

Autoritari o Autorevoli?

La socializzazione in famiglia tra affettività, cognitività e normatività

di Gabriella Cortesi

1. Introduzione

L'attenzione e la preoccupazione per tutto ciò che riguarda il presente e il futuro delle giovani generazioni, è un fenomeno pressante nei nostri giorni, che tocca trasversalmente le teorie e le pratiche oltre al senso comune. Ne sono prove lampanti le quotidiane discussioni su giornali, riviste, gli interventi televisivi, i forum internet, che trattano la cura del corpo del bambino, il suo sviluppo psico-sociale, oltre la crescente produzione legislativa sull'infanzia.

Nelle società occidentali moderne, l'importanza cruciale della socializzazione, soprattutto nell'infanzia, è conseguente alle trasformazioni sociali che hanno implicato l'emancipazione dell'individuo dalla determinazione ascritta ed ereditata del suo carattere sociale, fissando un'autonomia di fatto che gli offre notevoli chance, investendolo al contempo della responsabilità delle proprie scelte e dei rischi connessi (Bauman, 2001; Crespi, 2004; Giddens, 1994, 2000; Melucci, 1995, 2000; Robertson, 1999). La *differenziazione per funzioni* della società (Luhmann e De Giorgi, 1992), implica l'esistenza simultanea di una pluralità di codici (sistemi) ugualmente rilevanti come orientamenti della comunicazione, e la mancanza di un criterio generale per l'inclusione o l'esclusione dell'individuo: l'appartenenza ad un Noi o ad un Loro diventa irrilevante per l'intera società. L'individuo è sollecitato ad osservare «i vincoli sociali come fattori esterni contingenti, anziché viverli come propria posizione inevitabile» (Baraldi, 1999 p. 44). Da lui ci aspetta flessibilità e capacità di adattamento alle diverse forme di comunicazione (amare, guadagnare, votare, ecc.) e soprattutto la capacità di partire da se stesso nel suo agire.

Le *aspettative normative*, di stabilità e condivisione, vengono ora subordinate sia a quelle *cognitive*, che valorizzano il cambiamento e l'adattamento come valori primari, sia a quelle *affettive*, che valorizzano l'auto-espressione dell'individuo. La cultura europea moderna è caratterizzata,

Presentato dall'Istituto di Sociologia.

dunque, dalla rilevanza dell'unicità, specificità ed autonomia degli individui (*personalizzazione*), cui vengono richieste responsabilità personali per le proprie scelte e azioni (Baraldi, 2003; Luhmann, 1990; Luhmann e De Giorgi, op. cit.).

Nella società d'oggi, complessa e ricca d'incertezza, la specificazione del processo di socializzazione dell'infanzia appare scisso tra integrazione sociale delle future generazioni, attraverso l'assunzione di *ruoli*, e promozione dell'autonomia e dell'auto-espressione dei giovani in quanto *persone*. Essa inoltre risente del modo ambivalente in cui viene osservata l'infanzia stessa: all'immagine del bambino partecipante attivo ed autonomo alla società, si contrappone la rappresentazione del bambino debole e immaturo, che passa da una condizione primaria di sostanziale dipendenza e controllo eteronormato, ad una successiva caratterizzata dall'acquisizione della razionalità, prerogativa esclusiva della condizione adulta (Maggioni, 1997).

In questo quadro sociale, anche la funzione della famiglia viene definita in modo ambivalente. Essa deve sia creare un mondo vicino sicuro e protettivo per il figlio, promuoverne l'autonomia, prevenirne la fragilità e la dipendenza che ne bloccherebbero la carriera, sia garantirne l'integrazione.

In una società complessa e contingente, i genitori cessano progressivamente di essere gli unici interpreti del mondo per i figli, i più qualificati e accreditati (Beck e Beck-Gernsheim, 1996; Dizard e Gadlin, 1996). Sentono di avere minor senso di autorità nel dirigere lo sviluppo dei figli, pur avendo una profonda influenza su di loro. Il minore affidamento dei genitori al proprio prestigio di figure autoritarie lascia spazio ai legami affettivi, all'amore che diventa il nuovo fondamento di un'influenza più intensa sui figli.

Assumono dunque nuovi significati i concetti di educazione familiare, senso di autonomia e di dipendenza dei figli.

Il lavoro che ci accingiamo a leggere si concentrerà proprio su questi temi, mostrando il carattere *costruito* delle osservazioni prodotte da una parte dalle teorie che trattano la socializzazione dell'infanzia, e dall'altra parte dalle famiglie in quanto sistemi che osservano la comunicazione prodotta in esse (Luhmann, 1989, 1998; Baraldi, 2003).

La trattazione presenterà in particolare parte delle riflessioni emerse nel corso di una ricerca teorica ed empirica condotta dall'autrice nell'ambito dello studio *Gestione del conflitto, dialogo e socializzazione normativa*, realizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura dell'Università di Modena e Reggio Emilia ¹ nella Regione Emilia Romagna. I

¹ Il progetto, terminato nel 2006 e coordinato da Claudio Baraldi, è stato co-finanziato dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, dalla Regione Emilia-Romagna, dall'Associazione Camina di Castel San Pietro Terme, dal Comune di Modena e dalla seconda Circoscrizione della stessa città.

dati raccolti dalla rilevazione, qualitativa e quantitativa, hanno composto un ricco materiale di studio grazie alla collaborazione di un ampio campione di famiglie: infatti, ben 188 genitori hanno compilato un questionario, e 49 hanno preso parte ad interviste di gruppo condotte dall'autrice.

2. Potere e autonomia

La letteratura, sempre più frequentemente, pone al centro dell'attenzione l'abilità della famiglia di modulare le sue relazioni di ruolo, in risposta a situazioni di tensione che aumentano con la crescita dei figli. Si osserva che sia una famiglia basata su una forte autorità, sia una famiglia con un sistema limitato ed erratico di leadership, sono problematiche per lo sviluppo individuale dei membri, e per le relazioni che intercorrono tra loro (Banham, Hanson e Jarrett, 2000; Zeitlin e altri, 1995). I genitori sono invitati ad usare «responsabilmente il potere» e a sostenere relazioni di fiducia (Bettelheim, 1990; Bronfenbrenner, 1986; Giddens, 1988, 2000; Gordon, 1994; Maturana, 1996).

Il potere e la fiducia sono meccanismi che permettono agli attori sociali di collegare le reciproche aspettative e di coordinare le (re)azioni fra loro (Luhmann, 1990, 2000).

Il potere è definibile come un agire che ne determina un altro (Luhmann, 1990): è produzione di normalizzazione e di controllo, emergente dai rapporti tra individui autonomi (Foucault, 1999). Chi agisce potere seleziona una possibilità di comportamento e la indica come direttiva a colui su cui agisce potere, il quale ottempera alla selezione operata dall'altro abbreviando i tempi di risposta alle sollecitazioni ambientali. Chi emette la direttiva pretende obbedienza incondizionata. Colui su cui viene agito potere, assume volontariamente il contenuto del comando per massima del suo agire, e l'accetta quale norma valida indipendentemente da come la valuti, rinunciando alla propria capacità di autodeterminazione.

L'autorità coincide con il potere legittimato dal ruolo ricoperto, sicché è possibile distinguere nettamente tra chi ha e chi non ha autorità in un determinato contesto (Popitz, 2001). Gli effetti dell'autorità possono legarsi a strumenti coercitivi (nel nostro caso, a sanzioni e punizioni). Quando vengono a mancare le aspettative di obbedienza, ad esempio in conseguenza alla perdita di prestigio da parte di chi agisce potere, mentre permane la pretesa di comando, si ha una manifestazione di autoritarismo in quanto il potere ha perso il suo fondamento originario.

Altra forma di potere è l'autorevolezza, non rigidamente legata ad un ruolo, ma correlata all'espressione nella comunicazione di competenza ed esperienza *personale*. Nella comunicazione, si riconosce e si accetta l'essere

provvisoriamente in posizione asimmetrica ma potenzialmente simile². Nessuno appare esperto e competente in ogni contesto: il potere “si muove” e la temporanea disparità, è superabile con un processo di *empowerment*, attraverso cui chi detiene autorevolezza intende potenziare chi vive una situazione di momentanea “impotenza” (Piccardo, 1995), promuovendone l'autonomia e la capacità di cooperazione. Occorre sottolineare che chi intende rendere l'altro “empowered”, esercita comunque una forma di potere, valutando il comportamento dell'altro e definendone gli sviluppi auspicabili.

In tema di socializzazione dell'infanzia, la letteratura suggerisce un superamento dell'autorità del ruolo genitoriale in favore dell'autorevolezza della persona del genitore. Il genitore autorevole definisce le aspettative di comportamento desiderabili e le comunica al figlio in modo efficace ed appropriato, in un clima altamente affettivo. È detto che benché in certe circostanze sia necessario che il genitore eserciti potere, egli deve ad ogni modo rispettare e promuovere la specificità del figlio.

Di conseguenza, viene rimarcato, l'etero-normazione deve lasciare spazio ad una riflessione cognitiva sul sé e sulla sua condotta, pena la creazione di personalità dipendenti, incapaci di valutare se stesse, costantemente alla ricerca di riconoscimento esterno. La stima di sé, infatti, si costruisce nella percezione del riconoscimento dell'unicità e delle scelte individuali.

L'autonomia viene sempre più intesa come capacità personale del figlio (e del futuro adulto) di dimostrare nell'azione, autodeterminazione, auto-attribuzione della responsabilità delle proprie scelte. Egli appare *competente* mostrando di riuscire a costruire il proprio radicamento in se stesso, senza fare riferimento ad autorità o vincoli provenienti dall'esterno (Baird, 1999).

Per genitori e figli l'affidarsi a regole offre il vantaggio di ridurre contingenza: non occorre riflettere a fondo su ciascun problema che si presenta e assumere la responsabilità della sua soluzione. Ma poiché ogni regola si basa sulla generalizzazione, prescindendo da tutto ciò che è individuale, l'affidarsi alle regole fa trascurare quanto esiste di unico nel figlio e nel rapporto con lui. Si corre il pericolo della spersonalizzazione.

Anche nella fiducia vi è una stretta correlazione fra affettività, normatività e cognitività (Luhmann, 2000). L'affettività induce il genitore a concedere fiducia al figlio, nella speranza di promuovere lo sviluppo delle sue capacità cognitive. Il genitore confida che egli affronti autonomamente situazioni intricate, e abbia sempre più successo proprio sulla base della fiducia ottenuta. Si potrebbe dire che il genitore “investe” (rischiando) sull'autonomia del figlio in quanto controllarlo in ogni evento che vive di-

² Per Fromm (1971) questa dinamica manifesta un'*autorità relazionale*, un rapporto di scambio reciproco su una base affettiva positiva.

venta progressivamente impossibile (Lewis e Weigert, 1985). La fiducia genera un potenziale di controllo del comportamento del figlio (seppur notevolmente ridotto rispetto a quello prodotto dal potere), sotto forma di condizioni necessarie di persistenza della fiducia stessa. Il figlio che cognitivizza tali condizioni e mostra, ad esempio, di saper trovare un "buon" espediente per tirarsi fuori da una situazione difficile o imprevista, offre al genitore un appoggio per controllarne il comportamento e la sensazione di certezza nell'incertezza derivante dalla selettività delle azioni che il figlio compierà autonomamente. La bontà dell'espediente deve apparire tale alla valutazione del genitore: è la valutazione delle capacità del figlio che funge da fondamento per la disponibilità di fiducia. Il potenziale di azione connesso alla fiducia ricevuta aumenta nella misura in cui aumenta la cooperazione nella relazione tra i due.

Nella socializzazione e nell'educazione familiare, dunque, diviene centrale il riconoscimento affettivo e il grado di autonomia, di rischio, assumibile dai figli e che i genitori sono disposti a concedere, sopportare, e promuovere.

3. La sintonizzazione affettiva

Nella famiglia, le forme di comunicazione che socializzano i bambini si orientano e si sviluppano intorno a due codificazioni: *amore/intimità* e *educazione*.

La forma di comunicazione interpersonale "amore", si basa sul valore primario e radicale delle prospettive personali dei partecipanti e delle loro aspettative affettive, che attribuiscono rilievo alla costruzione e all'espressione delle emozioni (Baraldi e Piazzi, 1998; Baraldi, 1999). Contrariamente a quanto accade fra i partner di una coppia, i genitori non si aspettano che il figlio li ami nello stesso modo: dalla sua persona, costantemente confermata, si aspettano una conferma non altrettanto costante.

Stern (1987) teorizza che nei momenti di grande intimità tra genitore e figlio si pongono i fondamenti della vita emotiva, che consentono al bambino di sapere che le sue emozioni sono riconosciute e ricambiate dall'altro, in un processo definito *sintonizzazione*. Gli infiniti momenti di sintonizzazione e desintonizzazione fra genitori e figli forgianno le aspettative emotive che gli adulti immettono nel rapporto, rendendo capaci i bambini di capire e controllare innanzi tutto le proprie emozioni ed aspettative, e di coordinarsi alle emozioni e alle aspettative altrui.

In tale relazione si pongono le basi dell'autoconsapevolezza, intesa come capacità di riconoscere i sentimenti e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione (Goleman, 1996).

La *sintonizzazione affettiva* nell'infanzia, quindi, crea le basi dell'autonomia personale e le strutture per la successiva partecipazione sociale, so-

cializzando alla padronanza dei propri mezzi espressivi, al senso di efficacia delle proprie azioni, al senso di riparabilità dei propri errori (Baraldi, 1999). Costruisce poi il significato dell'azione comunicativa orientata alle persone come accoglienze, vicinanza, rispetto.

Spesso, atti educativi e proibizioni, invece che essere espressi in modo diretto, sono messi in atto mediante *sintonizzazioni imperfette* (Stern, op. cit.) che possono causare, successivamente, comportamenti menzogneri, di dissimulazione, *chiusura*, evasività, allo scopo di preservare intatte le esperienze soggettive.

Il bambino perciò può partecipare alla comunicazione in modo inadeguato perché è inadeguata la sua socializzazione. Ecco quindi mettere in atto *tentativi relazionali* (ossia forme instabili e provvisorie di partecipazione alla comunicazione) come le *proteste mute*, che si sostituiscono alle parole, e i *rumori assordanti* che esprimono la partecipazione come urlo, aggressione, collera.

4. L'educazione familiare

Per garantire una valida partecipazione sociale del bambino, l'*educazione* è vista come chance fondamentale a disposizione. L'educazione, infatti, proponendo un "buon orientamento", mira alla formazione di personalità ritenute incomplete, di individui valutati non sufficientemente responsabili e autonomi rispetto agli standard previsti dalla società (Luhmann, 1990; Luhmann e De Giorgi, op. cit; Luhmann e Schorr, 1988).

Considerato che nella società attuale appare cruciale promuovere un'adesione autonoma a valori e ruoli socialmente definiti, la funzione educativa da un lato caldeggia la personalizzazione³, valorizzandola come condizione essenziale per la partecipazione sociale e l'inclusione nella società, dall'altro lato mira all'integrazione sociale (James, Jenks e Prout, 2002; Melucci, 2000), evitando che «l'imprevedibilità individuale prenda il sopravvento e porti alla devianza o al disagio» (Baraldi, 1999 p. 193).

Chi intende educare, stabilisce i modi del comportamento che il discente dovrebbe acquisire quale risultato del processo; valuta lo stato iniziale sul quale vuole incidere, in termini di doti e nozioni possedute dal discente, al fine di verificare poi i contenuti dell'educazione impartita.

Riprendendo la teoria luhmaniana, occorre rimarcare due aspetti salienti dell'educazione. Innanzi tutto, essa non può evitare la devianza. Il

³ Il concetto di "educazione centrata sulla persona" (Rogers, 1970), che enfatizza la totalità della persona da educare e richiede la sensibilità ad essa da parte dell'educatore, rappresenta un tentativo del sistema educativo di adeguarsi alla personalizzazione, senza rinunciare ad orientarla.

discente può rifiutare di venir educato, e conoscendo le aspettative può disattenderle. L'educazione, in secondo luogo, produce effetti incontrollabili di socializzazione, dipendenti dalla forma di comunicazione che "perturba" il discente. Gli effetti di socializzazione non sono intenzionali e sono connessi all'apprendimento nelle osservazioni reciproche o nella reazione alle aspettative (Luhmann, 1990). Gli effetti di socializzazione prodotti mentre si educa, sono tanto significativi quanto l'educazione per il corso individuale di vita, poiché incidono (o non incidono) sulla motivazione (o demotivazione) (Baraldi, op. cit.).

Nell'amore, madri e padri in quanto *persone* confermano incondizionatamente le *persone* dei figli. Ma proprio perché amano i figli, i genitori assumono anche il *ruolo* di educatori, fissando aspettative cognitive e normative basilari per strutturarne le premesse di una partecipazione (ritenuta adeguata) alla comunicazione, attraverso l'acquisizione di conoscenze, regole e capacità di auto-espressione. L'educazione orienta l'esperire del bambino-da-educare all'agire del genitore. Tale dinamica è contraria a quella che caratterizza l'amore familiare.

Nella famiglia, se l'educazione si sostituisce o sovrasta l'amore, la comunicazione diventa problematica, poiché alla conferma dell'unicità delle persone dei genitori e del figlio, si sostituisce l'orientamento ai rispettivi ruoli: i genitori competenti insegnano al figlio carente, e lo elogiano o redarguiscono di conseguenza.

Questo problema viene colto dai genitori che osservano alcuni effetti della comunicazione educativa rivolta ai figli, in termini di "prevaricazione" (Cortesi, 2003). Per "il bene" dei bambini, può capitare che i genitori prevarichino i figli, quando intendano modificare il loro carattere, il loro modo di agire, quando avversano le loro scelte. I genitori osservano il paradosso dell'educazione: supporre che essa sia in grado di creare dall'esterno ciò che può essere soltanto un prodotto interno, ossia l'autonomia (Baraldi, 1992, 1999).

Questa dinamica si palesa in particolare nella pre-adolescenza, e ancor più nell'adolescenza del figlio. Egli da una parte sente che sta per uscire dalla relativa comoda condizione infantile, e dall'altra parte è tentato di prendere le distanze dal mondo adulto. Affianco alle incertezze che può trovare nella costruzione della propria autonomia personale, anche la sua forma di partecipazione alla comunicazione può farsi difficile. Per i genitori, i comportamenti più esigenti o fastidiosi del figlio, da un lato disincentivano le aspettative affettive che sono state elevate nella sua prima infanzia, e dall'altro lato inducono alla necessità di normatività e cognitività. L'amore si riduce e l'educazione diviene dominante, poiché i genitori ritengono che egli abbia bisogno di apprendere regole e valori, sia per contrastare il crescente rischio cui va incontro o (peggio ancora) potrebbe ricercare, sia per favorirne l'assunzione del ruolo di adulto.

Nella famiglia, perciò, il primato dell'amore familiare, delle costanti e

cieche conferme delle persone, non riesce a sussistere continuamente. L'educazione dei figli, ma anche la routine del ménage, introducono nella comunicazione la preponderanza dei ruoli. Di conseguenza, emergono e si combinano fra loro nuove forme di comunicazione che, deludendo le aspettative affettive, possono corrompere stabilmente l'intimità se essa non viene ripristinata (ibid.).

Tali forme, sostituendo l'intimità familiare, creano percorsi problematici di socializzazione più o meno stabili. La persona del figlio e dei genitori può venire soffocata nel *silenzio*, o può venir disconfermata e negata in *conflitti* verbali. Ed ancora, i partecipanti possono esser trattati come privi di autonomia, tematizzati come *dependenti*, immersi in giochi relazionali che mirano a colpirsi reciprocamente con mosse e contromosse, senza verbalizzazioni chiare. La rilevanza della persona ed il vincolo nella comunicazione interpersonale sono minimizzati anche nella condizione di *laissez-faire*, quando ognuno decide liberamente per se stesso, senza interessarsi alla conferma degli altri. Ad esempio, i genitori lasciano che il figlio agisca come crede per disinteresse o perché convinti che così la comunicazione possa funzionare meglio, che il figlio smetterà di essere triste o in collera. La violenza fisica rappresenta il limite estremo della negazione della persona.

5. *Gestire competenza*

In pedagogia, in psicoterapia della famiglia, appaiono sempre più testi che, dopo aver descritto il processo di socializzazione che coinvolge genitori e figli come bi-direzionale, invitano i primi a prestare attenzione al fatto che sono loro stessi "soggetti" alla socializzazione, e li incoraggiano a coglierne i vantaggi (Bollea, 1995; Finzi Veggetti e Battistin, 1998; Juul, 2003).

Il presupposto principale da cui parte questa considerazione è che il bambino è «*competente*»⁴ (Juul, op. cit.), ossia si relaziona con coscienza di se stesso e in modo altamente collaborativo. Attraverso le sue reazioni competenti, il bambino può quindi insegnare qualcosa all'adulto.

La definizione di competenza che emerge dalla letteratura in tema, prescinde dal possedere alti livelli di sapere nozionistico o di esperienza pratica.

La competenza appare una costruzione specifica della comunicazione. Si osserva nell'altro competenza quando mostra nella comunicazione un

⁴ Riprendendo la proposta costruttivista, si può dire che il bambino, in quanto sistema vivente, è un dotato di una propria specificità, unicità, e autonomia nel *costruire* (in senso globale e radicale) il significato della propria esperienza (Baraldi, 1997).

comportamento giudicato appropriato ed efficace nonché motivato. È auto-narrazione nella comunicazione in modo reciprocamente appropriato ed efficace. Un comportamento risulta appropriato se soddisfa, o non viola in modo significativo, le aspettative che caratterizzano i contesti in cui i partecipanti si trovano o la relazione che intercorre tra loro (Collier, 1997; Samovar e Porter, 1997; Rychen e Salganik, 2000; Spitzberg, 1997). Appare poi efficace se realizza obiettivi ritenuti importanti, selezionando tra costi e alternative, in maniera appropriata al contesto e alla relazione.

La competenza ascende ad abilità, quando l'attore mostra orientamento alla persona dell'altro, suscitando *cooperazione*⁵. Ciò comporta la possibilità di *negoziare* congiuntamente quale tipo di relazione è reciprocamente soddisfacente. L'attore agisce in modo tale da soddisfare le aspettative dell'altro in modo innovativo e specificamente connesso alla propria personalità.

Il senso di efficacia di attori abili socialmente deriva non dal conseguimento di un tornaconto personale (benché tali attori tendano a beneficiare materialmente dalla loro abilità), ma dall'indurre alla cooperazione e all'aiuto gli altri nel perseguire fini che, rinnovandosi nella negoziazione, divengono comuni.

Ogni comportamento può apparire competente in un contesto comunicativo, quindi da alcuni interlocutori, ed incompetente in un altro, ad altri interlocutori. Di conseguenza la competenza è valutazione sociale di un comportamento, basata proprio sui criteri dell'appropriatezza e dell'efficacia. È osservazione e valutazione dell'autonomia personale dell'altro nella gestione della complessità e della contingenza di uno specifico contesto comunicativo.

La competenza del figlio, ma anche quella del genitore, è dunque costruita nella comunicazione interpersonale che intercorre fra i due, nell'alternanza e preponderanza di reciprocità ed orientamento al ruolo, di comprensione, accoglienza dell'altro, asimmetria di potere ed empowerment. Ed è strettamente connessa alla fiducia reciproca: più i partner si fidano uno dell'altro, più la relazione sarà competente e più plausibile sarà l'attribuzione di competenza reciproca.

6. *Conflitto e dialogo*

Come detto, il conflitto costituisce uno dei possibili eventi della comunicazione familiare.

Il conflitto emerge quando «due aspettative sono messe in evidenza

⁵ La definizione di abilità sociale quale attitudine a suscitare la cooperazione negli altri, è propria dell'interazionismo simbolico (Mead, 1996).

come incompatibili, e non si sa quindi se le aspettative saranno soddisfatte in una direzione o nell'altra» (Luhmann, 1990 p. 566). Il conflitto rende così osservabile un problema comunicativo rilevante, ma non costituisce il fallimento della comunicazione, configurandosi come una particolare forma della relazione.

In un contesto intimo come quello familiare, appaiono cruciali i modi e i tempi (che devono essere rapidi) in cui i conflitti vengono gestiti. Il conflitto è qui rischioso poiché sospende il coordinamento interpersonale: vengono verificati, in condizioni poco favorevoli, l'amore, la fiducia, l'affidamento su orientamenti stabili dell'altro. I confliggenti imputano il comportamento dell'altro al suo essere come persona, e non alle caratteristiche della situazione connesse all'evento discusso. In questo senso, eludere il conflitto, ossia ignorare un rifiuto, può essere ritenuto un modo per difendere la relazione affettiva evitando escalation distruttive. In alcune condizioni, l'elusione può concedere tempo per calmarsi, per ridurre tensione, quando affrontare l'altro minerebbe la relazione. Il rischio è che il conflitto possa decadere nella rinuncia a partecipare attivamente alla soluzione della questione (Shell, 2001).

Gestire un conflitto, significa condizionarlo attraverso forme di comunicazione che permettono di concluderlo.

Il conflitto può essere gestito, ad esempio, ricorrendo all'espressione di potere, che permette ad uno dei confliggenti di perseguire obiettivi (anche di tipo educativo) ignorando quelli dell'altro, perché lo valuta incompetente o perché intende risolvere velocemente la disputa. Il riferimento al potere in un conflitto fra genitore e figlio, permette al primo di rivolgersi al secondo con espressioni del tipo: «sono io il genitore, ed ho ragione!», «farai come ho detto con le buone o le cattive», arrivando a proibire al figlio di mostrare ogni segno di collera e irritabilità («e non cercare di rispondermi!») (Goleman, *op. cit.*). Parallelamente, la sottomissione evidenzia la definizione di una posizione di "debolezza" nella comunicazione. La sottomissione può essere assunta anche nel caso in cui una parte intenda favorire la controparte, o voglia concedere qualcosa per ottenere qualcosa'altro in futuro, oppure quando decida di privilegiare il mantenimento di buoni rapporti.

La risoluzione del conflitto può essere considerata una particolare forma di gestione dello stesso: le parti s'impegnano direttamente nella generazione di una soluzione.

La conclusione del conflitto affidata alla *gestione dialogica* viene sempre più enfatizzata come positiva, essendo una forma di trattamento che evita sia l'indifferenza rispetto alla specificità dell'altro, sia l'imposizione di potere.

Il *dialogo* viene teoricamente definito come un tipo di relazione sociale diretta alla scoperta, alla conoscenza, e alla (nuova) comprensione degli altri (Burbules, 1993; Giulfiole, 2003; Pearce e Pearce, 2001). Gestire una

relazione del genere richiede abilità nel coordinare e indurre azioni, emozioni e conoscenze, attraverso le specificità personali. Il dialogo, richiede cioè tensione tanto emotiva quanto cognitiva verso la cooperazione tra differenze.

Poiché il significato di ciò che viene detto o fatto nella successione dei contributi è riconosciuto e compreso mediante inferenze (con margini più o meno ampi d'incertezza), i partecipanti riconoscono che stanno negoziando la definizione di ciò che sta avvenendo, in particolare laddove non può essere data per scontata una condivisione delle aspettative normative. Nella cooperazione, gli interagenti innovano le aspettative reciproche, sintonizzandosi l'un l'altro specialmente nel caso di relazioni affettive.

Le principali componenti del dialogo osservate dalle teorie che ne discutono, possono essere così sintetizzate (Baraldi, 2003): 1) Saper mostrare (anche non verbalmente) costante orientamento ai contributi dell'altro, accoglienza, rispetto ed accettazione della sua espressione. 2) Saper domandare e formulare anche concetti spinosi, oggetto di controversia, senza mettere a repentaglio la struttura della relazione, riformulando problemi come opportunità o sfide. 3) Non affrettarsi a giudicare le asserzioni altrui, azione che interferirebbe con un accurato e simpatetico apprezzamento dei contributi dell'altro; 4) Focalizzare gli aspetti favorevoli dell'esperienza altrui, evidenziando le loro buone pratiche e le loro speranze, evitando così di creare gerarchie. 5) Verificare la comprensione dell'espressione altrui (*perception checking*) e gli effetti della propria azione (feedback), rispondendo simmetricamente all'altrui azione di verifica utile per la propria comprensione.

La necessità del dialogo tra genitori e figli emerge dalla carenza di reciprocità nella comunicazione intima, in quanto, contrariamente a quanto avviene nella coppia, non sussiste la circolarità per cui una parte fa e dice quello che vuole l'altra parte, perché l'altra parte fa e dice quello che vuole la prima. I figli, almeno finché sono piccoli, contraddicono, si impuntano, rivendicano, si oppongono.

Gli esperti esortano i genitori a non preoccuparsi tanto di concedere o rifiutare un permesso, di esercitare potere, quanto di usare il ragionamento, la negoziazione e i consigli, per guadagnare la cooperazione del bambino. Sia l'autorità genitoriale, sia l'"arrendevolezza", sono considerate fonti di serie conseguenze per il figlio. Ad esempio, le norme di comportamento cui i figli sono chiamati e che originano conflitti d'aspettative, devono essere "negoziati", o almeno occorre cercare coordinamento tra prospettive personali diverse alle quali riconoscere pari rilevanza. In questa dinamica dialogica, si compie un'azione di self-empowerment che rende contemporaneamente empowered l'altro.

Concetti quali autorevolezza, «democratizzazione delle relazioni», empowerment, tentano di offrire una soluzione ad un paradosso che caratterizza la socializzazione dei bambini, che consiste nella combinazione tra

prescrizione all'obbedienza ed invito all'autonomia, tra integrazione ed espressione della specificità personale.

Per alcuni approcci – si veda in particolare la *sociologia relazionale* (Donati, 1989, 1991; Rossi, 2001) – il fatto che i genitori negozino sempre più norme e ruoli, che si “accontentino” di poter dialogare, produce una socializzazione altamente rischiosa per i figli, ma anche per i genitori. I primi, non sfidando più la cultura dei genitori, compiono in estremo ritardo la così detta “transizione alla vita adulta” e non si responsabilizzano. I secondi devono continuamente rimettersi in discussione per convivere pacificamente con i figli. Entrambe le parti rivedono in continuazione la propria identità. I genitori, invece, devono essere *guida relazionale*, completando un progetto educativo con scelte eticamente più forti (Rossi, op. cit), benché l'incertezza e la debolezza della normatività sociale li porti ad abbassare il profilo delle mire educative, rinunciando ad assumersi responsabilità etiche.

Questa visione presenta alcuni punti critici, come attribuire alla socializzazione familiare la funzione di cristallizzare e preservare l'identità-etica dei figli, in una società caratterizzata da multiculturalità e interculturalità, o concepire l'infanzia come incapace di produrre cultura e quindi di incidere sulla trasformazione della società. Ma suggerisce un punto fondamentale che qui ci preme sottolineare e mettere in discussione attraverso i dati di ricerca: essendo necessario che nella società si rafforzino criteri di inclusione ed esclusione non connessi al puro confronto fra individui trattati come singolarità, occorre che nella socializzazione (e nell'educazione) l'eccesso di confronto fra genitori e figli sia piegato a fondamento della normatività.

7. La ricerca.

Vediamo ora come gli aspetti salienti della socializzazione familiare di cui abbiamo discusso sinora, sono emersi nei dati di ricerca, nelle interviste con i genitori⁶ e nella compilazione dei questionari da loro curata.

Le famiglie che hanno partecipato allo studio sono in netta maggioranza composte da partner di nazionalità italiana. Quelle create da partner entrambi originari di una nazione straniera (essenzialmente non UE) rappresentano l'8% del campione. Il grado di istruzione delle famiglie italiane è essenzialmente medio, tendente verso il basso, mentre la loro condizione economica raramente tocca i livelli bassi. Le famiglie immigrate pur

⁶ Saranno riportate di seguito alcune frasi tratte dalle interviste, che ben rappresentano i pareri più ricorrenti.

avendo un livello di istruzione analogo, vivono una condizione economica per lo più medio-bassa, tendente al livello inferiore.

Il 78% dei figli frequenta le scuole elementari (in maggioranza la quarta), ed il 22% la classe seconda delle medie inferiori. Molti di loro hanno un fratello o una sorella maggiore, pre-adolescente o adolescente, e durante le interviste, i genitori hanno spesso evidenziato le differenze e le sfumature correlate alla relazione con figli di età diversa.

7.1. *Definirsi genitori*

I genitori che hanno preso parte alla ricerca, definiscono la funzione genitoriale essenzialmente in due modi, che presuppongono l'amore verso i figli.

Il primo rimarca l'importanza dell'educazione e della trasmissione di valori ritenuti fondamentali. Il figlio viene osservato come individuo in divenire, lungo un percorso formativo nel quale il genitore è «mediatore tra il ragazzo ed il mondo» (come esplicita la madre di una pre-adolescente). In questo senso, il genitore ha anche il compito di mostrarsi quale «esempio» di giusta condotta. Una parte di questi genitori, rimarca l'importanza dell'educazione quale processo che porterà il figlio a diventare progressivamente più autonomo, in grado cioè di «muoversi nel mondo con idee proprie» (padre di una bambina). Esalta poi le caratteristiche specifiche del figlio, l'«individualità, che va rispettata e va valorizzata» (madre di un bambino). Un'altra parte di questi genitori sottolinea principalmente l'autorità sancita dal ruolo genitoriale: «Io su e lui giù, nel senso la guida sono io, le direttive le do io, fino ad una certa età. Poi lui dirà se sono state giuste o no» (madre di un bambino). «Si parla di autorevolezza, ma ad un certo punto c'è bisogno di autoritarismo, perché io ho delle responsabilità e me le devo prendere tutte» (padre di una bambina).

Il secondo modo di considerare il ruolo genitoriale, si basa sul presupposto che nella società attuale, mutevole ed eccedente d'informazioni talvolta discordanti, non è possibile definire le condotte "ideali" che un genitore dovrebbe seguire. Essere «un genitore moderno» (madre di una bambina) è estremamente laborioso: deve affrontare situazioni sempre nuove, che richiedono competenza e abilità. La sua funzione, dunque, può emergere solo dal «coordinamento» fondato sull'affetto (padre di un pre-adolescente), che riesce ad instaurare con il figlio. In questa dinamica, il genitore deve impiegare la sua maturità ed esperienza per comprendere il figlio, senza ritenere e presentare il proprio modo di osservare gli eventi come unica certezza. L'affettività e la cognitività pongono in secondo piano la normatività: «Perché la società cambia e quindi nel ruolo che ci dobbiamo dare come genitori e figli ci si completa [...] L'indirizzo non

può essere uno. Ce lo diamo insieme tenendo conto che l'esperienza, la maturità dei genitori, dovrebbe servire a costruire insieme questa strada lunga» (padre di un bambino).

Tutti i genitori concordano nel ritenere che crescere i bambini eccedendo nella loro protezione sia controproducente, poiché l'eccesso d'ingerenza, di controllo, renderebbe i figli «timorosi» nelle relazioni, insicuri nel prendere decisioni, acritici, ossia non autonomi. Finirebbero per diventare «deboli». Le ripercussioni di una protezione mal gestita, emergerebbero nella pre-adolescenza, quando al desiderio di affrancarsi dai genitori, non corrisponderebbe la chiara percezione delle proprie capacità e responsabilità nelle scelte.

Di conseguenza, per la netta maggioranza dei rispondenti al questionario, i figli già osservati come piuttosto autonomi, dovrebbero diventarlo ancor di più per affrontare meglio i rischi della società (82% dei genitori di bambini, 70% dei genitori di pre-adolescenti).

Quasi la totalità dei genitori, ha ricondotto l'autonomia dei figli non alla loro capacità o possibilità di auto-sostentarsi, ossia di far fronte alla gestione pratica e quotidiana di se stessi, bensì alla capacità di assumere decisioni ed esserne responsabili. È particolarmente apprezzata e sostenuta l'espressione competente di autonomia che comporta la conferma della fiducia nel figlio e, parallelamente, l'aprirsi di maggiori occasioni di indipendenza dal controllo genitoriale e di scelta.

[madre di una bambina] «A me viene da ridere perché la mia si sta rivelando inaspettatamente autonoma. Ci ha stupito nel corso degli anni, perché noi l'abbiamo ritenuta sempre una bambina un po' timorosa rispetto al mondo, teneva molto le distanze. Poi ha preso alcune decisioni, ci ha detto: "Io voglio fare questo. Io faccio la certa cosa, non ha importanza se voi non ci siete". Ha fatto delle cose senza di noi che ci hanno lasciato a bocca aperta. Quindi ci siamo resi conto che lei è più autonoma di quanto la consideriamo».

L'osservazione dell'incompetenza del figlio nell'esprimere autonomia, il valutarlo acritico, incapace di scelta, cognitivamente dipendente, preoccupa i genitori e li induce a supplire alle selezioni carenti del figlio, riducendo per suo conto i rischi cui potrebbe andare incontro.

[madre di una pre-adolescente] «Mi è capitato di selezionare un attimo le amicizie, farle capire che non puoi dire di sì a tutti indifferentemente. C'è stata un'azione di protezione in questo senso... quindi di selezione, insomma».

L'espressione di competenza o di incompetenza del figlio emerge dunque nella comunicazione con il genitore che valuta la manifestazione dei suoi comportamenti come più o meno appropriati, efficaci, motivati, degni

di fiducia, e modifica le proprie attese relative al comportamento del figlio di fronte ad una sua espressione giudicata competente.

[madre di un pre-adolescente] «[Mia figlia frequenta amici più grandi. Un giorno mi ha detto:] “Lo so benissimo che ci sono delle differenze, però so comportarmi, so relazionarmi con questo, so di avere 12 anni, che gli altri ne hanno 13 o 14. So le differenze, le riconosco, però ci sto bene con loro, quindi ti garantisco che saprò comportarmi bene, saprò regolarli. Non farò tutto quello che è concesso ai 14/15enni, perché so che io ne ho 12”. Prima avevo cercato di imporre certe differenze e poi dopo mi ha detto: “No, guarda, so che sono diversi mi trovo bene con loro, lasciami fare”. E io l’ho lasciata fare».

Sulle costruzioni dei significati della socializzazione familiare, influisce profondamente l’esperienza biografica di ogni famiglia ⁷. Ad esempio nella nostra ricerca, il desiderio che i figli divengano più autonomi accomuna la maggioranza dei rispondenti al questionario, ma è fortemente ricorrente fra le famiglie che vivono una condizione sociale ⁸ media, medio-alta e alta (M. 89%), mentre fra quelle in condizione medio-bassa e bassa è emersa, se pur in modo minoritario, la necessità che i figli siano maggiormente protetti (M. 30% contro l’11% delle altre condizioni sociali). È interessante rimarcare che i genitori che vivono condizioni sociali basse, sono in netta prevalenza immigrati in Italia, pur se da lungo tempo.

Generalmente poi, i genitori hanno esaltato l’auspicio che i figli riescano ad esprimersi liberamente (72%), piuttosto che adattarsi alla società (27%). L’importanza dell’adattamento è ricorsa in modo lievemente superiore fra chi osserva la necessità di proteggere i figli (7 punti percentuali in più rispetto a chi ha indicato l’esigenza di autonomia). La maggioranza dei genitori ha poi accentuato l’essere differente dei figli in quanto persone specifiche, rispetto al loro fare e avere nella vita. Di nuovo, chi vive una condizione sociale tendente al basso, ed essenzialmente di origine straniera, desidera che il figlio si differenzi per le proprie prestazioni di ruolo (70,5%). Auspica maggiormente che egli si adatti alla società, anziché esprimersi liberamente (circa il 29%), e che la sua espressività sia maggiormente contenuta.

Sull’osservazione e sull’espressione della specificità e dell’autonomia dei figli, incide l’osservazione e l’espressione del potere genitoriale comunque presente nella relazione fra genitore e figlio in giovane età.

Le aspettative normative dei genitori si esprimono principalmente nella determinazione delle regole cui i figli sono chiamati ad attenersi. Esse

⁷ Alcuni studi (ad esempio Kellerhals, Troutot e Lazega, 1984; Lautrey, 1984) hanno dimostrando un parallelo tra ruolo professionale e ruolo genitoriale.

⁸ La classificazione della condizione sociale di ogni nucleo familiare è stata condotta abbinando i titoli di studio e le professioni dei genitori.

assolvono una doppia funzione: da una parte ridurre potenzialmente rischi e pericoli, offrendo la sensazione di sicurezza e controllo sull'autonomia dei figli, dall'altra parte perseguire un programma educativo stabilendo i comportamenti attesi da loro.

I genitori che hanno preso parte allo studio raramente richiedono rispetto automatico alle regole imposte ai figli. Tollerano una minore obbedienza nell'aspettativa, però, che i figli comprendano completamente le ragioni sottese ad esse, o quanto meno *collaborino* non infrangendole. Ciò comporta per i genitori un maggior uso di spiegazioni delle motivazioni che hanno prodotto le regole, una costante attesa che i figli le apprendano e agiscano di conseguenza, ed un investimento affettivo in questo processo.

7.2. Confronti e conflitti: ruoli e persone

Nel corso delle interviste, i genitori hanno raccontato numerosi conflitti avuti con i figli, notando i problemi nella comunicazione che si palesano in quei momenti. I conflitti sono comunque ritenuti "fisiologici" in una famiglia. L'amore, infatti, pur promuovendo il rispetto tra familiari, fa sì che ognuno si senta libero di reagire anche bruscamente (ma non violentemente) al comportamento dell'altro non soddisfacente le aspettative.

Dal punto di vista dei genitori, i conflitti scaturiscono essenzialmente quando i figli, «confondendo il dovere con il piacere» (madre di una bambina), disattendono e contraddicono precise regole. Sono rari i casi in cui i conflitti emergono nel confronto su tematiche d'interesse generale.

In questi momenti i figli sono osservati capaci di cogliere i problemi e definire le situazioni, di pretendere spiegazioni che poi disquisiscono, di perseguire anche ostinatamente il proprio obiettivo. Paiono capaci di fare assegnamento sull'amore genitoriale assumendo modalità di espressione funzionali all'ottenimento di un effetto comunicativo: ad esempio «fanno la parte delle vittime», degli «incompresi», per stimolare nei genitori maggiore comprensione, e magari suscitare il senso di colpa.

La maggior parte degli intervistati mette i figli nelle condizioni di cercare il confronto con loro. Almeno inizialmente, questi genitori sembrano predisporre all'impegno in discussioni considerate fondamentali per stimolare e simultaneamente controllare, attraverso l'educazione, lo sviluppo cognitivo dei figli. Proprio per questo motivo, ritengono importante facilitare e promuovere l'espressione personale. L'amore che fonda la relazione permette a genitori e figli di esprimersi anche nel dissenso, e fa sì che i primi accettino l'intemperanza dei secondi (perlomeno in principio) quale espressione di specificità nell'ambito di una relazione in cui non si attendono una conferma tanto costante quanto quella mostrata ai figli.

Se i figli disattendono certe norme che hanno a che fare con il ménage familiare, con la cura del proprio corpo e aspetto, i genitori generalmente reagiscono rimarcando con fermezza la direttiva di comportamento, senza accogliere l'espressione di contrarietà dei figli. Il conflitto viene chiuso da un'espressione di autorità, che permette di non rientrare nel merito di quelle regole periodicamente disattese. I genitori asseriscono il proprio ruolo, marcando l'asimmetria nella relazione: si orientano al ruolo dei figli che, a loro volta, riconoscono l'asimmetria e finiscono in questi casi per attendersi alla regola, pur se brontolando e lamentandosi.

Questa forma comunicativa viene messa in crisi quando i figli disattendono o dichiarano apertamente di non accettare le regole che vanno a limitare le espressioni di autonomia più rilevanti per loro (se e quando possono uscire da soli, cosa possono, non possono e devono fare in queste occasioni, a che ora sono tenuti a rincasare). I figli intendono discutere i motivi per cui quella regola deve essere considerata valida. La cognitivizzazione delle norme, comporta questa possibilità, oltre a quella di deviare.

In questi casi, le reazioni dei genitori variano in base all'importanza attribuita alla regola contestata e al modo di considerare il proprio ruolo.

Coloro che esaltano la propria funzione educativa, ricorrono generalmente ad un intervento di potere quando osservano che i figli, eccedendo nella comunicazione interpersonale, insistono in maniera petulante per raggiungere gli scopi che si sono posti, cercano di imporsi, mostrando noncuranza sia per le aspettative di ruolo («Guarda che io non sono una tua amica, tu stai parlando con tuo padre»), sia per le persone dei genitori. Richiamando i figli alle norme di condotta, al rispetto dovuto nei confronti di chi ha un'esperienza superiore, questi genitori cercano di ottenere un doppio risultato: rimarcare l'asimmetria dei ruoli ed ottenere una chiusura del conflitto rapida e vantaggiosa. Ma l'espressione di potere, sottolineando normativamente le attese di comportamento, si traduce in rinuncia al confronto e alla promozione di autonomia: «C'è un no fermo [...] deve capire che queste scelte le facciamo ancora noi per il suo bene, anche se non lo capisce» (madre di una pre-adolescente).

Anche quando i genitori raccontano di eludere il conflitto, concretamente chiudono d'autorità un conflitto appena insorto rinunciando al confronto: «Io per punirla dico: "Va bene hai ragione tu, vado di là, ho altre cose da fare". [...] Mentre loro vorrebbero ancora un dialogo; ma se non convincono c'è poco da dire». (madre di una bambina e di un pre-adolescente).

Certamente il senso di esasperazione che i genitori provano nelle lunghe discussioni con i figli, viene sollevato da un intervento di chiusura del genere, ma i figli (bambini e pre-adolescenti senza distinzioni) non sono sempre disposti ad accettare tale soluzione, viste le condizioni iniziali di

confronto. Appaiono tesi e alterati; alcuni si ritirano dalla comunicazione manifestando dissenso e impossibilità di poter incidere sulla situazione: «Mia figlia sbatte la porta, non parla con nessuno » (madre di una bambina); «Quando è arrabbiato va a dormire. Quando non le vuole quelle regole, va a dormire» (madre straniera di un bambino).

Entrambe le parti rifiutano i reciproci punti di vista: la conferma della persona dell'altro viene sospesa. L'opposizione diviene il centro della questione, più della regola discussa.

I genitori che osservano il proprio ruolo nel coordinamento con i figli, mettono in atto talvolta lo stesso richiamo, pur avendo ben chiaro che una soluzione simile può non essere appropriata. Per loro, imporre il proprio punto di vista, magari seguendo "involontariamente" degli stereotipi di "buone e necessarie pratiche", o riproponendo per coazione «una convinzione» che i propri genitori hanno imposto loro durante l'infanzia, può ledere l'integrità dei figli, precluderne la capacità critica, e lo sviluppo cognitivo. Questi genitori, perciò, sospendono il proprio ruolo "d'indirizzo" e ricorrono maggiormente alla negoziazione di soluzioni alternative che accontentino entrambe le parti, svolgendo un'azione di empowerment.

I motivi e le persone dei figli sono al centro dell'attenzione di questi genitori, tanto che diviene difficile per loro mettere in atto ritorsioni se i bambini disattendono le regole, pur se considerate importanti.

[padre di un bambino] «Tu vuoi che faccia delle cose. Ma lui ha anche diritto ad essere libero. Cioè, è un discorso un po' complicato. L'imposizione "Tu fai come dico io, e basta!", no. È chiaro che se fai sempre così le cose vanno meglio, però poi alla fine ad un certo punto bisogna che noi ci tiriamo indietro. In questo modo non si diventa grandi».

[madre di un bambino e di una pre-adolescente] «Io ho molta difficoltà ad impedire loro di fare cose che gli piacciono. Mi sembra di toglierli delle possibilità significative. La televisione per me non è significativa, ma il rapporto con i coetanei, o una festa particolare, sono occasioni che non si possono ripetere, sono gratificanti. Non riesco a toglierle».

[madre di una bambina] «Per esempio a noi è successo di avere una discussione perché mia figlia voleva vedere la trasmissione "Adesso sposami". Lei ci ha detto: "Insomma io la voglio vedere perché mi diverto!". Noi le abbiamo detto: "No, non te la facciamo vedere perché fa rincretinire". E siamo andati avanti così tutta la cena finché lei ha detto: "Ma insomma, io però mi diverto!". "Va bene tu allora la vedi per una volta, una volta, poi non la vedi mai più". Lei si è goduta la trasmissione però da quella sera, tutti i martedì lei ha provato a dire a tavola: "Eh, però, è martedì...". Era una questione su cui noi ci sentivamo sicuri, perché secondo noi è vero che certe trasmissioni non vanno viste. Poi magari ci sono altri argomenti su cui è più faticoso prendere una posizione così netta, perché ti domandi se non si potrebbe fare questa esperienza, dovrebbe andare, non dovrebbe... [...] Poi è il genitore che alla fine decide».

7.3. *Le difficoltà nel dialogo*

I genitori che hanno preso parte alla ricerca, valutano il modo di comunicare dei figli spesso come efficace ma inappropriato. Riconoscono sia l'importanza degli obiettivi che i figli si pongono nelle discussioni, scopi intrinseci al percorso di crescita, sia la loro capacità di disquisire diversi aspetti delle questioni dibattute. Ai loro occhi però il comportamento dei figli nei loro confronti generalmente finisce per violare in modo significativo la relazione, e l'intimità finisce per porre al centro del conflitto l'espressione giudicata errata della persona dell'altro.

Nel passo che segue, ad esempio, un padre racconta un aneddoto per esemplificare come le ricorrenti mancanze della figlia lo portino all'exasperazione e come, in quel caso, si sia sforzato di agire in modo non autoritario favorendo, dal suo punto di vista, il dialogo. Altri due genitori presenti all'intervista gli obiettano di non aver neppure tentato di ascoltare la figlia.

[padre di un bambino e di una pre-adolescente] «Ecco adesso mi ricordo cosa è successo, non mi veniva in mente perché è banale. Sabato mattina alle 7.30 l'accompagno io a scuola, lei sta per uscire di casa e mi accorgo che non era pettinata e dico: "Scusa, ma ti vuoi pettinare un attimo?" "Papà ma io sono pettinata!", e comincia ad urlare. "Ma se io ti dico di pettinarti, ti vuoi pettinare o no, mica ti ho chiesto chissà cosa! Scusa eh. Ma io non dico che tu non ti sei pettinata, sto dicendo che ti devi pettinare, che non stai bene così". Chiamo sua mamma: "Scendi un attimo, vieni a vedere". Arriva la mamma e dice: "In effetti non sei pettinata, cerca di pettinarti", e lei si è messa a piangere. Se l'è presa con me che la faccio arrivare in ritardo a scuola. Non ci siamo neanche salutati... Ecco ho detto: "Non è assolutamente vero che tu arrivi in ritardo. Se arrivi in ritardo arrivo io in ritardo, perché tu sei minorenne, io rispondo, io genitore, noi rispondiamo per te quindi siamo noi a fare brutta figura, lo devi capire. Quindi non puoi tirare fuori queste storie quando vuoi tu, e poi non è vero che arrivi in ritardo perché non sei mai arrivata in ritardo". L'accompagno, non ci siamo salutati, lo sforzo che ho fatto io. Ma aspetta, mica è finito, io non ho fatto niente ancora, non ho preso nessuna decisione, non ho detto niente. Sono stato male tutta la giornata, ma non avevo preso decisioni in merito. Non sono andato a prenderla perché avevo altre cose da fare, ma comunque non sarei andato a prenderla perché deve capire che una certa cosa... Va bè, comunque, a quel punto io mi sono chiesto: "Se io resto su questa scia, che è la cosa poi più semplice, dire adesso ti metto in punizione", mi pongo in contrasto e lei, essendo un tipo che non è che si rassegna, crea un conflitto che poi non so come ne esci...

[madre di un bambino] Parlandone, ne esci parlandone!

[padre] Sì ma io ho parlato, che devo dire di più! Ma io non l'ho data la punizione. Attenzione, non l'ho punita [...] Io credo di aver fatto la cosa più difficile, per me, perché la cosa più semplice era darla la punizione, e non è la prima volta, perché ne merita 50.000. Io con lei dopo ho avuto armonia. Però lei sa che

con te comunque, bene o male tu quella cosa gliela fai fare. Io però preferisco più dare questa possibilità che chiudere, chiudere e poi non parli.

[madre di una bambina] Io però non sono d'accordo ...

[padre] Sto dicendo, io la punizione non gliela ho data. Lei è ritornata poi tranquillamente». (*Il dibattito s'interrompe*)

Il padre vuole evitare di comminare una punizione alla figlia per un comportamento che ritiene errato: la ragazza non si è curata come dovuto del proprio aspetto, ha contraddetto l'appunto del padre e ha reagito scorrettamente. Il padre tenta di agire in modo non autoritario, ma nel gestire la situazione esprime giudizi che investono la persona della figlia che con il suo rifiuto ha originato il conflitto evidenziando problemi nella comunicazione fra i due. La figlia appare responsabile solo di questo, di aver provocato, come altre volte, un conflitto. Non è invece responsabile del suo aspetto fisico o del ritardo nell'arrivo a scuola: lo è il genitore.

Nei momenti di conflitto le questioni centrali tra genitori e figli paiono essere due: 1) riuscire ad apprezzare i pareri contrari dell'altro mentre si sta discutendo; 2) tematizzare che cosa si sta provando, cercando simultaneamente di capire che cosa sta provando l'altro⁹.

Nella seguente dinamica descritta dagli intervistati, si ravvisa la funzione cruciale che giocano apprezzamento e tematizzazione delle emozioni. I genitori riconducono il proprio cambiamento d'opinione su una questione discussa con i figli all'accurata descrizione da parte loro di quanto stanno provando, del modo specifico di osservare una situazione. Ma i figli, agli occhi dei genitori, sembrano censurare l'espressione delle proprie emozioni e poco interessati a capire che cosa stanno provando i genitori che, d'altronde, evitano di contestualizzare le proprie emozioni. I genitori, poi, non riconoscono esplicitamente ai figli l'influenza da loro esercitata sul cambiamento d'opinione durante la discussione, ma solo, e per di più raramente, a posteriori.

Ricorre, dunque, un silenzio nelle narrazioni di genitori e figli. Entrambe le parti cercano di cogliere gli stati d'animo reciproci, ma le intuizioni non entrano esplicitamente nella comunicazione. È interessante rimarcare che, secondo la maggioranza degli intervistati, adulti e bambini sono accomunati in questo: notevoli abilità cognitive più nel "gestire" opinioni che emozioni.

Questo "silenzio" nella relazione aumenta nella pre-adolescenza dei figli, al loro iniziare a riflettere sulle relazioni, sulla famiglia e se stessi, in

⁹ Citiamo qui solo pochi dati essenziali: il 79% dei rispondenti al questionario ha asserito che in caso di disaccordo fa notare al figlio cosa c'è di sbagliato in ciò che sta dicendo. Per il 69% dei rispondenti, i figli agirebbero nello stesso modo nei confronti dei genitori. Il 76% dei genitori, poi, cercherebbe di capire ciò che i figli stanno provando, ma non osserva un comportamento analogo nei figli.

un modo più astratto e complesso, del tutto nuovo ed insolito per i genitori¹⁰. La prospettiva dei figli comincia ad apparire enigmatica ai genitori e li induce a domandarsi che cosa i figli stiano pensando. Nella maggior parte dei casi l'intenso legame, la lunga storia condivisa, l'intimità condivisa, forniscono un ricco contesto per interpretare il comportamento dell'altro e riempire le lacune di comprensione, seppure nell'incertezza dell'attribuzione all'altro di significati non espressi.

Ma questa situazione rende difficile la partecipazione alla comunicazione. Al crescere dei figli, della loro autonomia, dell'incertezza connessa ad essa, diviene sempre più difficile confermare ogni scelta della persona. Ed i genitori si vedono sempre meno confermati dai figli (si sentono dire: «Siete vecchi!»). La comprensione e la conferma reciproca vengono ripetutamente sospese: l'intimità viene sospesa nel silenzio.

8. *Riflessioni conclusive*

Le ultime riflessioni di questo breve saggio intendono rimarcare alcuni punti cruciali quali linee per ulteriori approfondimenti.

Le definizioni di che cosa significhi essere genitore ed essere figlio sono socialmente costruite: a che cosa un bambino dovrebbe avere accesso, che cosa un genitore può aspettarsi da un figlio, che cosa significhi agire per "il suo bene", sono tutte rappresentazioni costantemente *rinegoziate* nelle prassi quotidiane, nella comunicazione fra figli e genitori di ogni famiglia. Su queste narrative incidono profondamente l'esperienza biografica di ogni famiglia, ed il modo in cui essa partecipa alla comunicazione della società attorno a quei temi.

Il compito tradizionale dell'adulto era insegnare al bambino a conformarsi alla società, rinunciando a parte della propria integrità per collaborare con gli altri. Ora invece, si ritiene che la socializzazione e l'educazione, debbano partire dall'osservazione e dal rispetto dell'integrità del bambino, dalla considerazione delle capacità da lui possedute, dal riconoscimento e dall'auto-espressione della sua persona.

L'adulto che agisce nei confronti del bambino ricoprendo un ruolo educativo si trova a fare i conti con questo fatto, pena il disagio del bambino e, di conseguenza, il suo insuccesso sociale. Per il genitore le cose si complicano ulteriormente: amando il figlio, egli teme che le proprie azioni, le proprie scelte educative, possano "formare" un bambino disagiato.

Nell'attuale quadro sociale, caratterizzato da fluidità, mobilità, e plura-

¹⁰ I dati emersi dal questionario hanno mostrato che nella pre-adolescenza, i figli iniziano ad apparire in famiglia silenziosi e sfidanti gli adulti, mentre incominciano a favorire la relazione confidenziale con i coetanei.

lità, è proprio sulla relazione interpersonale, prima di tutte quella tra genitore e figlio, che viene costruita l'identità. Difficilmente viene riprodotta una socializzazione centrata sull'appartenenza: il processo è osservato come storia di forme di comunicazione e forme di partecipazione sempre diverse.

Gli individui auto-narrandosi nella comunicazione, manifestano aspettative e risposte all'osservazione delle aspettative degli altri significativi. Le auto-narrazioni richiedono comprensione delle aspettative normative di riferimento dei partecipanti – che possono non essere condivise –, decisione di adattamento o devianza, responsabilità della scelta, capacità di utilizzare e ridefinire nella relazione stessa tali aspettative. Le auto-narrazioni, quindi, richiedono la gestione e l'espressione competente di autonomia.

È per questo che i genitori ritengono fondamentale promuovere l'autonomia dei figli, definita come capacità di assumere decisioni ed esserne responsabili. I genitori avvertono che l'espressione del potere intrinseco al proprio ruolo deve considerare accuratamente i contesti sociali in cui i figli agiscono e probabilmente agiranno nel futuro (nell'incertezza della previsione). In questo senso, l'autorità e l'arrendevolezza "non negoziata" manifestano il fallimento della sintonizzazione fra genitore e figlio, dunque la rinuncia alla promozione di *autonomia* e *competenza* del figlio.

Nel dialogo familiare persiste la funzione di trasmissione valoriale che, se da un lato ruota attorno all'importanza dei principi educativi definiti dai genitori, dall'altro lato esalta il valore del confronto tra prospettive, tra diversità, nelle relazioni interpersonali anche esterne alla famiglia.

Nei momenti di conflitto, quando a genitori e figli le aspettative reciproche paiono incompatibili, e non sanno quali di esse saranno soddisfatte, generalmente entrambe le parti cercano la *collaborazione* nella relazione. Possiamo affermare che si appare collaborativi agendo un comportamento valutato corretto, cognitivizzando in maniera specifica una regola già data ed il fine sottesi. La collaborazione implica un accordo sul metodo attraverso cui operationalizzare quella regola, designata come unica soluzione possibile del conflitto.

Se i figli persistono nel perseguire i propri fini, se decade o se non si raggiunge l'accordo sul metodo, la collaborazione cessa manifestando l'esclusione di ogni attenzione all'altro (lasciando la stanza sbattendo la porta, imponendo un aut-aut), ossia dis-confermando l'altro. I genitori piuttosto che valutare i bambini *non collaborativi*, finiscono per giudicarli cognitivamente limitati perché immaturi: li valutano *non competenti*. Ciò può accadere anche quanto i genitori si mostrano inizialmente disponibili alla negoziazione di soluzioni alternative al conflitto di aspettative.

È emersa un'altra modalità nella gestione dialogica del conflitto: la *cooperazione*. Come abbiamo visto, nella cooperazione si innovano le aspettative reciproche in modo specificamente connesso alle personalità individuali. Ciò comporta l'impegno a negoziare congiuntamente quale

tipo di relazione è mutuamente soddisfacente. Nei rari casi in cui ciò avviene, anche se solo parzialmente, la negoziazione si lega alla creazione di un maggiore senso di fiducia reciproca, e al riconoscimento di legittimità dell'altrui specificità. Self-empowerment e contemporaneo empowerment dell'altro, sono fattori di questo processo che presuppongono un elevato grado di sintonizzazione affettiva.

Certamente rimarcare l'asimmetria di ruolo nella socializzazione, accentuando nella comunicazione l'orientamento normativo, pone minori problemi, poiché le aspettative delle parti in caso di delusione vengono più facilmente ridefinite. Ma il costo sempre più evidente per i genitori è la perdita di coordinamento nella partecipazione alla comunicazione ed il timore che ciò possa avere ripercussioni nella vita sociale dei figli sotto forma di incapacità di giudizio e responsabilità. Sia l'autorità che l'arrendevolezza "non negoziata" appaiono ai genitori fallimentari: esse manifestano il fallimento della sintonizzazione fra genitore e figlio, dunque la rinuncia alla promozione di *autonomia* e *competenza* del figlio.

Bibliografia

- V. Banham, J. Hanson e M. Jarrett, *Parent-Child Communication and its perceived effects on the young child's developing-self-concept*, paper presentato a *The Seventh Institute of Family Studies Conference. Family futures: issues in research and policy*, 2000.
- C. Baraldi, *Socializzazione e autonomia individuale*, Milano, Franco Angeli 1992.
- C. Baraldi, *Il disagio della società*, Milano, Franco Angeli 1999.
- C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci 2003.
- C. Baraldi e G. Piazzì (a cura di), *La comunità capovolta*, Milano, Franco Angeli 1998.
- Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino 2001.
- U. Beck e E. Beck-Gernsheim, *Il normale caos dell'amore*, Torino, Boringheri 1996.
- B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Saggi Feltrinelli 1990 (prima edizione 1987).
- G. Bollea, *Le madri non sbagliano mai*, Milano, Feltrinelli 1995.
- U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello Sviluppo Umano*, Bologna, Il Mulino 1986.
- N.C. Burbules, *Dialogue in Teaching. Theory And Practice*, New York, Teachers College, Columbia University 1993.
- M. J. Collier, *Cultural Identity and Intercultural Communication*, in Samovar L. A. e Porter R. E (a cura di), *Intercultural communication*, Wadsworth Publishing Company, An International Thomson Publishing Company 1997.
- G. Cortesi, *Famiglia, contesto sociale e prevaricazione*, in Baraldi C. e Iervese V., *Come nasce la prevaricazione*, Roma, Donzelli, 2003, pp.103-129.
- F. Crespi, *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Bari, Editori Laterza 2004.
- J. Dizard e H. Gadlin, *La famiglia minima*, Milano, Franco Angeli 1996.

- P. Donati, *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli 1989.
- P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli 1991.
- S. Finzi Veggetti e A.M. Battistin, *I bambini sono cambiati*, Milano, Oscar Mondadori 1998.
- M. Foucault, *Le parole e le cose, un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli 1999.
- A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, Bologna, Il Mulino 1988.
- A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino 1994.
- A. Giddens, *Il mondo che cambia*, Bologna, Il Mulino 2000.
- M. Giulyfoyle, *Dialogue and Power: A Critical Analysis of Power in Dialogical Therapy*, Family Process, vol. 42, n.3, FPI Inc., 2003, pp. 331-334.
- D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli 1996.
- T. Gordon, *Genitori efficaci*, Molfetta, La Meridiana 1994.
- A. James, C. Jenks e A. Prout, *Teorizzare l'infanzia*, Roma, Donzelli 2002.
- J. Juul, *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Milano, Feltrinelli 2003.
- J. Kellerhals, P.Y. Troutot e E. Lazega, *Microsociologie de la famille*, Press Universitaires de France 1984.
- J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF 1984.
- J.D. Lewis e A. Weigert, *Trust as a Social Reality, Social Forces*, vol. 63:4 The University of North Carolina Press 1985.
- N. Luhmann, *Il sistema sociale famiglia, La ricerca sociale*, n.39, Milano, Franco Angeli 1989.
- N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Bologna, Il Mulino 1990.
- N. Luhmann, *Sociologia del rischio*, Milano, Mondadori 1998.
- N. Luhmann, *La fiducia*, Bologna, Il Mulino 2000.
- N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, Milano, Franco Angeli 1992.
- N. Luhmann e K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando Editore 1988.
- G. Maggioni, *Introduzione*, in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Urbino, Quattroventi 1997, pp. 7-46.
- H. Maturana, *Conoscenza con amore*, relazioni presentate durante due conferenze presso il Comune di Cesena, Centro di Documentazione Educativa 1996.
- G. H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1996 (edizione originale 1934).
- A. Melucci, *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, Il Mulino 1995.
- A. Melucci, *Culture in gioco*, Milano, Il Saggiatore 2000.
- A. K. Pearce e W.B. Pearce, *The Public Dialogue Consortium's Scholl-Wide process: A Communication Approach to Develop Citizenship Skills and Enhance Scholl Climate*, International Communication Association, Febbraio, 2001, pp. 105-123.
- C. Piccardo, *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina 1995.
- H. Popitz, *Fenomenologia del potere*, Bologna, Il Mulino 2001.
- R. Robertson, *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*, Trieste, Asterios 1999.
- C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli 1970 (edizione originale 1961).

- G. Rossi (a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Roma, Carocci 2001.
- D. S. Rychen e L. H. Salganik, *Definition and Selection of Key Competencies*, Ines General Assembly 2000, A Contribution of the OECD Program, report of DeSeCo Program (Defining and Selecting Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) under the leadership of Heinz Gilomen of the Swiss Federal Statistical Office (SFSO), 2000.
- L.A. Samovar e R. E. Porter (a cura di), *Intercultural communication*, Wadsworth Publishing Company, An International Thomson Publishing Company 1997.
- G. R. Shell, *Bargaining styles and negotiation: The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument in negotiation training*. *Negotiation Journal* n. 2, 2001, pp. 155-174.
- B.H. Spitzberg, *A Model on Intercultural Communication competence*, in L.A. Samovar, R. E. Porter (a cura di), *Intercultural communication*, Wadsworth Publishing Company, An International Thomson Publishing Company 1997, pp. 379-391.
- D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri 1987.
- M. F. Zeitlin, R. Megawangi, E. M. Kramer, N. D. Colletta, E. D. Babatunde e D. Garman, *Strengthening the family – Implications for international development*, United Nations University Press 1995.