lì seduta come voi, è la stessa cosa? Cambia, vero? Allora lo 'stare lì' significa fare delle cose. Lo stare vicino ad una persona entrando nella sua fisiologia è già un buon modo. Infatti, se oltre a vederla la rispecchiate anche, avete più informazioni, in quanto le ricevete dalla vista e dalle sensazioni interne. Naturalmente, ci sono dei casi in cui è particolarmente difficile rispecchiare, e può anche essere controproducente: qualcuno di voi l'ha notato! Il rispecchiamento in sé è già un modo di facilitare, ma non è detto che debba partire subito. Come nel dialogo sonoro: se non ho capito il messaggio che l'altro mi invia, e continuo a pensare 'quando intervengo? cosa intervengo a fare? Intervengo quando penso che sia essenziale farlo, perchè facilitare, aiutare l'altro vuol dire intervenire'".

Angelo: "lo ho segnato una cosa mentre parlavi: 'Quando è chiaro l'intervento di aiuto, allora bisogna intervenire'".

Conduttore et al.: "La richiesta, quando è chiara la richiesta!"

Angelo: "E quando è chiara la richiesta?"

Conduttore: "Questa è una mappa, uno dei modi di intendere le cose. Io posso anche pensare che in certi casi vanno fatti dei tentativi, oppure posso aspettare. Il lavoro sul rispecchiamento, se svolto correttamente, è un aiuto, in quanto anche se l'altro non vi stà guardando, entrate comunque nella sua fisiologia. Così, rispetto a certe posture, non vi limitate a guardarle e a dire 'questa è un'apertura', ma le provate su di voi, e magari vi accorgete che è un po' diverso da come pensavate!

Bene, se non ci sono altri interventi, sentiamo ora Sandra e Giusi. Credo che ci racconteranno qualcosa di interessante".

Giusi: "La mia è stata la ricerca di una situazione di benessere, che io ho immaginato come chiusura, come un ritorno dentro l'utero materno, quindi un desiderio di stare in un mondo ovattato, chiuso; poi, ad un certo punto c'è stato il desiderio di svegli prendere contatto con a di unacìo che mi stava intorno, di provare delle sensazioni diverse da quelle che si provano in una situazione di chiusura; però ho sentito ritornare il desiderio di isolarmi di nuovo, e l'ho manifestato col dondolarli, perchè era una situazione che mi faceva stare bene..."

Conduttore: "'Era una situazione che mi faceva stare bene': voi siete su una bella poltrona, in casa vostra, e l'altro viene ad aiutarvi..."

Rosanna: "'Non ce n'era nessun bisogno!'"

Sandra: "Io forse allora avrei dovuto parlare prima, perchè effettivamente ho colto questo stato d'animo; mi sono trovata di fronte a lei e già durante la respirazione notavo l'espressione del suo viso che cercava di essere dentro di sé. Pertanto io non ho fatto altro che rispecchiare lei. La vedevo dondolarsi e mi dicevo: 'Sta bene così, non desidera che io mi metta in contatto con lei'".

Bruna: "Però, a questo punto, siccome Giusi dice 'stavo bene chiusa, cercavo di stare bene così', chissà che invece a quel punto non gradisse del maternage.. ."

Sandra: "La sua espressione, il suo respiro non mi davano modo di..."

Bruna: "Lo può dire solo Giusi!"

Giusi: "Io non so se in quel momento poteva anche disturbarmi, oppure poteva aiutarmi a trovare un'altra situazione diversa da quella di chiusura, che mi facesse stare ancora meglio..."

Bruna: "Tu dici: 'Volevo stare bene'. Chissà se una situazione di rinforzo a questa ricerca di benessere..."

Rosanna: "Tu sentivi la presenza di Sandra?"

Giusi: "Io non è che fossi preoccupata di sentire la sua presenza. Ero totalmente concentrata per ricercare una mia situazione di benessere..."

Conduttore: "Fai una cosa: entra di nuovo nella situazione, riassumi quella postura, e quando hai recuperato quella sensazione puoi immaginare, sentire una persona che ti si avvicina ed entra in contatto fisico con te. Accedi alla sensazione che questo ti produce".

(Sandra, seduta di fianco a Giusi, in contatto, segue il suo movimento di dondolamento, poi si prendono per mano).

Conduttore: "Che cosa è successo?"

Giusi: "Da sola ho riprovato lo stare bene, però mi ha fatto piacere, quando ho cominciato a dondolare, che lei abbia assecondato questo movimento; infatti mi è venuto spontaneo darle la mano, perchè ha assecondato un desiderio che forse avevo dentro".

Conduttore: "Allora, che cosa possiamo trarre da questa esperienza?"

Sandra: "Che quando dondolava, forse, se io mi fossi avvicinata, poteva andare bene; con la differenza, però che adesso le ero più vicina e mi era possibile farlo, mentre nella situazione precedente era più difficile cogliere il momento".

Maria Teresa: "Difatti, penso che se invece di starle di fronte, Sandra le fosse stata di fianco o di dietro, sarebbe stata facilitata nel facilitarla .

## 19) Tipi di dialoghi sonori, stili di ascolto e P.E.

Riteniamo, a questo punto, di disporre di una rappresentazione sufficientemente arricchita del lavoro sulle P.E., ottenuta mediante l'ormai consueto "chunking up, down and across", per affrontare l'ultimo tema del presente capitolo: il rapporto o connessione che abbiamo più volte riscontrato, nei laboratori di formazione, tra alcune strutture tipiche di dialogo sonoro, particolarmente ricorrenti, e alcuni "stili di ascolto" e quindi alcune P.E. dei partecipanti che emergono durante l'esperienza.

Ci limiteremo qui ad elencare una breve serie di casi tipici di dialogo sonoro, che si riscontrano di sovente in una prima fase di lavoro. Li chiameremo con il titolo che è diventato ormai usuale nei laboratori. I titoli talvolta sono desunti dalla struttura formale del dialogo, talaltra dalle P.E. o stili di ascolto del facilitatore che vi stanno alla base. E' superfluo aggiungere che non si tratta di un elenco a scopo tassonomico, bensì soltanto di una esemplificazione, guidata da un modo, tra i tanti possibili, di cogliere e ritagliare alcune ridondanze significative all'interno di un'esperienza complessa, multiforme, articolata. Si tratta quindi di un itinerario per individuare degli oggetti di discorso, specificandone i tratti pertinenti, e rendendoli quindi più facilmente disponibili al riconoscimento, al confronto e alla comunicazione con altre esperienze. E' ovvio, inoltre, che i diversi "tipi" individuati si presentano spesso combinati tra loro.

### 1) "L'importante è che si calmi".

A (facilitato) recupera un vissuto emotivamente molto intenso, ed inizia ad esprimersi con alta carica energetica, con manifestazioni di aggressività (ira, rabbia, stizza) o rifiuto (allontanamento, chiusura). B (facilitatore) sin dall'inizio si preoccupa di ottenere un

cambiamento nel tono e nell'espressione di A: tutto il suo comportamento è teso a controllare quello di A e a riportarlo verso modalità espressive più contenute, meno intense, anche a scapito della ricchezza e dell'autenticità (distacco emotivo). Quando B riesce ad ottenere questo risultato, durante la verbalizzazione si mostra soddisfatto, convinto di aver facilitato A.

Dal punto di vista sonoro, il mezzo più comunemente utilizzato da B per raggiungere il suo scopo è quello di rifiutare o squalificare A sul piano della dinamica energetica, nelle sue manifestazioni più globali (E-, VE) o differenziate (fe-). Spesso c'è anche il tentativo di imporre un tempo più moderato (T-), con figurazioni ritmiche stereotipate che nulla hanno a che vedere con la produzione di A (fr-). Ne risulta quindi una squalifica molto generale, sul piano del carattere della sequenza (Ca-).

Naturalmente non è affatto detto che A stia al gioco. Abbastanza di frequente accade che il comportamento di B ottenga proprio l'effetto contrario allo scopo, e che quindi la produzione di A divenga più intensa e "aggressiva". In tal caso B, non riuscendo più a controllare la relazione, rimane "spiazzato" e può rifugiarsi in un atteggiamento di "rimessa" nell'attesa che A ponga fine al dialogo.

Dal punto di vista sonoro, anche tale variante si caratterizza per la squalifica o il rifiuto sul piano della dinamica energetica (E-).

Sottese ad un atteggiamento "facilitante" di questo tipo, abbiamo spesso trovato P.E. collegate al tema del controllo e della sfiducia nelle proprie e nelle altrui risorse che, in via indicativa ed esemplificativa, possono così riassumersi: "Le emozioni intense, specie quelle negative, vanno evitate, in quanto non si sa dove si potrebbe finire", e quindi: "E' importante mantenere il controllo della situazione e non coinvolgersi troppo", di conseguenza: "Per aiutare una persona, occorre mantenere una certa distanza", "E' importante infatti calmarla, non dando corda alle sue emozioni negative, che altrimenti si rinforzano".

Sembra evidente, già ad un primo sguardo, quanto queste P.E. siano lontane da quelle più sopra individuate come "facilitanti" (P.E. di tipo alfa e soprattutto beta).

## 2) "Ci ho messo tutto l'impegno" (il rispecchiamento formale).

La cosa importante per B è quella di eseguire bene il compito. Da quando ha appreso che il rispecchiamento è uno strumento privilegiato per facilitare, vi si dedica con tutto l'impegno. Il guaio è che si mostra più interessato ad eseguire il compito che ad aiutare effettivamente l'altro. E ciò puntualmente si riflette sul piano del dialogo sonoro. Ci sarà così prevalente accettazione delle singole "frasi", accompagnata però da una scarsa comprensione e condivisione del "discorso globale", del "motivo" e quindi del "nucleo generativo" sotteso al progetto di A. In altri termini, A si sentirà ascoltato e compreso non nel suo progetto autoesplorativo ed autoespressivo, bensì solo per alcuni frammenti, magari scarsamente rilevanti, di esso, che in tal modo stenterà ad evolvere, e manterrà facilmente una struttura ripetitiva o comunque non arricchita dagli interventi di B.

Dal punto di vista sonoro, lo scarso coinvolgimento emotivo di B e la sua mancanza di una visione d'insieme si tradurrà nell'incapacità a sostenere frasi di ampio respiro. Ad esempio, nei crescendo, diminuendi, accelerandi, ritardandi, B svolgerà più un ruolo di osservatore attento, capace di restituire fedelmente ciò che ha udito, piuttosto che di compartecipe e coautore del progetto. Pertanto o A farà tutto da solo, completando le gestalt della dinamica e dell'agogica, o esse rimarranno "a metà strada", aperte o semiaperte, inidonee a produrre un senso di soddisfazione negli esecutori o negli ascoltatori. Di sovente, poi, il comportamento sonoro di B, come "rispecchiamento formale", si evidenzierà negli aspetti energetici globali o indifferenziati: egli si terrà quasi

sempre ad un livello energetico più basso di A. La siglatura del dialogo rivelerà quindi una maggiore condivisione sui parametri successi in senso genetico e più differenziati, rispetto a quelli più primitivi e indifferenziati. Il che testimonia il maggior impegno di B sul piano della "comprensione cognitiva", rispetto al piano del "coinvolgimento emotivo".

Quali possono essere le P.E. sottese al "rispecchiamento formale"? Indicativamente ci si può imbattere in P.E. del tipo: "Per riuscire occorre impegnarsi, sforzarsi", "Non ci si può permettere distrazioni", "E' importante avere sempre coscienza di ciò che si fa", "Per aiutare una persona occorre soprattutto capire"...Il fuoco attenzionale è quindi prevalentemente centrato sull'impegno, lo sforzo, la comprensione cognitiva. La distanza dalle P.E. "facilitanti" la si misura quindi principalmente sul piano della scarsa fiducia nelle risorse inconscie, o della conoscenza tacita, proprie e dell'altro. In un certo senso, anche qui ritorna il tema del controllo~ già incontrato nel precedente tipo di dialogo.

### 3) "C'è poco tempo".

A inizia. B interviene quasi subito, o comunque troppo presto, senza prendersi il tempo necessario ad ascoltare e comprendere ciò che A sta facendo.

Spesso ciò comporta uno scollegamento abbastanza forte tra il progetto autoespressivo di A e il contributo di B.

Dal punto di vista sonoro, ciò può riflettersi su qualsiasi parametro. Con una certa frequenza si riscontrano At- e Tdr-, e, tra i parametri più differenziati, fe- e ftm-. Talvolta ne risente LO (B cerca di imporre un ordine proprio ad un materiale presentato da A in modo ancora poco strutturato) e LF (B riproduce gli interventi di A, migliorandone la precisione formale).

Il comportamento di B è spesso sorretto da P.E. imparentate con quelle sottese ad atteggiamenti direttivi, impositivi e di ipercontrollo, con particolare riferimento all'aspetto temporale che ne sostiene la motivazione: "Da sole le cose non si risolvono", "Il tempo passa, ma i problemi restano", e, quindi, "Non si può aspettare troppo", "Occorre intervenire ed imprimere una nuova direzione", "In situazione di incertezza, bisogna pur agire"...In sintesi, c'è una prevalente fuga nell'azione, a scapito dell'osservazione-ascolto-comprensione.

### 4) "Che fretta c'è?".

E' l'esatto contrario del precedente: B aspetta troppo ad intervenire, come se il tempo non esistesse e questo silenzio non acquistasse un significato per A. Non ricevendo feedback alla sua produzione sonora, A, se già non è in situazione di chiusura, può sentirsi a disagio a seguito di questa osservazione prolungata. Spesso la verbalizzazione successiva rivelerà come il crescente livello di ansia ha inciso sfavorevolmente sulla sua produzione di idee, e quindi sulla sua capacità autoesplorativa ed autoespressiva.

Anche qui, sotto l'aspetto sonoro, la scarsa produttività della comunicazione tra A e B può manifestarsi attraverso qualsiasi parametro o insieme di parametri. Talvolta la mancanza di accettazione si risconterà soprattutto sul piano della dinamica energetica (E-, VE-), talaltra sulla precisione temporale degli interventi (At-, Tdr-, VT-(+,-)).

Le P.E. sottese all'atteggiamento di B potranno essere indicativamente del tipo: "Rispettare l'altro significa dargli tutto lo spazio possibile", "Il trascorrere del tempo non costituisce un problema", "Prima viene la comprensione, poi l'azione", "Quando si sta riflettendo, quando ci si sta esprimendo, un intervento dell'altro può essere di disturbo",...

##### 5) "Il direttore".

B è direttivo, centrato su se stesso, con un proprio progetto di aiuto, formato sulla base di teorie, implicite od esplicite, precostituite alla relazione in atto. Nella forma estrema, E3 quasi non ascolta A, e quindi i suoi interventi propositivi si presentano come rifiuti o squalifiche di ciò che A sta comunicando, qualunque cosa sia. Nella forma moderata, B prende da A solo lo spunto per i suoi interventi, la cui elaborazione è frutto in gran parte di una produzione autoctona. Il rispecchiamento quindi è molto scarso, mentre copiosi sono i rifiuti o le squalifiche.

Dal punto di vista sonoro, questo atteggiamento è riconoscibile da vari indici, tra i quali predomina il LO-(-+) e il LF-(-+) (non c'è sintonia o accordo tra A e B sul livello di organizzazione e sul livello formale, ed in entrambe i casi B si mantiene su di un livello più alto), e talvolta E- (spesso la produzione di B si impone, sul piano energetico, a quella di A). Frequentemente compaiono anche delle fr-(-+)C(+), fe-(-+)C(-+), ftm-(-+)C(-+) e fm(-+)C(+): ciò significa che gli interventi di B sono molto più articolati, complessi e dotati di maggior padronanza formale rispetto a quelli di A a livello delle figurazioni energetiche, ritmiche, timbriche e melodiche.

Andando alla ricerca delle regole implicite sottese a tale atteggiamento di E3, ci si può imbattere in P.E. di questo tipo: "L'aiuto consiste nell'offrire soluzioni concrete", "Aiutare qualcuno significa prendersi carico dei suoi problemi, significa agire per lui e guidarlo verso la corretta soluzione", "Ci sono modi giusti o sbagliati di vedere le cose", "1 a competenza fornisce gli strumenti per avere una visione corretta", "Se una persona è in difficoltà, vuol dire che commette qualche errore, e aiutarla significa indirizzarla verso la pista giusta"...

Non è difficile rilevare che convinzioni di questo tipo hanno tendenzialmente guidato il lavoro del medico o dell'insegnante, secondo il ruolo tradizionale ad essi affidato. In base a questa visione, c'è qualcuno il cui comportamento, le cui conoscenze o le cui manifestazioni somatiche hanno in sé qualcosa di scorretto o di malato, e c'è qualcun altro che, in posizione one up, di competenza e/o di autorità, in base al suo esclusivo quadro di riferimento, provvede dall'esterno a correggere, a regolare o ad influenzare l'altro o il suo organismo, per il suo bene, la sua salute, il suo apprendimento. Naturalmente, particolare da non trascurare, affinché il modello "funzioni" è necessaria comunque la collaborazione dell'allievo-paziente, che deve riconoscere nell'insegnante-medico un superiore cui credere ed obbedire. Nella sua forma più raffinata, il modello prescrive che l'allievo-paziente riconosca non tanto la superiorità dell'insegnante-medico, quanto quella del sistema di credenze, di idee sul mondo, teorie, modelli concettuali di cui egli è un semplice testimone portatore. Dal punto di vista che qui ci interessa (cioè della capacità di facilitare l'altro attraverso l'ascolto e la calibrazione del suo mondo interno), sotto il profilo strutturale non fa alcuna differenza se il sistema di credenze accennato si configura come una pratica magica, un sistema filosofico-religioso o il sistema della scienza ufficiale.

##### 6) "Invasione", "allagamento".

B prende troppo spazio, troppo tempo. Ascolta A solo per brevi momenti, poi prende spunto per esprimere se stesso e quello che nella situazione presente sta vivendo. Abbiamo chiamato questo atteggiamento "invasione o "allagamento" dell'altro. A differenza del tipo precedente, qui non c'è un chiaro proposito di guida o direzione. Piuttosto B si lascia prendere dai personali "rigurgiti emotivi", e pertanto non è in grado di mantenere il contatto con la comunicazione di A. Talvolta ciò può accadere come naturale conseguenza di un'eccessiva "identificazione" di B nei confronti di A, "identificazione" che

riduce grandemente la sua capacità di ascolto empatico (cfr. cap. IV). Questo atteggiamento può assumere le sfumature più svariate, dalla semplice distrazione dello svagato, alle massicce cancellazioni dell'egocentrico emotivo. La struttura del dialogo, emergente dall'analisi formale, può quindi presentarsi discontinua, con parti magari brevi caratterizzate da prevalente accettazione, alternate a lunghe parti caratterizzate da prevalenti rifiuti e squalifiche, in cui la figura di B emerge sempre più a scapito di quella di A, che progressivamente finisce sullo sfondo.

In tale caso le P.E. sottostanti possono essere le più varie, da quelle idiosincratice, diverse da facilitatore a facilitatore, idonee ad innescare un processo di identificazione, a quelle relativamente diffuse, in quanto culturalmente sostenute da gruppi o comunità relativamente non dominanti e storicamente datate, del tipo: "E' importante essere se stessi", "E' importante essere autentici, genuini e dire in ogni caso ciò che si pensa", "Questo è il mio modo di essere", "Questo è il mio modo di sentire", e, quindi, "Gli altri mi devono accettare per quello che sono", cui si accompagna la P.E. più generale secondo cui, quando qualcosa non funziona, sono comunque gli altri (padre, madre, fratelli, amici, e, in questo caso, il facilitato) a dover cambiare.

7) "Risposte non pertinenti".

B coglie solo alcuni aspetti marginali della comunicazione di A, e su questi costruisce il suo progetto di ascolto-espressione-aiuto.

Nel dialogo verbale, ritroveremmo qui l'interpretazione letterale, le domande irrilevanti, l'iperamplificazione dei dettagli.

Nel dialogo sonoro si rilevano qui prevalenti accettazioni su alcuni tra i parametri più differenziati (ad es., le fr e le fm) e prevalente squalifica su tutti gli altri parametri, con particolare riferimento a quelli più primitivi ed indifferenziati. Il vissuto di A è in genere quello di non essere compreso, appunto, se non per certi aspetti marginali o irrilevanti.

~e P.E. sottese a questo atteggiamento possono essere anche qui le più varie, non essendo rintracciabile un modello culturale unitario che le sostenga.

8) "Mancato rispecchiamento" (casi tipici). a) nell'uso degli oggetti (o strumenti musicali) A utilizza un solo strumento, B ne usa un gran numero. Es. di P.E. sottostanti: "E' importante avere più mezzi possibile a disposizione", "Occorre attirare l'attenzione dell'altro", "E' importante variare per attirare l'attenzione", "Per avere l'attenzione dell'altro occorre agire, fare cose interessanti"...Detto in sintesi, si tratta di P.E. imparentate alla "fuga nell'azione".

b) sui parametri "critici":

A esplora il timbro di uno strumento, B ignora completamente il suo progetto, e passa senz'altro a ricalcare ed evidenziare delle fr presenti nel "discorso" di A, ma aventi per lui solo un ruolo marginale, essendo la sua attenzione centrata, come si è detto, sugli aspetti timbrici (che viceversa B trascura, preoccupato come è di alzare LO e LF);

P.E. sottostanti: possono riguardare i temi della direttività, dell'ipercontrollo, della guida, come nei tipi 3, 5 o 6 di dialogo sonoro.

c) sui parametri più primitivi:

ad es., B coglie le fe, le fr o fm di A, ma non E;

P.E. sottostanti: si tratta di un caso particolare di rispecchiamento formale, in cui cioè c'è condivisione sui livelli più differenziati, e non c'è sintonia sui livelli più primitivi. Vi si possono trovare quindi P.E. che giustificano il ruolo, il mancato coinvolgimento, la distanza emotiva come nel dialogo sonoro di tipo 2.

d) nell'utilizzazione del corpo:

vengono qui in gioco le differenze nella postura, nella respirazione, nell'orientamento del capo o degli occhi, nel tono, nella motricità o gestualità ecc. Questi aspetti del rispecchiamento saranno oggetto del capitolo seguente.

## NOTE

<sup>1</sup> I "metaprogrammi" in PNL sono le regole più generali e astratte che sovradeterminano la formazione dei programmi del comportamento di una persona. In altri termini, essi si collocano al livello più alto dei sovrasistemi di P.E., che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi. Esempi concreti di metaprogrammi sono: attivo/passivo; centro di riferimento interno/esterno; verso/via da ecc.. L'individuazione dei metaprogrammi è utile a diversi fini, tra cui in primo luogo migliorare la comprensione del modo in cui si forma e si struttura la mappa del mondo di una persona, e migliorare pertanto le proprie capacità di rispecchiamento o ricalco.

<sup>2</sup> ...ma, a rigore, logicamente non impossibile. E' infatti immaginabile un contesto in cui le mosse comunicative disponibili siano estremamente ridotte da un alto numero di vincoli. In tal caso la similitudine tra messaggi non implicherebbe necessariamente la presenza di un segnale di ricezione. Nell'ipotesi limite, se i messaggi disponibili fossero solo di due tipi, si avrebbe sempre il 50% di probabilità che A e B non solo siano simili, ma addirittura identici.

<sup>3</sup> Sembra evidente, come sottolinea la Lumbelli (1981), che Rogers ha una conoscenza di seconda mano della psicoanalisi: nella sua attività di psicologo si era trovato a lavorare accanto a psichiatri con una formazione psicoanalitica probabilmente discutibile! Comunque il problema dell'interpretazione e dei limiti in cui essa debba essere contenuta al fine di non essere impositiva, ma una semplice opportunità, un'occasione che il cliente liberamente può accogliere o meno, è un punto alquanto delicato e tuttora discusso dagli psicoanalisti (v. ad es. Molinari Negrini S., 1984; Lai, 1985).

<sup>4</sup> Pertanto, ad esempio, "quando a proposito di educazione non autoritaria si parla di accettazione integrale del vissuto attuale dell'interlocutore, va tenuto presente che gli effetti e le forme espressive di tale accettazione possono essere molto diverse a seconda che si segua l'impostazione rogersiana e la sua fiducia nella capacità dell'individuo di superare le proprie resistenze con le proprie forze o una concezione fondamentalmente psicoanalitica, in cui quella accettazione si accompagna a una teoria dei rapporti interpersonali in cui la permissività viene parzialmente ridimensionata dallo spazio concesso a comportamenti dipendenti da un lato, e direttivo-interpretativi dall'altro" (Lumbelli, 1981, p. 49). Su questa linea, molto interessanti ci sembrano i resoconti di esperienze cliniche, riportati da Rogers (1961), in cui grazie all'atteggiamento di accettazione del terapeuta, il cliente supera le deformazioni che stanno alla base dei suoi sentimenti di transfert, senza che siano necessari interventi interpretativi di queste difese, come nella terapia psicoanalitica.

<sup>5</sup> Ehrenzweig (1965), ad esempio, sostiene che nel messaggio artistico, accanto alle forme articolate, alle gestalt, alle forme codificate, oggetto specifico della percezione cosciente, esiste tutto un mondo di segnali, di elementi formali inarticolati, di dettagli apparentemente accidentali ed insignificanti. Ebbene, proprio questi ultimi sarebbero oggetto della percezione inconscia, in grado, più di quella consapevole, di cogliere questi elementi come tracce del movimento e del gesto espressivo unico ed irripetibile dell'artista. In musica, ad esempio, glissandi, vibrati, lievi alterazioni del ritmo e dell'intensità, e quindi anche il "tocco" del pianista, la "cavata" del violinista, apparterebbero prevalentemente a

questa categoria di segnali, che sfuggono alla notazione convenzionale, e sono pertanto affidati alla libertà espressiva dell'artista. Anche nella pittura ci ritroviamo di fronte a fenomeni analoghi. E così, ad esempio, "nessun falsario, per quanto bravo - neppure il migliore -, può copiare esattamente il modo in cui il maestro ha effettivamente generato una pittura. Potremmo esaminare fronte a fronte un quadro di Raffaello e la copia fatta da uno che ha passato la vita ad imitare Raffaello. Naturalmente sarebbero assai simili, eccetto che, quando li osservaste con molta attenzione, scoprireste che quest'uomo, indipendentemente dall'impegno profuso, non è riuscito a dar vita ad una linea che avesse esattamente la stessa forma e le stesse proporzioni del vero Raffaello. In altre parole, come nel caso in cui si cerca di imitare una firma, vi è qualcosa di assolutamente specifico, c'è uno stile che corrisponde alla persona altrettanto che la forma del naso di quella persona o forse quella del corpo. Si può allora prendere in considerazione un fatto incredibile: si può dire, forse, che i cervelli delle persone sono diversi come lo sono le facce, e simili tra loro come lo sono le facce" (Llinas, 1984, p. 171). E, aggiungeremmo noi, si può sostenere che questa similitudine / diversità, questa peculiarità di ogni essere umano, come sistema ipercomplesso, porta traccia del suo stile, e quindi la sua "firma", in ogni comportamento -comunicazione.

<sup>6</sup> Forse è opportuno attenuare o ammorbidire le conclusioni riportate nel testo: ad esempio che il rispecchiamento "debole", e pertanto la semplice accettazione, non sia in grado in sé di produrre cambiamenti. Certe persone, infatti, sembrano ancorate ad una visione impoverita del mondo proprio a seguito della percezione, più o meno consapevole, di non essere mai (o di non essere mai state) completamente accettate. In tali casi, un'accettazione piena e una sintonizzazione su tutti i livelli può costituire una nuova esperienza di riferimento, di per sé terapeutica (alcuni esempi di questo tipo sono riportati da Rogers, 1977, 1980).

<sup>7</sup> "K" sta qui per "cinestesico", formula sintetica con cui in PNL si intende sia il relativo sistema rappresentativo, sia talvolta il riferimento agli stati interni od emozioni (Dilts et al., 1980)

<sup>8</sup> In fondo, come è stato ben dimostrato (Gargani, 1978), il "senso comune" e le idee correnti sono spesso tributarie di concezioni e teorie scientifiche (o filosofiche) di oltre un secolo addietro.

## CAPITOLO SETTIMO

### DIALOGO SONORO E COMUNICAZIONE NON VERBALE

#### 1) Premessa.

Nel presente lavoro ci siamo occupati specificamente del dialogo sonoro, lasciando, per così dire, sullo sfondo altri elementi della CNV, implicati sempre e comunque nell'interazione tra persone. Mi riferisco in particolare alla postura, al tono muscolare, alla respirazione, all'orientamento del capo e degli occhi, all'orientamento delle mani, delle braccia e delle gambe, alla motricità massiva e alla motricità fine, alla mimica del volto, alla gestualità, all'uso dello spazio e degli oggetti. E' giunto ora il momento di soffermare la nostra attenzione su di essi, sia pure brevemente. Per dire il vero, di questi aspetti della CNV abbiamo già un po' parlato varie volte, sia pure occasionalmente. Ad esempio, nel capitolo terzo, introducendo il discorso sul rispecchiamento della postura, della respirazione ecc., abbiamo definito questa attività come "ricalco" delle P.E. "fisiologiche" dell'altro. Bene, direi che questo può essere un buon punto di partenza per riprendere ed ampliare il discorso.

Ormai dovrebbe risultare chiaro il significato e l'utilità dell'attività riflettente: il suo principale scopo è quello di consentire al facilitatore il "ricalco" della mappa del mondo del facilitato, e pertanto di disporre di un linguaggio comune, al fine di sintonizzarsi con lui e consolidare il rapporto. Orbene, come dicevamo, la mappa del mondo del facilitato, in una sua parte, contiene tutta una serie di regole interiorizzate o di P.E. che si manifestano prevalentemente, od esclusivamente, a livello della postura, del movimento e dell'espressione corporea. Dal momento che non è certamente la stessa cosa orientare gli occhi in un modo o in un altro, respirare lentamente o rapidamente, essere tesi o rilassati, tutto ciò è contingente alla maniera in cui la persona sperimenta la realtà fisica e sociale circostante, e se ne fa una rappresentazione interna, consapevole o meno che sia. Basti un esempio: osservazioni cliniche sistematiche (v. ad es. Tausch, Conte, 1987) hanno dimostrato che una persona in stato di tensione ha molta più probabilità di recuperare ricordi o vivere situazioni attuali di stress e di paura. E' allora legittimo pensare che il nostro modo di "abitare ed usare" il corpo sia sovradeterminato da P.E. molto generali, acquisite certamente nella prima infanzia, che pertanto, come programmi taeiti di base, abbiano sovradeterminato l'acquisizione, o regolino attualmente i collegamenti, di altri sistemi e sottosistemi di P.E., successivi e maggiormente differenziati. Possiamo così ragionevolmente collocare queste P.E. "fisiologiche" tra i sovrasistemi di P.E. (che appunto regolano i rapporti tra sistemi e sottosistemi). Su questa linea ben si spiega allora l'esigenza, da più parti sentita (Mahoney, 1985), di integrare le psicoterapie a mediazione verbale con tecniche a mediazione non verbale e di lavoro sul corpo (tra gli indirizzi clinici che seguono questa direzione basti citare la psieoterapia reiehiana, la bioenergetica, il training autogeno, la terapia biosistemica, la psicomotricità).

Di più: la cosiddetta "dimensione tacita" della conoscenza - tutto ciò che noi sappiamo, ma non sappiamo di sapere o non sappiamo verbalizzare - (Polanyi, 1966; Reda, 1986; Guidano, 1987) si struttura, sembra, a partire dalle prime esperienze di vita, probabilmente già nella condizione intrauterina, quando cioè l'esperienza stessa non poteva essere ancora categorizzata e guidata dall'uso del linguaggio verbale. Ma una categorizzazione e una fissazione di quelle esperienze è avvenuta egualmente, solo attraverso meccanismi

alquanto più primitivi e indifferenziati del linguaggio, quali sono appunto le reazioni somato-viscerali. Gli stati fisiologici, le emozioni, sia pure in forma schematica, marcano pertanto le nostre prime esperienze e ne guidano successivamente l'accesso. E' così possibile recuperare dei vissuti molto precoci attraverso ciò che in PNL si chiama ricerca transderivazionale. Si parte cioè da una situazione emotiva attuale, la si ancora in qualche modo<sup>1</sup>, e poi si guida la persona indietro nel tempo, a ritrovare le esperienze di vita che gli hanno procurato proprio quella emozione, sino a recuperare, quando ci si riesce, anche la situazione più remota (si cerca, cioè, di ripescare l'evento che per la prima volta ha procurato alla persona lo stato fisiologico che attualmente si sta utilizzando come filo di Arianna in questo viaggio all'indietro). Se ciò è possibile, come posso testimoniare anche personalmente per averlo sperimentato più volte su di me e su altre persone, ciò sta ad indicare che, quantomeno, è ipotizzabile un modo di archiviare i ricordi che passa attraverso la differenziazione anche molto sottile di stati fisiologici diversi. Ma è anche vero che momento per momento passiamo da un archivio all'altro, o meglio da un sistema ad un altro sistema di archivi (cioè di stati fisiologici complessi). E questo sta ad indicare che la nostra "vita mentale" è in realtà una vita "corpo-mentale", in cui il corpo svolgerebbe una funzione di indicatore o di selettore dei programmi e degli archivi elicitati a livello centrale. In fondo tutta la PNL, si basa su questo assunto. E per questa ragione in essa si dà così grande importanza alla capacità di "calibrare" l'altro, ovverossia di cogliere le sfumature anche minime della sua "fisiologia", come indicatori indispensabili di accesso al funzionamento mentale.

Tra parentesi, questa concezione sembra incompatibile con l'altra, sostenuta, ad esempio, da alcuni autori cognitivisti (tra cui v. Guidano, Liotti, 1979), secondo cui le emozioni dipenderebbero non direttamente dagli stati fisiologici, bensì dall'interpretazione o lettura soggettiva che noi ne diamo, sulla base dei personali costrutti, credenze o convinzioni. In altri termini, gli stati fisiologici sarebbero identici in persone diverse: ciò che differisce sarebbe il significato attribuito. Alla luce dei presupposti su cui si basa (e si regge alquanto bene!) la PNL, questa impostazione non pare ovviamente sostenibile. Il suo punto più debole sembra essere il dato su cui poggia tutta la costruzione: come facciamo a sapere che due stati fisiologici sono proprio identici? Nella PNL esistono precisi strumenti per rispondere a questa domanda, e si tratta di strumenti così ben sperimentati che possono essere insegnati ed appresi da chiunque: come dicevamo, il "programmatore" in PNL per prima cosa deve acquisire una capacità molto raffinata di distinguere variazioni anche minime nei segnali non verbali, perchè questa è la migliore garanzia, anzi forse l'unica garanzia, di controllare momento per momento su quale "archivio" dell'altro sta lavorando. La tecnica dell'ancoraggio, ad esempio, non può prescindere da questa abilità.

Gli autori cognitivisti sopra citati, diversamente, a sostegno dell'impostazione da loro sostenuta citano, tra l'altro, una ricerca condotta da Schachter e Singer (1962), con un esperimento ormai famoso: essi, infatti, "dimostrarono in gruppi di studenti come il medesimo "arousel" (attivazione neurovegetativa), prodotto da un'eguale dose di adrenalina somministrata a loro insaputa, poteva dar luogo ad un'espressione di euforia o di rabbia in base alle informazioni che lo sperimentatore forniva agli studenti per permettere loro di spiegarsi l'attivazione che avvertivano" (Guidano, Liotti, 1979, p. 88). Ed ecco il commento: "Mantenendo costante, cioè, l'intensità e la qualità dello "stato interno" e variando le informazioni mediante le quali un soggetto poteva elaborare una spiegazione, si poteva osservare come le risposte emotive prodottesi dipendessero direttamente dal significato che i soggetti attribuivano alla propria attivazione. In altre parole, se l'arousel determina l'intensità e la qualità viscerale dell'attivazione interna (in parole semplici di una

"sensazione"), l'interpretazione cognitiva determina la categoria di appartenenza dell'esperienza in corso e, conseguentemente, la sua qualità espressiva. In termini più schematici, il significato attribuito ad una sensazione generale la trasforma in un'emozione definita. E' importante sottolineare come un'attivazione non sia determinante di per sé nella produzione di uno stato emotivo, tanto che una stessa quantità di "arousel" può essere presente in emozioni sostanzialmente diverse. Ciò che è determinante è la struttura cognitiva che subentra per decodificare l'"arousel" (Guidano, Liotti, cit., p. 89). Il ragionamento non potrebbe essere più chiaro. In pratica, essi ritengono che una emozione dipenda dall'interazione di due distinti fattori: a) la produzione di uno stato interno, prima; b) la "definizione" che se ne dà in base al proprio sistema di convinzioni, dopo. Quindi l'emozione è la risultante di una lettura operata su di uno stato interno ("Un arousal comunque prodotto, è codificato successivamente in base al sistema di convinzioni del soggetto con conseguente produzione di qualità emotive consone alle strutture cognitive impiegate" (Guidano, Liotti, cit., p. 92)).

Bene, dovrebbe risultare evidente, per quanto siamo venuti dicendo dall'inizio di questo lavoro, il motivo per cui questa interpretazione a nostro avviso non è sostenibile, e cioè proprio in quanto essa torna a riproporre, in una veste sia pure moderna e raffinata, la vecchia e logora dicotomia corpo-mente. Nel momento in cui, viceversa, si accede alla concezione qui sostenuta (che sostanzialmente coincide con i presupposti fondamentali della PNL), allora perde senso ogni distinzione di questo tipo, dal momento che ogni nostra P.E., dalla più generale ed astratta, a quella più particolare e specifica, ha un correlato nella "fisiologia" della persona (v. retro in particolare cap. IV, par. 4.9). In questa ottica non c'è più spazio per un gioco linguistico del tipo sopra riportato, e cioè: stato interno + lettura di esso ad opera del sistema di convinzioni = emozione, in cui si sottolinea una certa indipendenza iniziale dello stato interno "puro". Nell'esperimento sopra citato, a soggetti diversi veniva procurato un'identico arousal, e soltanto dopo essi sperimentavano emozioni diverse a seguito delle differenti informazioni fornite dallo sperimentatore. Due domande: la prima, già avanzata più sopra: come facciamo a sapere che l'arousel era identico? la seconda: che garanzie abbiamo che questo modo di procedere (somministrare una sostanza chimica) sia una buona rappresentazione di ciò che accade nella realtà quotidiana, in cui l'elicitazione di uno stato interno non procede per questa via (salvo casi particolari, come ad esempio nell'assunzione di alcool, sostanze stupefacenti, fumo, e - con effetto meno evidente - anche cibo)? Limitiamoci alla prima domanda: la risposta, a mio avviso, può ritrovarsi solo disponendo di sofisticati sistemi di misurazione. Ma, gli autori citati (e molti altri sulla loro linea), sostengono che identici stati possono sostenere emozioni differenti non disponendo, a quanto mi risulta, di strumenti di misura particolarmente efficaci (le misurazioni effettuate con vari registratori poligrafici, in grado di rilevare contemporaneamente differenti variabili fisiologiche a tutt'oggi non sembra abbiano fornito una chiave di lettura sufficientemente convergente per distinguere le emozioni tra loro). E allora non può stupire che essi considerino come uguali certi fenomeni che uguali non sono. Una stella e un pianeta si mostrano assolutamente identici ai nostri occhi, finché non disponiamo di un telescopio. Bene, al contrario, nel fenomeno che stiamo esaminando, paradossalmente, sembra proprio che l'occhio addestrato valga più delle apparecchiature più sofisticate, in quanto dietro l'occhio c'è un cervello ipercomplesso, allenato da milioni di anni a cogliere le manifestazioni esterne degli stati fisiologici dell'altro (sia esso uomo, e in tempi passati, anche e prevalentemente animale), per motivi decisamente piuttosto importanti, quali appunto la possibilità di sopravvivenza. Naturalmente tutta questa decodifica di informazioni avveniva, e avviene tutt'oggi, a livello quasi esclusivamente inconsapevole. E naturalmente oggi è possibile anche sopravvivere,

magari non troppo felicemente, anche senza disporre di sistemi di decodifica delle altrui emozioni sufficientemente affidabili. La PNL in fondo non ha fatto altro che rispolverare questa eredità del passato e renderla disponibile a tutti, attraverso una sua esplicitazione (che ai nostri antenati indubbiamente non serviva).

Per finire con una metafora, potremmo fare un'analogia tra le manifestazioni somato-viscerali che accompagnano l'attività mentale, con i segnali che compaiono sul display di un computer durante l'utilizzazione dei suoi programmi. Perché l'analogia stia in piedi in qualche modo, occorrerebbe però che il display non si limitasse a ricevere informazioni sul funzionamento dei programmi, ma potesse a sua volta influenzarli. In pratica, dovrebbe essere consentito anche agire sul display per intervenire sui programmi. Ma questo, come è noto, non accade nei computer, in cui è necessario intervenire sulla tastiera, sul mouse o altro. L'output e l'imput sono chiaramente distinti. Non esiste una chiusura dell'anello a questo livello (display-programmi). Nel sistema uomo, viceversa, ci sarebbe già una prima (o ennesima?) chiusura dell'anello già a livello delle manifestazioni corporee, che corrispondono, nell'analogia, al display. E ciò è ragionevole, dal momento che un calcolatore non ha una vita autonoma, ma è progettato per obbedire a comandi esterni (almeno, credo, fino ad oggi. Domani, chissà!). L'uomo, l'animale, l'essere vivente, al contrario, si autoprogrammano in continuazione, in "accoppiamento strutturale" con la realtà esterna (Varela, 1986). Su questa linea, un secondo, un terzo (o comunque un ulteriore) sistema di chiusura dell'anello si avrebbe attraverso la partecipazione di altre persone, all'interno di un sistema interattivo, in cui, a seconda dell'intensità dei legami, si può potenzialmente creare una "mente sovraindividuale". E' all'interno di questa logica, a mio avviso, che si chiarisce ulteriormente la teoria (o meglio, le teorie) delle emozioni come segnali nei confronti dell'interno e dell'esterno (Clynes, 1980; Scardovelli, 1986), che in tal modo rivestono la funzione di feedback al servizio dell'autoregolazione dei sistemi intrapsichici e relazionali.

## **2) Il rispecchiamento delle P.E. "fisiologiche".**

Chiusa la parentesi, riprendiamo il tema del presente capitolo: il "ricalco", da parte del facilitatore, delle P.E. "fisiologiche" del facilitato. Una prima serie di interrogativi: quali P.E. specificamente? E' sufficiente il ricalco della respirazione, o è necessario anche quello della voce, della postura ecc.? Quali P.E. rivestono maggiore importanza, quali meno? Fino a che punto il ricalco deve essere fedele al modello? ecc. La risposta a queste e ad altre domande va ricercata nella logica sottostante alle operazioni di rispecchiamento: trovare un linguaggio comune, e quindi, condividere un universo di oggetti, di relazioni e di significati (realtà condivisa). Ma come facciamo a sapere quando è sufficiente questa assimilazione al mondo interno dell'altro? Lo abbiamo già ripetuto: attraverso la calibrazione dei suoi stati emotivi, che ci informa sull'andamento della nostra relazione. Se le cose non vanno nella direzione auspicata, ma ci imbattiamo in "resistenze", in circuiti ripetitivi, in una comunicazione stereotipata, superficiale o confusiva ecc., ci rimane sempre la possibilità di cambiare qualcosa nel nostro modo di "mentalizzare" il mondo interno dell'altro. E, per esempio, possiamo raffinare qualche aspetto del rispecchiamento della sua fisiologia. Ma quale aspetto? Non si può certamente rispondere in modo generale. Come già abbiamo rilevato a proposito dei parametri del dialogo sonoro, anche qui ogni persona sembra presentare una propria specifica distribuzione degli aspetti o parametri critici. Così, per qualcuno può essere più importante ess~re "condiviso" sulla respirazione, per qualcun altro, viceversa, rivestirà più importanza la postura o la

gestualità. La cosa migliore da fare sembra anche qui quella di riprendere più elementi possibile della CNV dell'altro, riuscendo a dare maggiore "risalto" agli elementi critici (cioè quelli che creano la differenza e costituiscono, per dir così, la sua firma).

Qui preme rilevare che, come nel dialogo sonoro, anche per gli altri elementi della CNV è ipotizzabile una adeguata parametrizzazione, che consenta una lettura più consapevole degli stessi. In realtà, per certi aspetti molto generali o "trasversali", tale parametrizzazione è già presente e immediatamente disponibile: intendiamo qui far riferimento a quella utilizzata per il dialogo sonoro, che, come più volte ripetuto, è suscettibile di essere applicata a qualsiasi messaggio non verbale, con i dovuti adattamenti. Mi riferisco in particolare al tempo-ritmo, alla durata, alle variazioni di durata o alle fugurazioni ritmiche, già in ques~a veste immediatamente utilizzabili per decodificare un messaggio. Un discorso analogo vale per l'energia, le sue variazioni e figurazioni. Maggiore cautela riveste invece l'utilizzazione dei parametri desunti • globalmente dal concetto di spazio e dalla sua utilizzazione. Ma non è impresa difficile imparare a riconoscere e riprodurre, ad esempio, la direzione o le sue variazioni nel movimento.

Questi si presentano, in una prima carellata, come parametri sottostanti anche, ad esempio, al movimento delle dita o delle mani, al ritmo della respirazione o all'energia insita in una determinata postura. In questa sede non possiamo spingere più a fondo questa analisi, e ci accontentiamo così di questi brevi accenni. Nel prossimo paragrafo riporteremo invece una scheda utilizzata nel nostro lavoro di musicoterapia con bambini gravemente ritardati, e nei laboratori di formazione.

### **3) Scheda di osservazione (o di autosservazione) del livello di ~pecchiamento (tipo, qualità ed intensità) attuato dal facilitatore.**

La scheda trascritta poco oltre è divisa in una serie di voci (respirazione, postura ecc.), e per ognuna di esse sono riportate alcune indicazioni per orientare la percezione dell'osservatore su certi specifici aspetti, che in base all'esperienza risultano più importanti. La domanda implicita sottostante a ciascuna voce e a ciascun aspetto indicato è la seguente: "Ha il facilitatore ricalcato questo elemento della CNV del facilitato? Si è pertanto sintonizzato su questa sua P.E. "fisiologica"? Come specificamente ha proceduto al ricalco?"

Un'altra avvertenza: la scheda viene in genere compilata dall'osservatore o dagli osservatori (o dal facilitatore stesso) successivamente alla seduta di musicoterapia, al role playing tra facilitatore e facilitato all'interno di un laboratorio di formazione, o ad altra situazione di interazione che interessa studiare sotto questo aspetto. Naturalmente, non essendo a struttura chiusa, ciascun osservatore scriverà liberamente ciò che ha notato a proposito di ogni voce. Se gli osservatori sono più di uno, è buona norma procedere al confronto tra le osservazioni, eventualmente utilizzando il video come "occhio con buona memoria".

#### **SCHEDA**

##### **1) postura - tono muscolare**

- posizione delle spalle (spalle alzate, spalle protese in avanti, spalle alla stessa altezza o no, ecc.)

- posizione del tronco (eretto e bilanciato, proteso o curvo in avanti, ecc.) posizione del capo (eretto, abbassato, inclinato da un lato ecc.) posizione delle gambe (strette, allargate, divaricate, stese in avanti, piegate indietro ecc.)

posizione dei piedi (paralleli, convergenti, divergenti, punti di appoggio ecc.) posizione delle braccia (distese, aperte, chiuse, ripiegate, conserte, posizione simmetrica, asimmetrica ecc.)

posizione delle mani (aperte, con il dorso o il palmo verso l'alto, chiuse, contratte, a pugno, posizione delle dita ecc.)

zone di tensione e contrazione, zone di distensione e rilascio tra quelle sopra menzionate tono generale o livello di attivazione o di energia (alto, medio, basso, variazioni)

2) respirazione ritmo (lento, veloce, regolare, irregolare, durata della inspirazione e della espirazione)

profondità o intensità (superficiale o profonda, trattenuta, con sospiri ecc.) zone prevalentemente coinvolte (respirazione alta, media, bassa)

3) orientamento occhi (al centro; verso l'alto, verso il basso, a metà altezza, a destra o a sinistra; focalizzati vicino o lontano; individuazione dei pattern tipici o delle sequenze)

capo (orientato in avanti al centro; verso l'alto, verso il basso, a metà altezza, a destra o sinistra; proteso in avanti, arretrato, incassato ecc.)

spalle, braccia, mani (apertura, chiusura, verso l'alto, verso il basso, simmetria, asimmetria, ecc.) gambe (apertura, chiusura, simmetria, asimmetria)

4) motricità massiva (movimenti grandi, del tronco, del capo, delle spalle, delle braccia, delle gambe; direzione e forma del movimento; energia del movimento; ritmo; durata; individuazione di pattern, ecc.) fine (muscoli del viso, dita delle mani o dei piedi, piccoli movimenti degli arti, del capo, delle spalle, individuazione di pattern, ecc.)

5) voce

- repertorio timbrico (suoni vocali, consonanti, modulazioni, trasformazioni ecc. (Tmb, V~mb, ftm))

- altezza (salti di tono, glissandi, modulazioni ecc. (A, VA, fm))

- intensità (alta, media, bassa, variazioni, ecc. (E, VE, fe))

- tempo-ritmo (lento, veloce, regolare, irregolare, variazioni, accelerandi, ritardandi, pattern ecc. (T, vT, fr))

6) mimica e gestualità

- espressioni del viso

- gesti delle mani e delle braccia (di accusa, minaccia, benevolenza, accettazione ecc.)

- gesti delle spalle e del capo (di sconforto, di protesta, di sfida, ecc.)

-marker analogici (pattern espressivi idiosincratici)

7) uso dello spazio

- ampiezza e tipo di spazio utilizzato (una sedia, un divano, una moquette, l'intera stanza ecc.)

- modi di utilizzazione (esplorativo, ripetitivo, stereotipato, ecc.)

-tipo di movimento nello spazio (cammino, corsa, striscio, salto ecc.)

8) uso degli oggetti

- numero, dimensioni, caratteristiche degli oggetti utilizzati

- modi di utilizzo (esplorazione, ripetizione, stereotipia, ecc.)

- caratteristiche del movimento rivolto o impresso agli oggetti (energia, durata, tempo-ritmo, direzione ecc.)

#### 4) Breve commento e considerazioni conclusive.

Nel lavoro di musicoterapia con bambini o con adulti, quando si cerca di condividere il progetto autoespressivo di un'altra persona mediante l'utilizzazione del suono e degli strumenti musicali, può capitare ad un facilitatore di non riuscire ad entrare in sintonia, nonostante abbia colto e restituito in buona misura l'espressione sonora del facilitato. Ebbene, in questi casi spesso è sufficiente allargare il campo di osservazione e comprendere in esso non solo tutto ciò che si può ascoltare, ma anche tutto ciò che si può vedere (aspetti non sonori della CNV) per cogliere qualche evidente "rifiuto" o "squalifica" proprio a questo livello. Ad esempio, il facilitato mantiene una postura abbastanza distesa e rilassata, mentre il facilitatore è particolarmente contratto con alto livello di attivazione. A dire il vero, anche solo ad un'ascolto dei suoni prodotti, purchè molto attento a cogliere le sfumature e le variazioni anche minime, generalmente non sfugge un "rifiuto" o una "squalifica" apparentemente nascosti. Ma, dato che su altri piani è talvolta più facile coglierli, tanto vale appunto servirsi di un più ampio ventaglio di strumenti. In questa ottica la scheda di osservazione è stata da noi adottata nelle sedute di musicoterapia.

Ciò premesso, la lettura della scheda richiede ancora qualche precisazione: in primo luogo la differenza, in essa presupposta ed implicita, tra rispecchiamento diretto ed incrociato, immediato e differito. Queste distinzioni non erano essenziali nel dialogo sonoro, ma lo diventano nel ricalco delle P.E. "fisiologiche". E infatti, mentre in musica la ripetizione o la ripresa di un tema o di un motivo è assolutamente frequente e codificata dalle regole compositive, non si può dire altrettanto per la gestualità, la mimica ecc.. Più precisamente, come abbiamo già avuto modo di rilevare, le persone comunemente fanno queste cose mentre comunicano in modo produttivo, ma, stranamente, quando tale comportamento viene loro esplicitato, spesso se ne meravigliano e talvolta quasi si ritraggono, come se l'imitazione e l'assimilazione reciproca contenesse in sé qualcosa di male. In questi casi è importante spiegare loro la differenza tra un'imitazione "a pappagallo", indubbiamente irritante, e un ricalco delle P.E. "fisiologiche", che significa semplicemente assunzione di un repertorio e di un linguaggio corporeo ed espressivo comune (Nagel et al., 1985). Ebbene, su questa linea è utile il ricorso a concetti e distinzioni quali, appunto, il rispecchiamento incrociato o differito. Un'esempio di rispecchiamento incrociato: con un movimento di un dito, mi sincronizzo con il tempo-ritmo e l'intensità della respirazione dell'altro; un esempio di rispecchiamento differito: dopo aver colto una sequenza di movimenti oculari (del tipo: in basso a sinistra, in alto a destra e poi in basso a destra) o un pattern gestuale (del tipo: palme delle mani verso l'alto e occhi "al cielo") li restituisco dopo un po' al mio interlocutore (naturalmente non a caso, ma rispettando le regole, desumibili dalle ridondanze, che sovradeterminano i comportamenti individuati).

In secondo luogo, come sopra accennato, la scheda può essere letta in modo trasversale: parametri come l'energia e il suo andamento, la durata, il tempo-ritmo, il livello di organizzazione o il livello formale, in misura maggiore o minore, riguardano pressochè tutte le voci indicate. In un certo senso, questi parametri possono considerarsi i "metaprogrammi" delle P.E. "fisiologiche" (v. retro cap. VI, nota 1), cioè le regole di base su cui si organizzano i programmi e i comportamenti specifici. Risulta evidente, pertanto,

l'importanza di sintonizzarsi su di essi, in quanto costituiscono l'asse portante su cui si struttura il linguaggio espressivo di una persona.

In terzo luogo occorre almeno far cenno al significato che rivestono i movimenti oculari e i movimenti del capo, l'altezza e profondità della respirazione e il tono di voce, come "segnali di accesso" (Bandler, Grinder, 1975) ai sistemi rappresentativi elicitati a livello centrale. In PNL è stato condotto uno studio sistematico sulle relazioni che intercorrono tra questi movimenti e i sistemi rappresentativi, e si è così potuto accertare, ad esempio, che: a) gli occhi e il capo rivolti verso l'alto, la respirazione toracica alta, il tono di voce nei registri acuti sono indici, normalmente, dell'attivazione del sistema rappresentativo visivo; b) gli occhi e il capo a media altezza, la respirazione toracica mediana e il tono di voce nei registri medi sono indici di attivazione del sistema uditivo (prevalentemente tonale); c) occhi, capo in basso a sinistra indicano l'uditivo digitale (dialogo interno); d) occhi, capo in basso a destra, respirazione addominale, tono di voce nei registri bassi, indicano l'attivazione del cinestesico. Il ricalco di questi segnali sembra pertanto una via privilegiata di accesso alla mappa del mondo dell'altro.

Per concludere questo tema, mi piace ricordare un episodio accadutomi un po' di anni fa, durante una seduta di musicoterapia con un bambino gravemente ritardato. Era un bambino che non avevamo mai visto prima, e pertanto, con una mia collega, ci accordammo di dividerci i compiti: lei avrebbe condotto la seduta, io mi sarei limitato ad osservare. Era una delle prime sedute in cui cominciamo ad utilizzare il ricalco delle P.E. "fisiologiche" in modo sistematico e consapevole.

Ed ecco come si svolsero i fatti. Ad un certo punto la porta della stanza di musicoterapia si aprì, ed entrò Luca, un bimbo di otto anni, tenuto per mano da un'insegnante. Mi colpì subito il suo "strano" modo di camminare, con le gambe rigide, i passi pesanti, il corpo dinoccolato: meglio non saprei descriverlo. Si guardava intorno, e gli occhi sembravano scivolare via sugli oggetti e sulle nostre persone. Non dava segno di averci notato. Si aggirava per la stanza senza meta apparente. Io ero seduto in un angolo, la mia collega era sul lato di fronte a me. Quasi inavvertitamente, cominciai a muovere il capo e gli occhi, cercando di entrare il più possibile nella "fisiologia" del bambino (violando, in un certo senso, le consegne che mi riguardavano, di "limitarmi" cioè ad osservare). Mi accorsi così che stavo modificando la mia postura: sebbene io seduto e lui in piedi, in qualche modo, senza dubbio automatico, si stava modificando il mio tono muscolare. E così mi ritrovai ad avere gambe più rigide e spalle e capo più abbandonati.

Nel frattempo la mia collega con un flauto stava "leggendo" il movimento di Luca, traducendolo in suoni: stesse variazioni di energia, stesso tempo-ritmo, stesse figurazioni ritmiche. Ma Luca non sembrava, almeno per il momento, interessarsi al suono del flauto, e continuava la sua esplorazione dell'ambiente più o meno come prima. Si intravedevano però certe regolarità nel suo comportamento: si intratteneva di più in certi spazi che in altri. Poi si avvicinò al pianoforte aperto, e toccò alcuni tasti, in modo ripetitivo. In quel momento decisi di appuntarmi qualcosa per iscritto, e pertanto mi alzai per recuperare una penna. Mi mossi per la stanza con quello strano modo di camminare che avevo notato nel bambino. Evidentemente dovevo essere riuscito a calibrare e ad interiorizzare bene il modello: infatti Luca, per la prima volta mi guardò, e sospese la sua esplorazione. Poco dopo si avvicinò a me.

Non mi guardava fisso, ma continuava a muovere gli occhi e il capo un po' come prima. Desistetti dalla tentazione di guardarlo a mia volta, e, dimentico del mio originale progetto (osservare, annotare), mi assimai completamente a quello che avevo colto del suo. Iniziammo pertanto anche a vagare per la stanza, con quegli strani movimenti, anch'io

senza una meta precisa, con gli occhi che scivolavano via dagli oggetti. L'espressione sbalordita che, nonostante tutto, colsi sul viso dell'insegnante (ancora presente nella stanza), non mi distolse dal mio nuovo intento. E continuai così senza meta a vagare, mentre le immagini esterne perdevano gradualmente l'usuale significato: erano semplicemente macchie di colore e di luce, oggetti duri o morbidi, che però non sapevo quasi più riconoscere. Mi accorsi che qualcuno ad un certo punto cominciava a seguirmi: era Luca.

Dopo un po' mi stancai di girare in quel modo, e mi sedetti pesantemente su di una seggiola, ci cascai praticamente sopra, come conseguenza della mia "fisiologia". Luca mi imitò. Aveva un cubetto di legno in mano. Anch'io me ne procurai uno allungando stentatamente un braccio.

Udii un rumore: il legnetto di Luca era caduto. Anch'io lasciai cadere il mio. Poi Luca lo raccolse, e anch'io feci lo stesso. Andammo avanti per un po' con questo gioco, dapprima ognuno per conto suo, poi, gradualmente, integrandoci in qualche modo, attraverso l'alternanza dei movimenti.

Ero così entrato dentro quel gioco, che mi appariva ormai la cosa più interessante e divertente da fare. Cominciavo a vedere la realtà in modo completamente diverso. Per il vero, una parte di me continuava ad osservarmi da fuori, ma in modo alquanto discreto. Sapevo di non essere uscito di senno, in quanto avevo la certezza che in qualunque momento avrei potuto riacquistare la mia "fisiologia" e il mio modo di vedere e sentire il mondo. Ma per il momento non ce ne era alcun bisogno, e mi divertivo molto con un buon compagno di gioco.

Dopo un po' ci spostammo verso il pianoforte e ci sedemmo vicini: nessuna persona al mondo avrebbe potuto (credo!) distinguere con facilità i suoni miei dai suoi. Non mi preoccupavo per nulla di mettere ordine nella nostra improvvisazione. Semplicemente cercavo di dialogare in modo coerente con le sue "proposte", che in tal modo diventavano le mie. Tirammo avanti così per molto tempo.

Alla lunga perdemmo interesse a quel gioco, e ci sedemmo su un tappe-to, dove erano posati dei foulard. La parte di me che mi osservava in "dissociato" mi stava dicendo che, visti da fuori, apparivamo come due amici di lunga data, un po' strani a dire il vero, che trascorrevano un'oretta insieme. La parte di me che guardava la situazione dall'interno, invece, era totalmente assorbita dall'esplorazione dei foulard.

Bene, venne l'ora di finire la seduta, di salutare Luca e di scambiare i nostri punti di vista. La maestra si mostrò subito molto impressionata dal mio comportamento e dalla mia "trasformazione". Riferì però che da un anno conosceva Luca, e non lo aveva mai visto prestare attenzione continuata ad alcun oggetto o attività. Inoltre il bambino sfuggiva il contatto con tutte le persone. Rimaneva chiuso ed isolato per intere giornate. Ogni tentativo di avvicinarsi a lui era immancabilmente seguito dalla sua fuga o dal suo "rintanarsi" ancora di più.

Rifiuto. Squalifica. Non accettazione.

Ma Luca era davvero mai stato accettato? <sup>2</sup>.

## NOTE

<sup>1</sup> Schematicamente per "ancora", in PNL, si intende una particolare associazione tra uno stimolo esterno (semplice) ed uno stato interno (complesso) od una rappresentazione.

Qualsiasi stato interno e qualsiasi rappresentazione può essere ancorata volontariamente (o involontariamente) mediante una diversa rappresentazione o stimolo che intervenga nel momento in cui lo stato interno (o rappresentazione) viene elicitato dal soggetto. Così è possibile ancorare un particolare stato emotivo di una persona mediante la pressione di una mano su un suo ginocchio o su una sua spalla, o mediante l'uso di un particolare tono di voce, una parola o frase, o un gesto. Se l'associazione tra lo stimolo e la risposta emotiva è sufficientemente consolidata, per il recupero di quello stato sarà sufficiente "gettare" la specifica "ancora".

Il principio su cui si basa l'ancoraggio è sostanzialmente quello del riflesso condizionato, con alcune differenze tra cui: a) nel riflesso condizionato in genere si tratta di condizionare una risposta semplice, mentre l'ancoraggio riguarda il recupero di risposte complesse, come appunto un particolare stato interno, collegato ad una specifica situazione del passato; b) il riflesso condizionato richiede per consolidarsi di un certo numero di ripetizioni, mentre per l'ancoraggio è sufficiente una sola presentazione dello stimolo (anche se, naturalmente, la ripetizione facilita un suo consolidamento). Sull'argomento si rinvia a Dilts et al., 1980 e a Nagel et al., 1985.

<sup>2</sup> La descrizione di una seduta analoga con una bambina autistica, condotta da M.Erickson, è riportata in Gordon, Meyers-Anderson, 1981.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR J. (1983), Psicoterapie brevi nel bambino paralitico cerebrale, in Nuovi approcci all'handicap, Quaderni di Psicoterapia Infantile, N. 8, Borla, Roma, pp. 105-126.
- AINSWORTH M.D. (1982), Attachment: retrospect and prospect, in PARKERS C.M., STEVENSON-HINDE J. (a cura di), The place of attachment in human behavior, Basic Books, New York.
- ALGINI M.L. (1986), Aspetti delle ricerche attuali sulla mente, in Quaderni di psicoterapia infantile, N. 14, Borla, Roma, pp. 288-306.
- ALVIN J. (1965), La musica come terapia, Armando, Roma, 1968.
- ANOLLI L. (1981), Anche lo psicologo deve fare i conti con se stesso, in SELVINI PALAZZOLI M. et al., Sul fronte dell'organizzazione, Feltrinelli, Milano, pp. 174-191.
- ANOLLI L. (1983), Lo sviluppo della percezione visiva nel primo anno di vita, in Ricerche di Psicologia, Angeli, Milano, pp. 1544.
- ASHBY W.R. (1954), Progetto per un cervello, Bompiani, Milano, 1970.
- ASHBY W.R. (1956), Introduzione alla cibernetica, Einaudi, Torino, 1971.
- ATLAN H. (1974), On a Formal Definition of Organization, in Journal of Theoretical Biology, n. 45, pp. 1-9.
- ATLAN H. (1986), Complessità, disordine e autocreazione del significato, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano.
- BANDLER R., GRINDER J. (1975), La struttura della magia, Astrolabio, Roma, 1979.
- BANDLER R., GRINDER J. (1979), La metamorfosi terapeutica, Astrolabio, Roma, 1980.
- BANDLER R., GRINDER J. (1981), Ipnosi e trasformazione, Astrolabio, Roma, 1983.
- BANDLER R., GRINDER J. (1982), La ristrutturazione, Astrolabio, Roma, 1983.
- BANDLER R., (1985), Usare il cervello per cambiare, Astrolabio, Roma, 1986.
- BATESON G. (1972), Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976.
- BATESON G. (1979), Mente e natura, Adelphi, Milano, 1984.
- BECK A.T. (1977), Principi di terapia cognitiva, Astrolabio, Roma, 1984.
- BENENZON R. (1982), Manuale di musicoterapia, Borla, Roma.
- BERLYNE D.E. (1960), Conflitto, attivazione e creatività, Angeli, Milano, 1971.
- BERNE E. (1964), A che gioco giochiamo, Bompiani, Milano, 1967
- BERTALANFFY L. von (1956), Teoria generale dei sistemi, Isedi, Milano, 1971.
- BERTALANFFY L. von (1967), Il sistema uomo, Isedi, Milano, 1967.
- BISWANGER L. (1963), Essere nel mondo, Astrolabio, Roma, 1973.
- BLACHER J. (1984), A Dynamic Perspective on the Impact of a Severely Handicapped Child on the Family, in BLANCHER J. (ed.), Severely Handicapped Young Children and Their Families, Academic Press, New York.
- BOADELLA D., LISS J. (1986), La psicoterapia del corpo, Astrolabio, Roma.
- BOCCHI G., CERUTI M. (1981), Disordine e Costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget, Feltrinelli, Milano.
- BOCCHI G., CERUTI M. (1986), La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano.
- BOGEN J. (1969), The Other Side of the Brain II: An Oppositional Mind, in Bulletin of Los Angeles Neurological Societies, N. 34, pp. 135-162.
- BOHM D., HILEY B. (1975), On the Intuitive Understanding of Nonlocality as Implied in Quantum Theory, in Foundation of Physics, N. 5, pp. 96-102.
- BORNSTEIN W.S. (1970), Perceiving and Thinking. Their Interrelationship and Organismic Organization, in Annals of the New York Academy of Sciences, N. 169, pp. 673-682.

- BOWLBY J. (1979 a), Costruzione e rottura dei legami affettivi, Raffaello Cortina, Milano, 1982.
- BOWLBY J. (1979 b), Sul possedere nozioni che non si supponeva di possedere e sul provare emozioni che non era permesso di provare, in GUIDANO V.F., REDA M.A. (a cura di) (1985), Cognitivismo e psicoterapia, Angeli, Milano.
- BRAZELTON T.B. (1983), Precursors for the Development of Emotion in Early Infancy, in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (eds.), Emotion. Theory, Research and Experience, vol. 2, Academic Press, New York.
- BRONOWSKI J. (1965), L'identità dell'uomo, Ed. Comunità, Milano, 1968.
- BROWN J. (1977), Mind, Brain and Consciousness. The Neuropsychology of Cognition, Academic Press, New York.
- BRUNER J.S. et al. (1966), Lo sviluppo cognitivo, Armando, Roma, 1972.
- BUBER M. (1957), Distance and Relation, in Psychiatry, N. 20, pp. 97-104.
- CANCROINI L. (1976), Bambini diversi a scuola, Boringhieri, Torino.
- CAPRA F. (1975), Il Tao della fisica, Adelphi, Milano, 1984.
- CARKHUFF R.R. (1972), The Art of Helping, Human Resource development Press, Amherst Mass.
- CARKHUFF R.R. (1981), Toward Actualizing Human Potential, Human Resource Development Press, Amherst Mass.
- CASTANEDA C. (1974), L'isola del Tonal, Rizzoli, Milano, 1975.
- CERUTI M. (1984), Le strategie del pluralismo, in SE/Scienza esperienza, N. 20, pp. 13-15.
- CERUTI M. (1986), La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano.
- CHARNY E.J. (1966), Psychosomatic Manifestations of Rapport in Psychotherapy, in Psychosomatic Medicine, N. 4.
- CLYNES M. (1977), Semantics, the Touch of Emotions, Anchor Press, New York.
- CLYNES M. (1980), The Communication of Emotions: Theory of Semantics, in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (eds.), Emotions. Theory, Research and Experience, Vol. 1, Academic Press, New York, pp. 271-301.
- CLYNES M., WALKER J. (1982), Neurobiologic Functions of Rhythm, Time, and Pulse in Music, in CLYNES M. (ed.), Music, Mind, and Brain. The Neuropsychology of Music, Plenum Press, New York.
- CONTE A., PICONE R. (1983), Il terapeuta efficace, Edizioni Kappa, Roma.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977), Attore sociale e sistema, Etas Libri, Milano, 1978.
- CUMMING J. (1960), Communication: an approach to chronic schizophrenia, in APPLEBY L., SCHER J.M., CUMMING J. (eds.), Chronic Schizophrenia. Exploration in Theory and Treatment, The Free Press, Glencoe, Illinois, pp. 106-119.
- DARWIN C. (1872), The Expression of Emotions in Man and Animals, Murray, London.
- DAWKINS R. (1981), Geni egoisti e memi egoisti, in HOFSTADTER D.R., DENNET D.C. (a cura di), L'io della mente, Adelphi, Milano, 1985.
- DELL P.F. (1981), Some Irriverent Thoughts on Paradox, in Family Process, vol. 20, N. 1.
- DE MARCHI L. (1985), La psicologia umanistica, in Riza Psicomatica, N. 54, pp. 76-80.
- DE MICHELIS G. (1985), Prefazione all'edizione italiana di MATURANA H.R., VARELA F.J. (1980), Autopoiesi e cognizione, Marsilio Editori, Venezia.
- DEWEY J. (1922), Human Nature and Conduct, Holt, New York.
- DILTS R., GRINDER J., BANDLER R., BANDLER L.C., DELOZIER J. (1980), Programmazione Neurolinguistica, Astrolabio, Roma, 1982.

- DILTS R. (1982), Roots of Neuro Linguistic Programming, Meta Publications, Cupertino, CA.
- DI MASCIO A., BOYD R.W., GREENBLATT M. (1957), Physiological Correlates of Tension and Antagonism During Psychotherapy, in Psychosomatic Medicine, N. 19, pp. 99-104.
- DOGANA F. (1983), Suono e senso, Franco Angeli, Milano.
- DON JOHNSON D. (1977), The Protean Body, Harper & Row, New York.
- DREZANCIC Z. (1976), Il ritmo musicale nella rieducazione verbo tonale, Omega, Torino.
- DYCHTWARD K. (1977), Psicosoma, Astrolabio, Roma, 1978.
- EARLY G. (1985), Building Cooperative Relationship, Gene Early, Copenhagen.
- EARLY G. (1987), Comunicazione tenuta al secondo anno del corso di formazione organizzato a Genova dall'Istituto Italiano di Programmazione Neurolinguistica.
- EGAN G. (1970), Encounter Group: Processes for Interpersonal Growth, Brooks/Cole, Monterey, California.
- EGAN G. (1975), The Skilled Helper. A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating, Brooks/Cole, Monterey, California.
- EHRENZWEIG A. (1965), La psicoanalisi della percezione, Astrolabio, Roma, 1977.
- ELLIS A. (1962), Reason and Emotion in Psychotherapy, Lyle Stuart, New York.
- ERICKSON M. (1982-84), Opere (a cura di E.L. Rossi), Astrolabio, Roma.
- ERICKSON M. (1983), Guarire con l'ipnosi (a cura di E.L. Rossi, M.O. Ryan, F.A. Sharp), Astrolabio, Roma, 1984.
- FABBRI MONTESANO D., MUNARI A. (1984), Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale, Dedalo Edizioni, Bari.
- FABBRI MONTESANO D., MUNARI A. (1986), Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano.
- FARRELLY F., BRANDSMA J. (1974), La terapia provocativa, Astrolabio, Roma, 1984.
- FEYERABEND P.K. (1975), Contro il metodo, Feltrinelli, Milano, 1979.
- FEYERABEND P.K. (1978), La scienza in una società libera, Feltrinelli, Milano, 1982.
- FOERSTER H. von (1986), Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1986), op. cit.
- FORNARI F. (1984), Psicoanalisi della musica, Longanesi, Milano.
- FORNARI F. (1985), Metodo psicoanalitico e falsificazione dell'infalsificabile, in REPETTI P. (a cura di), L'anima e il compasso. Saggi su psicoanalisi e metodo scientifico, Ed. Theoria, Roma.
- FRAISSE P. (1974), Psicologia del ritmo, Armando, Roma, 1979.
- FREUD S. (1905), Il motto di spirito, Boringhieri, Torino, 1975.
- FUBINI E. (1968), L'estetica musicale dal settecento ad oggi, Einaudi, Torino.
- GALLINO L. (1984), Il contributo di Paul D. MacLean a una scienza unitaria del comportamento umano, introduzione a MAC LEAN P.D. (1973), Evoluzione del cervello e comportamento umano, Einaudi, Torino.
- GALLINO L. (1986), Complessità esterna e complessità interna nella costruzione di un modello del comportamento, in CERUTI M., BOCCHI G. (a cura di) (1986), op. cit.
- GARDNER H. (1985), Formae mentis, Feltrinelli, Milano, 1987.
- GARGANI A. (1975), Il sapere senza fondamenti, Einaudi, Torino.
- GARGANI A. (1978), Scienza, filosofia e senso comune, introduzione a WITTGENSTEIN L. (1969), Della certezza, Einaudi, Torino.
- GARGANI A. (1985), Lo stupore e il caso, Laterza, Bari.

- GELLNER E. (1984), *Tractatus sociologicus-philosophicus*, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di) (1984), Livelli di realtà, Feltrinelli, Milano.
- GENDLIN E.T. (1962), Experiencing and the Creation of Meaning, The Free Press of Glencoe, New York.
- GENDLIN E. (1970), A short summary and some long predictions, in HART J.T., TOMLINSON T.M. (eds.), New Directions in Client-Centered Therapy, Houghton Mifflin, Boston, pp. 544-562.
- GENDLIN E. (1974), Client-centered and experiential psychotherapy, in WEXLER D.A., RICE L.N. (eds.), Innovations in Client-Centered Therapy, Wiley & Sons, New York, pp. 211-246.
- GHIARA A. (1973), L'esecuzione delle misure di sicurezza secondo la legge e nella realtà, in Riv. It. Dir. Proc. Pen., N. 1, pp. 272-287.
- GLADIC A.V. (1980), Il grafismo fonetico, Omega, Torino.
- GOODMAN N. (1984), Storie su storie, piani su piani, o la realtà in livelli, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), op. cit., pp. 111-121.
- GORDON D., MEYERS-ANDERSON M. (1981), Phoenix. I modelli terapeutici di Milton H. Erickson, Astrolabio, Roma, 1984.
- GREEN A. (1984), Realtà psichica, realtà materiale, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), op. cit., pp. 376-408.
- GREGORY R. (1981), La mente nella scienza, Mondadori, Milano, 1985.
- GREGORY R. (1984), Ipotesi di percezione e concezione, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), op. cit., pp. 131-152.
- GLASERSFELD E. von (1986), Il complesso di semplicità, in CERUTI M., BOCCHI G. (a cura di), op. cit., pp. 103-111.
- GRUBER H.E. (1984), *Transcending Relativism and Subjectivism: Going Beyond the Information I Am Given*, in AA.VV., George Sarton Centennial, Communication and Cognition, Gand.
- GUERRA LISI S. (1980), Comunicazione ed espressione nella globalità dei linguaggi, Il Ventaglio, Roma.
- GUIDANO V.F. (1985), L'organizzazione della conoscenza, in GUIDANO V.F., REDA M.A. (a cura di), Cognitivismo e psicoterapia, Angeli, Milano, pp. 42-60.
- GUIDANO V.F. (1987), La complessità del sé, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- GUIDANO V.F., LIOTTI G. (1979), Elementi di psicoterapia comportamentale, Bulzoni, Roma.
- GUIDANO V.F., LIOTTI G. (1983), Cognitive Processes and Emotional Disorders, Guildford, New York.
- GUILHOT J., GUILHOT M.A., JOST J., LECOURT E. (1979), La musicothérapie et les méthodes nouvelles d'association des techniques, ESF, Paris.
- HALEY J. (1973), Terapie non comuni, Astrolabio, Roma, 1976.
- HALL C.S., LINDZEY G. (1957), Teorie della personalità, Boringhieri, Torino, 1966.
- HOFSTADTER D.R. (1979), Godel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante, Adelphi, Milano, 1984.
- HOFSTADTER D.R. (1985), Metamagical Themas: Questing for the Essence of Mind and Pattern, Basic Books, New York.
- HOFSTADTER D.R. (1986), L'architettura del "Jumbo", in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), op. cit., pp. 298-333.
- HOFSTADTER D.R., DENNETT D.C. (a cura di) (1981), L'io della mente, Adelphi, Milano, 1985.

- HUYGHE P. (1985), Fra due menti. Intelligenza naturale e intelligenza artificiale: i due mondi del pensiero, in Psicologia Contemporanea, N. 70, pp. 18-25.
- IMBERTY M. (1986), Suoni, Emozioni, Significati, Ed. CLUEB, Bologna.
- IZARD C. (1977), Human Emotions, Plenum, New York.
- KAGAN J. (1972), Do infant think?, in Scientific American, 226, pp. 74-82.
- KANDINSKY W. (1970), Tutti gli scritti (a cura di P. Sers), Feltrinelli, Milano, 1973.
- KAYE K. (1977), Verso le origini del dialogo, in SHAFFER H.R. (a cura di), L'interazione madre bambino: oltre la teoria dell'attaccamento, Angeli, Milano, 1984.
- KELLERMAN H. (1983), An Epigenetic Theory of Emotion in Early Development, in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (eds.), Emotion. Theory, Research and Experience, vol. 2, Academic Press, New York.
- KELLY G.A. (1955), The Psychology of Personal Constructs, Norton, New York.
- KOESTLER A. (1978), Janus: a Summing up, Vintage Books, New York.
- KUHN T.S. (1962), La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Einaudi, Torino, 1969.
- LABORIT H. (1979), L'inibizione dell'azione, Il Saggiatore, Milano, 1986.
- LAKATOS I. (1974), Critica e crescita della conoscenza, Feltrinelli, Milano, 1976.
- LAI G. (1980), La tecnica senza teoria, in Psicologia Italiana, vol. 2, N. 3-4, pp. 140-147.
- LAI G. (1985), La conversazione felice, Il Saggiatore, Milano.
- LA PIERRE A., AUCOUTURIER B. (1980), Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia, Armando, Roma, 1982.
- LE MOIGNE J.L. (1986), Progettazione della complessità e complessità della progettazione, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), op. cit., pp. 84-102.
- LEWIS J.M. (1978), Fare il terapeuta, Martinelli, Firenze, 1981.
- LIOTTI G. (1986), Structural cognitive therapy, in DRYDEN W., GOLDEN W. (eds.), Cognitive-Behavioral Approach to Psychotherapy, Harper & Row, London.
- LIPPS T. (1903), Asthetik, Franz, Amburgo e Lipsia.
- LLINAS R. (1984), Tre sofismi della neurobiologia, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), op.cit., pp. 165-172.
- LORENZETTI L.M. (1981), Problemi e aspetti introduttivi della musicoterapia, in Musica e Terapia: Atti del convegno internazionale, Assisi, pp. 27-51.
- LORENZETTI L.M. (1982), Distinzione tra musicoterapia ed educazione musicale, in AA.VV, Educazione musicale o musicoterapia?, Assisi.
- LORENZETTI L.M. (1984 a), Apprendimento, riabilitazione e musicoterapia, dispensa del corso quadriennale di musicoterapia, Centro Educazione Permanente, Sezione Musica, Assisi.
- LORENZETTI L.M. (1984 b), Il corpo-gioco, Angeli, Milano.
- LORENZETTI L.M. (1986), La musicoterapia nel dibattito epistemologico contemporaneo, in Rivista di Musicoterapia, N. 1, pp. 15-21.
- LO VERSO G. (1984), Il gruppo: una prospettiva dinamica e clinica, Giuffrè, Milano.
- LOWEN A. (1970), Il piacere, Astrolabio, Roma, 1984.
- LUMBELLI L. (1981), Comunicazione non autoritaria, Angeli, Milano.
- LUMBELLI L., MANTOVANI S. (1981), Feedback ed effetto Pigmalione, in LUMBELLI L. (a cura di), Pedagogia della comunicazione verbale, Angeli, Milano, pp. 145-148.
- MAC LEAN P.D. (1973), Evoluzione del cervello e comportamento umano, Einaudi, Torino, 1984.
- MAC LEAN P.D. (1978), Una mente formata da tre menti: l'educazione del cervello tripartito, in OLIVERIO A. (a cura di) (1981), Cervello e comportamento, Newton Compton, Roma.
- MARLETTA L. (1976), L'interpretazione dei colori, Urano, Milano

- MATURANA H.R., VARELA F.J. (1980), Autopoiesi e cognizione, Marsilio, Venezia, 1985.
- MATURANA H.R., VARELA F.J. (1985), The Tree of Knowledge, New Science Library, Boston.
- MAY R. (1969), Psicologia esistenziale, Astrolabio, Roma, 1970.
- MAHONEY M.J. (1985), La psicoterapia e la struttura delle rivoluzioni personali, in GUIDANO V.F., REDA M.A. (a cura di), Cognitivismo e psicoterapia, Angeli, Milano.
- MAGNUSSON D., ALLEN V.L. (1983), Human Development. An Interactional Perspective, Academic Press, New York.
- MASLOW A. (1962), Verso una psicologia dell'essere, Ubaldini, Roma, 1971.
- MEICHENBAUM D. (1977), Cognitive Behavior Modification, Plenum, New York.
- MILLER G.A., GALANTER E., PRIBRAM K.H. (1960), Piani e struttura del comportamento, Angeli, Milano, 1973.
- MOLINARI NEGRINI S. (1984), Quando il paziente dice: non ho capito, in Riv. Psicoanalisi, N. 2, pp. 220-231.
- MONOD J. (1970), Il caso e la necessità, Mondadori, Milano, 1974.
- MORIN E. (1977), Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione, Feltrinelli, Milano, 1983.
- MORIN E. (1982), Scienza con coscienza, Angeli, Milano, 1984.
- MORIN E. (1986), Le vie della complessità, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), op.cit., pp. 49-60.
- MUSLIN H.L. (1974), Clinical Exercise in Empathy, in Diseases of the Nervous System, N. 35, pp. 384-387.
- NEGRI E. (1985), La psicologia umanistica: la psicologia della "terza forza", in Diagnosi e Terapia, n. 9, pp. 28-30.
- NEGRI E., VANGI C. (1986), Musicoterapia: ai confini della parola c'è l'universo sonoro, in Diagnosi e Terapia, N. 9, pp. 5-6.
- NEGRI E., VANGI C. (1987), Comunicazione verbale e non verbale nell'approccio centrato sulla persona: spunti di riflessione, dattiloscritto non pubblicato.
- NEISSER U. (1967), Psicologia cognitivista, Martello-Giunti, Milano, 1976.
- NEISSER U. (1976), Cognition and Reality, Freeman & Co., San Francisco.
- NEWSON J. (1977), La descrizione sistematica dell'interazione madre-bambino: un approccio intersoggettivo, in SCHAFFER H.R. (a cura di) (1984), op.cit.
- PAPOUSEK K., PAPOUSEK M. (1977), Cure materne e inizio dello sviluppo cognitivo: considerazioni psicobiologiche, in SCHAFFER H.R. (a cura di) (1984), op.cit.
- PATTERNSON C.H. (1974), Relationship Counseling and Psychotherapy, Harper & Row, New York.
- PELLEREY M. (1980), Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni, in Orientamenti pedagogici, pp. 449-463.
- PETERS R.S. (1970), The Education of Emotion, in ARNOLD M.B. (ed.), The Arts and the Education of Feeling and Emotion, Academic Press, New York.
- PIAGET J. (1937), La nascita dell'intelligenza nel fanciullo, Giunti Barbera, Firenze, 1968.
- PIAGET J. (1945), La formazione del simbolo nel bambino, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- PIAGET J. (1967), Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia, Einaudi, Torino.
- PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di) (1984), Livelli di realtà, Feltrinelli, Milano.
- POLANYI M. (1966), La conoscenza inespressa, Armando, Roma, 1979.
- POPPER K.R. (1962), La logica della scoperta scientifica, Einaudi, Torino, 1970.
- POPPER K.R. (1972), Conoscenza oggettiva, Armando, Roma, 1975.
- POPPER K.R. (1974), La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale, Armando, Roma, 1976.

- POPPER K.R., ECCLES J.C. (1977), L'io e il suo cervello, Armando, Roma, 1981.
- PORENA B. (1975), Musica e società, Einaudi, Torino.
- PORENA B. (1978), Intervista sul Centro Musica in Sabina, in Per una pianificazione culturale del territorio, a cura del Gruppo Ricerca Culturale di Base Università e Territorio, Roma.
- PORENA B. (1979 a), Musica Prima, Altrarea, Treviso.
- PORENA B. (1979 b), Musica e cultura di base, Comune di Modena, Dipartimento Cultura, Istruzione e Tempo Libero, in collaborazione con il Centro di Ricerca e sperimentazione Culturale "Musica in Sabina", Modena.
- PORENA B. (1981), L'operatore culturale di base, Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale, Cantalupo in Sabina.
- POURTOIS J.P. (1984), La ricerca-azione in pedagogia, in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa, Angeli, Milano, pp. 134-155.
- PRIBRAM K.H. (1971), I linguaggi del cervello, Angeli, 1980.
- PRIBRAM K.H. (1986), Contributi sulla complessità: le scienze neurologiche e le scienze del comportamento, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), Op.Cit., pp. 259-273.
- PRIGOGINE I., STENGERS I. (1979), La nuova alleanza, Einaudi, Torino, 1981.
- PRIGOGINE I. (1986), L'esplorazione della complessità, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), op.cit., pp. 179-193.
- PUTNAM H. (1984), Realismo e relativismo concettuale: il problema del fatto e del valore, in PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), op.cit., pp. 39-65.
- QUARTI C., REYNAUD J. (1972), Neurophysiologie de la Douleur, Hermann, Paris.
- REDA M.A. (1985), Ambiente e nicchia ecologica: una differenziazione in termini epistemologici, in GUIDANO V.F., REDA M.A. (a cura di) (1985), op.cit., pp. 31-41.
- REDA M.A. (1986), Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- RIGHINI P. (1970), L'acustica per il musicista, Zanibon, Padova.
- RYLE G. (1966), Dilemmi, Ubaldini, Roma, 1968.
- ROGERS C.R. (1942), Psicoterapia di consultazione, Astrolabio, Roma, 1971.
- ROGERS C.R. (1961), La terapia centrata sul cliente, Martinelli, Firenze, 1970.
- ROGERS C.R. (1969), Libertà nell'apprendimento, Giunti Barbera, Firenze.
- ROGERS C.R. (1970), I gruppi di incontro, Astrolabio, Roma, 1976.
- ROGERS C.R. (1977), Potere personale, Astrolabio, Roma, 1978.
- ROGERS C.R. (1980), Un modo di essere, Martinelli, Firenze, 1983.
- ROSSI PRITONI L. (a cura di) (1982), La formazione del musicoterapista, Atti del Convegno nazionale A.I.S.M.T. del 29 e 30 novembre 1980, Ponte Nuovo Ed., Bologna.
- SCANDURA J.H. (1978), A structural learning theory, in SCANDURA J.H., BRAINERD C.J. (eds.), Structural/Process Models of Complex Human Behavior, Sijthoff-Nordhoff.
- SCARDOVELLI M., BOZZO M.T., GAMBERINI L., VALLANA A. (a cura di) (1983), Sperimentazione di Musicoterapia al Centro "D.Isola", ciclostilato non pubblicato contenente la relazione al Ministero della Pubblica Istruzione, depositato presso la Direzione Didattica di Genova-Quarto, 31°.
- SCARDOVELLI M. (1978), Profili costituzionali dei poteri dei capi degli uffici giudiziari, in Temj, N.3-4, pp. 293-359.
- SCARDOVELLI M. (1980), La pratica musicale di base secondo una prospettiva interdisciplinare, in Studi Pedagogici, Quaderni dell'Istituto di Scienze Pedagogiche, I, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Genova, pp. 173-192.

- SCARDOVELLI M. (1983), Dialogo sonoro e pragmatica della comunicazione umana (Allegato 10), in SCARDOVELLI M., BOZZO M.T., GAMBERINI L., VALLANA A. (a cura di) (1983), op. cit.
- SCARDOVELLI M. (1985), La formazione del musicoterapeuta: premesse epistemologiche e cambiamento, Coop 77, Genova.
- SCARDOVELLI M. (1986), Musicoterapia con il grave insufficiente mentale, Coop 77, Genova.
- SCARDOVELLI M. (1987 a), Musicoterapia e comunicazione: teoria, pratica clinica, formazione, in Diagnosi e Terapia, N. 1, pp. 19-24.
- SCARDOVELLI M. (1987 b), Il benessere psichico del bambino nell'istituzione scolastica, in FRANCIA di CAPRIO F. (a cura di) (1987), Educazione alla salute e prevenzione educativa, Atti del corso di aggiornamento per insegnanti referenti delle scuole elementari e materne, Provveditorato agli studi di Genova.
- SCHAFFER H.R. (1977), I primi stadi dello sviluppo interattivo, in SCHAFFER H.R. (a cura di) (1984), op. cit.
- SCHAFFER H.R. (1978), Lo sviluppo della competenza interattiva nell'infanzia, in PALMONARI A., RICCI BITTI P.E. (a cura di), Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva, Il Mulino, Bologna, pp. 35-45.
- SCHAFFER H.R. (1984), L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento, Angeli, Milano.
- SCOTTI F. (1984), Osservazione, in Quaderni di psicoterapia infantile, N. 11, Borla, Roma.
- SELVINI PALAZZOLI M., BOSCOLO L., CECCHIN G., PRATA G. (1975), Paradosso e controparadosso, Feltrinelli, Milano.
- SELVINI PALAZZOLI M. et al. (1976), Il mago smagato, Feltrinelli, Milano.
- SINGER J. (1974), Imagery and Daydream Methods in Psychotherapy and Behavior Modification, Academic Press, New York.
- SLUZKI C.E., BEAVIN J., TARNOPOLSKY A., VERON E. (1976), Squalifiche transazionali. Ricerca sul doppio legame, in WATZLAWICK P., WEAKLAND J.K. (a cura di) (1978), La prospettiva relazionale, Astrolabio, Roma, pp. 214-235.
- SMITH C.S. (1978), La gerarchia strutturale nella scienza, nell'arte e nella storia, in WECHSLER J. (a cura di) (1982), L'estetica nella scienza, Editori Riuniti, Roma.
- SPALTRO E. (1980), Pratica di gruppo: il gruppo come speranza e il gruppo come paura, in TRENTINI G. (a cura di), Manuale del colloquio e dell'intervista, Mondadori, Milano.
- STEFANI G. (1977), Insegnare la musica, Guaraldi, Firenze.
- STEFANI G. (1985), Competenza musicale e cultura della pace, CLUEB, Bologna.
- STENGERS I. (1986), Perché non può esserci un paradigma della complessità, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1986), op.cit., pp. 61-83.
- STERN . (1986), The problem of sharing affective states between mother and infant, in Giorn. Neuropsich. Età Evol., 6, pp. 91-99.
- STERN D.N., BEEBE B., JAFFE J., BENNETT S.L. (1977), Il mondo degli stimoli del bambino durante l'interazione sociale: una ricerca sui comportamenti del partner adulto con particolare riferimento alla ripetizione e ai modelli temporali, in SCHAFFER H.R. (a cura di) (1984), op. cit., pp. 246-270.
- TAUSCH R., CONTE A. (1987), Collegamento fra terapia emotiva e terapia cognitiva, in Attualità in Psicologia, N. 3, pp. 1726.
- THOMPSON R.A., LAMB M.E. (1983), Individual differences in dimension of socioemotional development in infancy, in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (eds.) (1983), op. cit.

- TOMATIS A. (1963), L'oreille et le langage, Editions du Seuil, Paris.
- TOMKINS S. (1962-1963), Affect, Imagery, Consciousness, vol. 1 e 2, Springer, New York.
- TRUAX C.B. (1961), A scale for the measurement of accurate empathy, in Psychiatric Institute Bulletin, Wisconsin Psychiatric Institute, University of Wisconsin, vol. 1, N. 12.
- UGAZIO V. (1984), Prefazione all'edizione italiana: Oltre la teoria dell'attaccamento, in SCHAFFER H.R. (a cura di) (1984), op. cit.
- UGAZIO V. (1985), Oltre la scatola nera, in Terapia Familiare, N. 19, pp. 75-82.
- VARELA F.J. (1986), Complessità del cervello e autonomia del vivente, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1986), op. cit., pp. 141-157.
- VERNY T.R. (1981), Vita segreta prima della nascita, Mondadori, Milano.
- VESTER F. (1976), Il pensiero, l'apprendimento e la memoria, Martello-Giunti, Firenze.
- WATTS A. W. (1961), Psicoterapie orientali ed occidentali, Ubaldini, Roma, 1978.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D. (1967), Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971.
- WATZLAWICK P. (1981 a), Le profezie che si autodeterminano, in WATZLAWICK P. (a cura di) (1981), La realtà inventata, Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 87-104.
- WATZLAWICK P. (1981 b), Componenti di "realtà" ideologiche, in WATZLAWICK P. (a cura di) (1981), La realtà inventata, Feltrinelli, Milano, 1988, pp. 177-210.
- WATERMAN D.A., HAYES-ROTH F. (eds.) (1978), Pattern-Directed Inference Systems, Academic Press, New York.
- WADDINGTON C.H. (1977), Strumenti per pensare, Mondadori, Milano.
- WALLON (1970), L'origine del carattere nel bambino, Editori Riuniti, Roma, 1974.
- WEIMER W.D. (1977), A conceptual framework for cognitive psychology, in SHAW R., BRANSFORD S. (eds.) (1977), Perceiving, Acting and Knowing, Erlbaum, Hillsdawe.
- WECHSLER J. (1978), Introduzione, in WECHSLER J.(a cura di) (1982), L'estetica nella scienza, Editori Riuniti, Roma.
- WERNER H. (1948), Psicologia genetica comparata, Giunti Barbera, Firenze, 1970.
- WERNER H., WAPNER S. (1952), Toward a general theory of perception, in Psychol. Rev., 59, pp. 324-338.
- WERNER H., KAPLAN B. (1963), Symbol Formation, Wiley, New York.
- WITTGENSTEIN L. (1953), Ricerche filosofiche, Einaudi, Torino, 1974.
- WITTGENSTEIN L (1969), Della certezza, Einaudi, Torino, 1978.

## INDICE

### PREMESSA

### INTRODUZIONE I: MUSICOTERAPIA E COMUNICAZIONE: TEORIA, PRATICA CLINICA E FORMAZIONE

- 1) La comunicazione produttiva secondo la nostra vista musicoterapeutica
- 2) Il lavoro con i gravi ritardati mentali: la funzione di "framing" del musicoterapeuta
- 3) Concetti base: a) osservazione, ascolto, calibrazione
- 4) Concetti base: b) facilitazione e progetto espressivo ed autoesplorativo
- 5) Il dialogo sonoro e i laboratori di formazione
- 6) Considerazioni conclusive

### INTRODUZIONE II: LA NOSTRA ATTUALE CONCEZIONE DELLA MUSICOTERAPIA: PRESUPPOSTI TEORICI DI BASE

- a) Presupposti teorici mutuati dall'approccio sistemico, dalla programmazione neurolinguistica e dall'approccio cognitivista
- b) Presupposti teorici mutuati dall'approccio interattivo cognitivista relativo ai primi stadi di sviluppo
- c) Presupposti mutuati dalla teoria dell'attaccamento e dalla psicologia cognitiva relativamente al ruolo delle emozioni nel processo di organizzazione della conoscenza
- d) Presupposti teorici mutuati da altre discipline, aree o modelli concettuali (psicologia cognitivista, epistemologia oggettuale e costruttivista, teorie della comunicazione e psicologia genetica, teoria dell'informazione, cibernetica e teorie dell'organizzazione neurologica, epistemologia della complessità, psicologia della musica, semiologia della musica)

### CAPITOLO I: ASCOLTO

### CAPITOLO II: ASCOLTO-RISPECCHIAMENTO

### CAPITOLO III: IL GRUPPO DI ASCOLTO COME PROGETTO

### CAPITOLO IV: ASCOLTO EMPATICO – RISPECCHIAMENTO - FACILITAZIONE

- 1) Il concetto di ascolto empatico. Il concetto di facilitazione. L'intervento sul processo (comunicativo) e non sul contenuto. Il punto di vista della psicologia umanistica e quello della programmazione neurolinguistica
- 2) Presupposti teorici (premesse epistemologiche generali) sottesi ai concetti di ascolto empatico e di facilitazione
- 3) La definizione rogersiana dei concetti di congruenza, trasparenza, accettazione incondizionata, comprensione empatica. La nostra definizione di ascolto empatico.

- 4) La situazione di ascolto empatico-facilitazione secondo una prospettiva cognitivista e neurolinguistica
  - 4.1) Il sistema di filtri, di codificazione e di elaborazione delle informazioni in entrata: ogni persona dispone di una sua "mappa del mondo"
  - 4.2) La "mappa del mondo" come sistema complesso di premesse epistemologiche (P.E.). La "mappa" non è il "territorio". Molteplicità-disomogeneità dei modelli culturali e pluralità delle mappe interiorizzate. Pluralità delle mappe come sottosistemi, sistemi e sovrastemi di P.E.
  - 4.3) Pluralità delle mappe e pluralità delle alternative: la flessibilità
  - 4.4) P.E. ed emozioni. P.E. come norme, criteri, valori interiorizzati nei contesti di apprendimento. I reticoli di P.E., le zone attivate e gli stati fisiologici
  - 4.5) Ascolto empatico e rispecchiamento della "fisiologia". Il problema dell'isomorfismo dei reticoli di P.E., delle zone attivate e delle connessioni con gli stati fisiologici. La soglia di tolleranza nella distorsione dei messaggi. Mappe divergenti, disturbi nella comunicazione e circuiti ripetitivi
  - 4.6) Il lavoro psicoterapeutico come riavvio della comunicazione produttiva interpersonale e intrapsichica. La metafora del "ricalco" delle mappe. Il problema del "ricalco" delle connessioni con gli stati fisiologici
  - 4.7) Necessità di superare la distinzione-reificazione tra P.E. ed emozioni. Dalla cultura dualistica alla logica sistemica e al principio di complessità. Dalla riduzione-semplificazione al pensiero conoscitivo multidimensionale
  - 4.8) Principio ologrammatico e interconnessione-inscindibilità tra P.E. ed emozioni. La metafora del rapporto tra norma e atto nell'ordinamento giuridico
  - 4.9) La programmazione neurolinguistica e il rapporto tra P.E. ed emozioni spiegato in termini di differenza nel livello di analisi. Ipotesi di una strategia sottesa al lavoro di ascolto empatico-facilitazione: la creazione di un "indice simultaneo di riferimento". Analogia con il lavoro dell'attore
  - 4.10) L'ascolto-facilitazione come contesto di opportunità per l'avvio di una comunicazione funzionale: l'intervento sul processo. La comunicazione produttiva come assimilazione reciproca e integrazione tra gli schemi e la flessibilità-intercambiabilità delle mappe. La ripetizione del contesto e il cambiamento della struttura (in particolare dei sovrastemi di P.E. che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi)
  - 4.11) La programmazione neurolinguistica, il sistema interno di elaborazione e comunicazione (intrapsichica) e i concetti di congruenza e trasparenza. L'incongruenza come incoerenza dei messaggi simultanei
  - 4.12) L'incongruenza secondo l'interpretazione del gruppo di Palo Alto: la diversità dei tipi logici e la teoria del doppio legame. L'incongruenza secondo la programmazione neurolinguistica: l'incoerenza tra messaggi paralleli. Gli effetti della comunicazione incongruente
  - 4.13) Il range dei reticoli di P.E. disponibili e i limiti alla creazione di un "indice simultaneo di riferimento". L'ascolto dell'altro come oggetto estraneo. L'episodio critico di rottura dell'empatia: la reazione di allontanamento
  - 4.14) Trasparenza, comunicazione e presa in carico diadica dell'emozione negativa
  - 4.15) Mancata comunicazione esplicita dell'emozione negativa e incongruenza. La percezione di incongruenza momentanea e il riaggiustamento del ricalco. L'incongruenza momentanea come "modello locale di attesa"
  - 4.16) Dalle teorie stabili ai modelli di attesa, dalla riduzione semplificazione all'epistemologia della complessità.

Ascolto empatico come ascolto della complessità. La formazione del facilitatore come interiorizzazione di P.E. generali (appartenenti ai sovrasistemi che regolano il rapporto tra sistemi e sottosistemi di P.E.) che garantiscono l'adesione al "metodo della complessità"

#### 5) Atteggiamenti e comportamenti facilitanti e non facilitanti

### CAPITOLO V: DIALOGO SONORO E PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA

- 1) Premessa
- 2) Sperimentazione Ministeriale, Allegato 10: "Dialogo sonoro e pragmatica della comunicazione umana"
  - 2.1) Impostazione del problema
  - 2.2) Squalifica e riduzione della capacità espressiva nel dialogo sonoro: necessità di un'analisi strutturale dei messaggi musicali
  - 2.3) Squalifica, segnali di ricezione e livello di organizzazione del messaggio
  - 2.4) Accettazione, rifiuto, squalifica e tipi di relazione
  - 2.5) Ancora sulla squalifica: critica e ampliamento della precedente impostazione
  - 2.6) Analisi strutturale del dialogo sonoro: l'individuazione dei parametri
  - 2.7) La sglatatura del dialogo sonoro
  - 2.8) L'indagine sperimentale
  - 2.9) Analisi di alcune sequenze sonore eseguite di fronte ad un gruppo (sperimentale) di ascoltatori

### APPENDICE AL CAPITOLO V: IMPROVVISAZIONE MUSICALE E PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA

### CAPITOLO VI: APPROCCIO ROGERSIANO, PNL, PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA E DIALOGO SONORO

- 1) Premessa
  - 2) Esemplificazione di esperienze concrete di dialogo sonoro condotte in laboratori di formazione
    - 2.1) I° esperienza
    - 2.2) II° esperienza
    - 2.3) III° esperienza
  - 3) Ascolto-rispecchiamento-facilitazione e pragmatica della comunicazione umana
  - 4) Ascolto - rispecchiamento - facilitazione e creazione di un "indice simultaneo di riferimento": relazione facilitante come prevalente accettazione (positiva incondizionata) e relazione non facilitante come prevalente rifiuto o squalifica. La relazione facilitante come relazione tendenzialmente simmetrica o parallela
  - 5) Atteggiamenti e comportamenti specifici facilitanti e dialogo sonoro letto in termini di pragmatica della comunicazione umana
  - 6) Il rispecchiamento-riciclo: comportamento specifico, atteggiamento generale e suoi presupposti o credenze filosofiche.
- Analisi di un'esperienza concreta di dialogo sonoro svolta in termini di accettazione, rifiuto, squalifica, e quindi di segnali di ricezione e di segnali di accordo o disaccordo.

Il segnale di ricezione adeguato come scriminante tra l'accettazione e il rifiuto, da una parte, e la squalifica, dall'altra

- 7) Il problema della definizione del concetto di segnale di ricezione adeguato. Impossibilità di una definizione che prescindendo dalla serie di contesti concentrici, impliciti od espliciti, ristretti od allargati, entro cui si colloca la relazione in atto. Indice simultaneo di riferimento e condivisione del significato di un messaggio all'interno di un sistema relazionale
- 8) La calibrazione dell'interlocutore come strumento privilegiato per la comprensione del significato relazionale di un nostro messaggio. La differenza tra accettazione, rifiuto e squalifica - e quindi tra segnali di accordo o disaccordo e tra segnali di ricezione adeguati e non adeguati - come differenza quantitativa relativa agli aspetti "riflettenti" del messaggio
- 9) Interfacce tra approccio rogersiano, pragmatica della comunicazione umana, PNL e approccio cognitivista. I test relativi alla comunicazione accettante: calibrazione dell'interlocutore, analisi strutturale delle transazioni, accesso ai reticoli di P.E. attivati dal facilitatore
- 10) Facilitazione/non facilitazione (accettazione/rifiuto, squalifica; segnali di ricezione adeguati/non adeguati; segnali di accordo/disaccordo) e differenza quantitativa relativa agli aspetti riflettenti del messaggio. Ancora sul concetto di attività riflettente: rispecchiamento "debole" e rispecchiamento "forte"
- 11) Il rispecchiamento "forte" e il problema della definizione del "nucleo generativo". Le difese e le resistenze al trattamento secondo l'approccio rogersiano. Diversità con l'impostazione psicoanalitica. Rispecchiamento "debole" e rispecchiamento "forte". "Nucleo generativo" come ricalco del "patrimonio genetico" comunicazionale, autoespressivo, autoreferenziale, autoesplorativo, implicito in ogni messaggio. "Nucleo generativo" e riscrittura dei percorsi evolutivi e della storia personale
- 12) Rispecchiamento "debole", rispecchiamento "forte", strategie sottese e P.E. elicitate. Il ricalco delle mappe del facilitato (rispecchiamento "debole") e la "riduzione di scala" delle mappe stesse (rispecchiamento "forte" e "nucleo generativo"). P.E. sottese al rispecchiamento "debole", al rispecchiamento "forte" e al processo di ascolto-facilitazione in generale. Il test e la revisione delle P.E. del facilitatore
- 13) Rispecchiamento "forte" e "nucleo generativo" nel dialogo sonoro. Un'esperienza immaginaria tipica e qualche divagazione
- 14) Ancora sul rispecchiamento "forte" e sul "nucleo generativo" nel dialogo sonoro
- 15) Il lavoro di formazione sulle P.E. del musicoterapeuta-facilitatore: il test C. L'osservazione, la verbalizzazione e la confrontazione dei "motivi" e delle P.E. dei partecipanti. P.E. e contesti di apprendimento
- 16) Ancora sul lavoro di formazione attraverso l'analisi delle P.E.. Le "dissociazioni multiple" e la presa di distanza dal proprio mondo interno. Il clima di gruppo, le resistenze e il cambiamento
- 17) P.E. e contesti di apprendimento. Il gruppo di formazione come contesto saturo di P.E. "facilitanti" (di tipo alfa e beta)
- 18) Una concreta esperienza di osservazione e di analisi delle P.E. condotta in un gruppo di formazione
- 19) Tipi di dialoghi sonori, stili di ascolto e P.E.

## CAPITOLO VII: DIALOGO SONORO E COMUNICAZIONE NON VERBALE

### 1) Premessa

- 2) Il rispecchiamento delle P.E. "fisiologiche"
- 3) Scheda di osservazione (o di autosservazione) del livello di rispecchiamento (tipo, qualità, intensità) attuato dal facilitatore
- 4) Breve commento e considerazioni conclusive

## BIBLIOGRAFIA