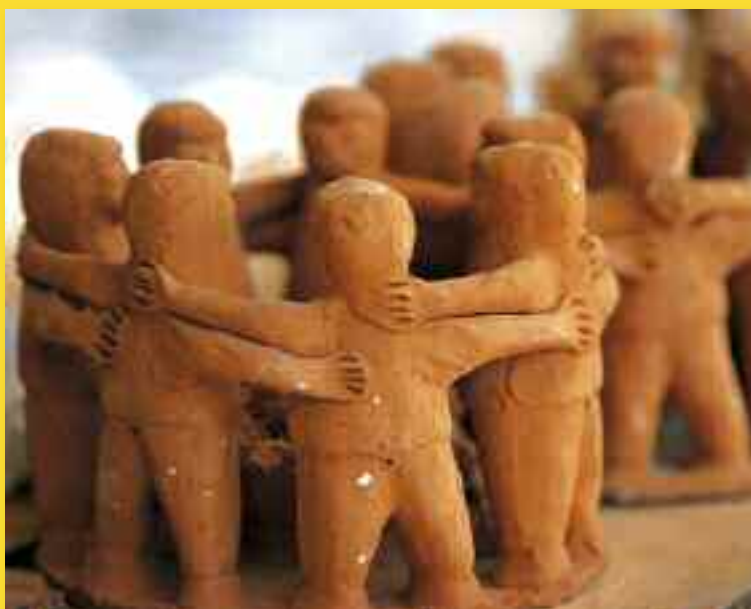


Benessere a scuola

Disciplina e gestione della classe: come intervenire?

Elena Buccoliero, Marco Maggi



“La scuola siede tra passato e futuro e deve averli presenti entrambi. È l’arte delicata di condurre i ragazzi sul filo del rasoio: da un lato formare il loro senso della legalità, dall’altro la volontà di leggi migliori, cioè di senso politico”.

Don Milani

Come abbiamo già visto nella prima parte dell'inserto (SD5, pp. 55-66), numerosi sono i fattori che intervengono nella gestione della classe e della disciplina, spesso interagendo tra loro. Una particolare attenzione è stata riservata ad alcuni aspetti strutturali e organizzativi (composizione del gruppo classe, spazio a disposizione dei ragazzi, relazioni tra i componenti del consiglio di classe), alle caratteristiche proprie del singolo insegnante (abilità didattiche, educative e relazionali, stile comunicativo, autorità), ma anche alle dinamiche esistenti tra i ragazzi, da osservare nelle diverse fasi di costruzione del gruppo, nella scelta del leader, nei comportamenti assunti. Si propongono ora delle indicazioni concrete sulle attività e sugli strumenti che possono aiutare i docenti a conoscere meglio il clima esistente nella propria classe, a renderlo più positivo, a prevenire le situazioni critiche o ad intervenire sui casi difficili se già presenti.

Come intervenire in modo positivo nella gestione della classe e della disciplina?

Gli insegnanti conoscono bene la reazione di certi genitori quando, convocati a scuola per un comportamento irrispettoso del figlio, spalancano gli occhi e negano che il proprio bambino possa aver mai fatto una cosa simile.

In effetti, non è sempre facile conoscere gli altri, e ancor meno i gruppi. Gli stessi insegnanti sono convinti, a volte, di possedere una conoscenza dei propri allievi superiore a quanto verificabile nella realtà. Occorre sottolineare, infatti, che l'interazione tra i membri di un gruppo va osservata con strumenti adatti.

Se si entra in classe facendo lezione frontale e impegnando così tutto il tempo a disposizione, è certo che tra gli allievi si svilupperà un sottobosco di interazioni di segno diverso - collaborazione, competizione, ostacolo all'altro, prepotenza... - che resterà sconosciuto agli adulti.

■ Leggere il gruppo classe e le sue dinamiche interne

In ciascuna classe vi è una tipologia diversa d'interazione, che varia ulteriormente a seconda di quale docente sia presente in classe.

Per cominciare a capire come stanno le cose, occorre prima di tutto decidere di *riservare uno spazio di attenzione alle relazioni tra i ragazzi*.

Solo dopo averne riconosciuta l'importanza, si può procedere alla scelta degli strumenti di analisi più adatti alla propria sensibilità e alla percezione che si

ha del gruppo. Esiste un bivio di fondo nelle modalità di intervento: da una parte l'osservazione dell'adulto, dall'altra la richiesta diretta di informazioni ai ragazzi, con strumenti come test sociometrici, griglie di osservazione, questionari ecc.

In questa sezione presenteremo alcuni strumenti che i docenti potranno utilizzare per leggere le dinamiche del gruppo, in primo luogo lo stato di benessere o di disagio vissuto dai ragazzi e successivamente la distribuzione del potere e il rapporto con le regole.

Per analizzare il *clima di classe* vengono proposte alcune attività¹ che richiedono strumenti diversi.

- **Il termometro della classe** è una scheda di lavoro che rappresenta un termometro da colorare, a seconda di quanto benessere o malessere vivono i componenti del gruppo (Scheda 1).

Si tratta, in sostanza, di chiedere ad ogni allievo di indicare lo stato di salute della classe, colorando la colonnina di mercurio a seconda della temperatura che si vuole rappresentare.

Basta ricordare ai ragazzi la scala di base: il valore 35-36 vuol dire che *il gruppo sta bene*, il valore 37-38 indica *qualche difficoltà* e i valori dal 39 al 41 significano che *la classe sta molto male*. Le diverse "temperature" vengono poi confrontate in modo da approfondire il concetto di "benessere" e "disagio" in *quella* classe; al termine, se si vuole, si può chiedere di calcolare, per l'incontro successivo, la temperatura media.

- **Come stai in classe?** è una scheda di lavoro a domande aperte utile a capire se tutti si trovano bene nel gruppo, quali

Scheda 1

IL TERMOMETRO DELLA CLASSE (benessere-malessere)

All'interno della classe a volte si sta bene e altre volte meno bene.

Questo termometro, simile a quello che usiamo tutti per misurare la febbre, ci dirà quanto benessere-malessere c'è all'interno della nostra classe.

Pensi che questa classe abbia un po' di febbre o ti sembra fresca e sana?

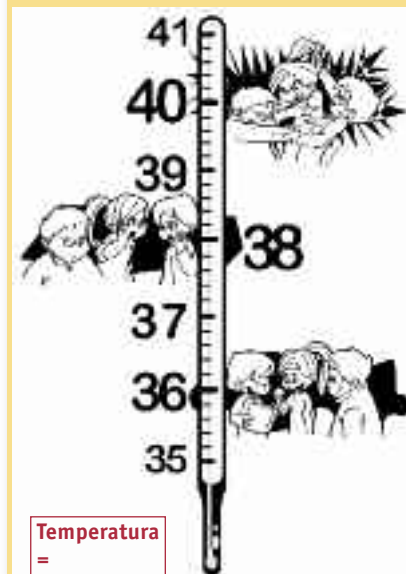
Colora con una matita o un pennarello la temperatura della classe.

Tieni conto che se i valori sono:

35 - 35,5 - 36 - 36,5 il gruppo gode di *ottima salute*;

37 - 37,5 - 38 - 38,5 il gruppo *non sta tanto bene*;

39 - 39,5 - 40 - 40,5 - 41 la classe *sta molto male* e ha bisogno di "guarire".



¹ Le schede di lavoro sono tratte da *Bullismo, bullismi e il bullismo nella scuola primaria*, curati da E. Buccoliero e M. Maggi per la casa editrice Franco Angeli, rispettivamente nel 2005 e 2008.

problemi possono esservi, che cosa si potrebbe fare per risolverli e chi dovrebbe farlo (Scheda 2). Si chiede, inoltre, il contributo che ciascuno è disposto a dare e il modo in cui guarda al futuro. Il lavoro viene eseguito singolarmente e in modo anonimo. Le schede vengono raccolte dal conduttore e riportate successivamente ai ragazzi in modo da conservare l'anonimato.

Si può procedere in vari modi.

- Si può decidere di concentrare l'attenzione solo su una o due domande significative, trascrivere per ognuna tutte le risposte e darne copia ad ogni allievo.

- L'insegnante può svolgere una prima elaborazione per mettere in evidenza gli aspetti più significativi, e servirsi come punto di partenza per la discussione in classe. Ad esempio, potrebbe dire: "Ho letto le vostre schede e posso dirvi che 8 persone non si trovano bene qui, perché ci sono troppe prese in giro".

- Si possono trascrivere le frasi significative su tanti bigliettini che verranno pescati a caso dai ragazzi, letti ad alta voce e motivati. Parlerà per primo chi ha il biglietto, cercando di immedesimarsi in chi ha scritto quella frase, poi si aprirà il confronto nel gruppo fino a che il tema sarà stato sviscerato e, al termine, si passerà ad un altro biglietto.

Qualunque strada si scelga di adottare, è importante che tutti i punti di vista possano essere esplicitati. Per capire la classe bisogna prendere sul serio ogni suo componente.

Scheda 2

COME STAI IN QUESTA CLASSE?

In generale, come ti trovi in questa classe?

.....

Che cosa ti piace?

.....

Che cosa non ti piace?

.....

Che cosa chiederesti ai tuoi insegnanti per migliorare la situazione?

.....

Che cosa chiederesti ai tuoi compagni?

.....

Come si potrebbe migliorare il clima della classe?

.....

In che modo sei disposto a impegnarti personalmente?

.....

Credi che le cose possano migliorare?

.....

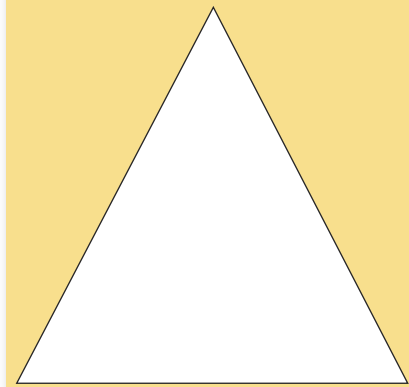
- **La piramide** è un'attività che legge la situazione dal punto di vista delle dinamiche di potere, inteso come capacità di influenzare la classe (Scheda 3). Ogni alunno inserisce all'interno di una piramide tutti i componenti della classe (compreso se stesso) a seconda di quanta influenza ognuno ha sul gruppo. Può cominciare dall'alto con i nomi dei compagni più "potenti" e poi scendere progressivamente fino a porre alla base quelli che sembrano meno imitati o meno accettati. Queste schede sono ad uso dell'insegnante e di norma NON dovrebbero essere mostrate agli allievi, così da salvaguardare i ragazzi più esclusi che potrebbero ritornare più volte alla base delle piramidi. Una forma di restituzione che può essere fatta (perché è probabile che i ragazzi la chiedano) riguarda in generale la struttura del potere, ad esempio: "Nella vostra classe non c'è un solo leader, ma un gruppo di persone diverse che sono state viste in cima alla piramide, a seconda di chi l'ha riempita..." o, viceversa, "Molte persone qui sono considerate escluse e credo che dovremmo occuparcene..." eccetera. Il vero scopo dell'attività è soprattutto chiarire al docente come stanno le cose dal punto di vista degli allievi e confrontare i dati con la propria percezione o con quella del consiglio di classe.

Questa attività può essere una sorta di sociogramma su una sola dimensione, quella del potere. Normalmente il sociogramma legge, invece, le relazioni "speciali" all'interno della classe, date non soltanto dal potere, ma anche dalla simpatia, dalla bravura nelle discipline o altro. Non è questa la sede per presentare in dettaglio tale strumento, peraltro molto conosciuto e utilizzato nella scuola. Possiamo solo dire, a beneficio di chi già lo conosce, che è davvero prezioso per la capacità che ha di fotografare la situazione. Inoltre, il sociogramma può essere di aiuto quando si vogliono costruire gruppi di lavoro, oppure, ripetuto a distanza di tempo, può fungere da strumento di verifica per vedere se le dinamiche di gruppo si sono modificate in quel lasso di tempo. In ogni caso, vale l'attenzione a NON mostrare il sociogramma ai ragazzi. Inoltre, chi lo predispone deve cercare di porre le domande soltanto in senso positivo (es.: Indica il tuo nome e quello di 3 compagni con i quali vorresti partecipare alle attività) e non quelle opposte (... con chi non vorresti partecipare...) per non dare enfasi ai rifiuti; questa, però, è una scelta che ogni conduttore opera volta per volta a seconda della situazione.

- **Che fine hanno fatto le nostre regole?** Tutti i contesti sociali si basano su alcune regole, esplicite o implicite. L'atti-

Scheda 3

LA PIRAMIDE



Istruzioni

Pensa alla tua classe e disponi tutti i suoi componenti (te compreso) all'interno di questa "piramide", a seconda di quanta influenza ognuno ha sul gruppo.

Puoi cominciare dall'alto con i nomi dei compagni più "potenti", e poi scendere progressivamente fino a porre alla base i compagni che ti sembrano meno imitati o meno accettati dal gruppo.

vità può essere applicata sia per verificare l'attuazione del regolamento scolastico, sia in modo più specifico per ridiscutere il regolamento della classe, nel caso che ce ne sia uno elaborato attraverso il contributo di tutti membri (Scheda 4). Il presupposto di fondo è che il regolamento non smette di essere importante soltanto perché viene infranto e, d'altra parte, sarebbe utopistico pensare che una regola, una volta che sia stata pensata dal gruppo, debba essere rispettata sempre. A "comportarsi bene" si impara, in un ciclo di buone disposizioni verso il gruppo, errori, comprensione degli errori, tentativi di miglioramento e nuove verifiche ancora... proprio come in inglese o in matematica. È bene che tutti questi strumenti, di semplice utilizzo, siano adoperati con molta cautela. A volte ci sono insegnanti che ne fanno un uso improprio e "pericoloso". L'intento non è scovare chi si comporta male e punirlo, ma comprendere il gruppo ed eventualmente avviare dei processi di rielaborazione che accompagnino la classe a trovare un nuovo equilibrio relazionale, più agevole per tutti.

Vi sono gruppi di alunni che, a seconda dell'insegnante che hanno in classe, si comportano in modi diversi. Il rischio di utilizzare questi strumenti per controllare e monitorare il gruppo è quello di minare la fiducia e di attivare meccanismi di difesa, quali la negazione o la modificazione della realtà, la chiusura e la

CHE FINE HANNO FATTO LE NOSTRE REGOLE

Scheda individuale

Prova a pensare alle regole della scuola e della classe.

1. Quali sono state per te le più facili da seguire? Perché?

.....

2. Quali sono state le più difficili da seguire? Perché?

.....

Scheda di gruppo

1. Quali sono state le regole difficili da seguire per i membri del gruppo?

.....

2. Quali emozioni si provano quando si trasgredisce?

.....

3. Come ci si sente invece quando siamo noi le persone che ricevono dei danni perché un compagno non rispetta le regole?

.....

diffidenza. Bisogna avere molto rispetto delle dinamiche e dei ragazzi e, soprattutto, non avere la pretesa di cambiare velocemente la situazione. Il cambiamento passa, prima di tutto, attraverso la *consapevolezza*, il primo obiettivo di lavoro per il conduttore, e riguarda sia la propria comprensione del gruppo da parte dell'insegnante, sia la consapevolezza che i ragazzi possono acquisire. Occorre molta fiducia nel fatto che un gruppo, di fronte alle difficoltà, ha in sé anche delle grandi risorse.

La facilitazione di un clima positivo nel gruppo-classe

Negli ultimi anni un numero crescente di insegnanti ha riconosciuto che uno dei fattori chiave per un efficace apprendimento degli alunni è il *clima di positivo sostegno* nella classe. Questa relazione è confermata da ricerche e studi scientifici².

Se è vero che il clima educativo costituisce il contesto entro il quale si manifestano le condotte individuali, è altrettanto vero che questo contesto è esso stesso un prodotto culturale e, quindi, mai completamente "esterno". Analogamente alla comunicazione, anche il clima va costruito e dotato di significati condivisi: esso è una componente fondamentale nella vita dell'istituzione sco-

lastica e del gruppo classe perché produce effetti, anche se non riconosciuti, e non sempre consapevolmente vissuti.

Sta alla responsabilità e alla competenza delle figure professionali che operano all'interno del microsistema scolastico, dirigenti e docenti, far sì che tale costruzione sia orientata verso una direzione cooperativa. In particolare l'insegnante, in quanto figura di riferimento primario per lo studente, ha l'onere di predisporre situazioni educative in cui sia possibile il riconoscimento reciproco. Si tratta di un corollario dell'azione educativa che, per quanto essenziale, non viene tenuto presente in modo sistematico, ma più spesso lasciato alla casualità dei rapporti interpersonali positivi (la fortuna di avere un "prof aperto al dialogo"), mentre viene esercitata molto più frequentemente l'asimmetria del potere gerarchico tra docente e allievi. Sembra, infatti, molto più agevole per gli insegnanti evitare coinvolgimenti personali troppo impegnativi e privilegiare un ruolo ben definito di leader indiscusso nella classe (*one-up*), mentre agli allievi viene riservata una posizione istituzionalmente subordinata (*one-down*).

Si potrebbe paragonare l'asimmetria del rapporto scolastico docente-allievi alla situazione psicoterapeutica, oppure a quella dell'interrogatorio in tribunale: paradossalmente l'interazione scolastica potrebbe essere addirittura la più asimmetrica di tutte, perché in tribunale il giudice non conosce le risposte che l'im-

putato darà alle sue domande, mentre l'insegnante conosce alla perfezione e in anticipo le risposte che gli dovranno essere date alle domande che pone.

Occorre inoltre riconoscere che, sotto il profilo culturale, l'asimmetria è per definizione presente nel contesto scolastico anche per il fatto che il docente viene istituzionalmente riconosciuto come un "esperto" al quale è stato attribuito il compito di trasmettere il sapere a "non esperti".

Domande legittime e illegittime. In pedagogia vengono indicate come "domande illegittime" quelle di cui si conosce già la risposta. Nelle interrogazioni l'insegnante chiede non perché gli interessi cercare una risposta, ma per verificare che l'alunno sappia ripetere ciò che il docente già sa. Le discipline scolastiche possono essere utilizzate, però, in modo aperto per trattare le "domande legittime", ovvero quelle che la realtà continuamente pone e a cui nemmeno la conoscenza dell'insegnante sa dare risposte definitive. Se si tratta dell'energia nucleare o del testamento biologico, dell'interpretazione di un autore della storia dell'arte o della letteratura, oppure di un periodo storico, ecco che le discipline si configurano come strumenti adatti a comprendere la realtà. Attraverso questi percorsi, soprattutto se costruiti dall'insegnante in forma interdisciplinare con la collaborazione dei colleghi, può maturare il piacere per la conoscenza e la consapevolezza della sua necessità ed utilità per la vita individuale e collettiva. Al di fuori di questo, imparare rimarrà un esercizio di compiacimento dell'adulto e avrà poca presa soprattutto per tutti quei ragazzi che verso gli adulti hanno poca fiducia, per ragioni spesso ottime date dalla loro storia individuale e familiare. Ma se, ad esempio, un ragazzo si accorge che ha dentro di sé un mondo di emozioni e che esprimerle è bello, ecco che si schiuderà un'attenzione verso il mondo della poesia e della letteratura e Leopardi o Dante diventeranno fratelli maggiori interessanti, in quanto persone che prima di lui si sono interrogate su come usare le parole per dire ciò che hanno dentro.

"E il programma quando lo svolgiamo?", penseranno forse alcuni tra i nostri lettori. Certo questo è un vincolo con il quale confrontarsi, per cui non tutto l'anno scolastico può essere condotto intorno alle "domande legittime", ma pensiamo che nel corso di un anno scolastico *almeno un argomento* possa essere trattato in questo modo, stuzzi-

² G. Chiari, *Climi di classe e apprendimento*, Franco Angeli, Milano 1994.

cando il desiderio di conoscere. In mancanza di questo, perpetueremo la divisione tra le cose della scuola e le cose della vita, che immalinconisce tanti bravi insegnanti e sprofonda nella noia tanti studenti.

Se ritorniamo, poi, all'insegnamento come trasmissione, occorre dire che la posizione di vantaggio dell'insegnante come esperto autorevole non legittima in alcun modo l'estensione dell'asimmetria verso relazioni di potere di tipo manipolativo e competitivo, che aumentano la passività dei partecipanti e non ne mobilitano le risorse personali.

Come si può, allora, conciliare lo stile individuale del docente e l'interazione con gli alunni per costruire un clima scolastico con significati condivisi da entrambe le parti? Il rischio è quello di semplificare una complessità di variabili che non dipendono esclusivamente e solamente dal singolo docente, ma anche da una organizzazione e struttura scolastica particolarmente articolata.

Su questo aspetto una *risposta-proposta* (non una soluzione) può esserci suggerita dalle molteplici iniziative che in questi anni si sono realizzate anche in Italia con l'adozione di metodi cooperativi di insegnamento. Non vi è dubbio, però, che vi sono atteggiamenti che incoraggiano e che scoraggiano gli alunni. Qui sotto viene riportato uno schema di alcuni di questi atteggiamenti.

Atteggiamenti scoraggianti	Atteggiamenti incoraggianti
<ul style="list-style-type: none"> • ascolto non efficace • enfasi sugli aspetti negativi • minacce • non coinvolgimento a livello affettivo • enfasi sulla competizione e i confronti • umiliazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • ascolto efficace • enfasi sugli aspetti positivi • accettazione • coinvolgimento affettivo • enfasi sulla cooperazione • stimolo

Nelle relazioni personali la maggior parte delle persone utilizza tanto atteggiamenti incoraggianti che scoraggianti. Nelle relazioni con gli alunni è opportuno, però, cercare di sviluppare dinamiche motivanti. Della professionalità del docente, infatti, fa parte anche la capacità di controllarsi e di adottare una comunicazione efficace e supportiva.

È facile essere incoraggianti con coloro il cui lavoro e le cui risposte ci fanno piacere, ma è molto più difficile esserlo con chi ha atteggiamenti che ci irritano o le cui risposte mostrano una mancanza di comprensione.

Un numero crescente di recenti studi sulla vita della classe ha indicato come, in generale, gli alunni vengano incoraggiati

in modo insufficiente dagli insegnanti. Il sincero incoraggiamento di ciascun individuo ha la capacità di realizzare quel senso di successo necessario ad un apprendimento e una crescita positiva.

La gestione dei "casi difficili"

In questi ultimi anni tenere la *disciplina* è un problema crescente per molti docenti. Anche il Ministero della Pubblica Istruzione ha introdotto misure restrittive modificando lo *Statuto degli studenti e delle studentesse* (D.P.R. n. 235/2007, entrato in vigore il 2 gennaio 2008) per incrementare il ricorso alle sanzioni verso gli alunni indisciplinati, fino ad inserire il cinque in condotta (Decreto Ministeriale n. 5, 16 gennaio 2009 e Circolare Ministeriale n. 10 del 23 gennaio 2009). La causa dell'indisciplina è quasi sempre attribuita alle caratteristiche dei singoli allievi (e/o delle loro famiglie) o del gruppo classe, ma questa è un'interpretazione superficiale.

Abbiamo già esplicitato che la gestione della classe e soprattutto della disciplina è la conseguenza di diversi fattori che interagiscono fra loro:

- le caratteristiche e le dinamiche del gruppo classe e dei singoli studenti che lo compongono;
- il contesto scolastico e i valori veicolati dall'istituzione attraverso il clima di classe e di istituto;
- la personalità del docente, unitamente alle tecniche di cui dispone e di cui fa uso.

Vi sono altri elementi che hanno concorso negli anni ad incrementare questo fenomeno:

- una sorta di "analfabetismo emozionale", una mancanza di educazione ai sentimenti elevati e ai comportamenti civili nei ragazzi;
- la delegittimazione sociale del ruolo del docente, in una scala valoriale che riconosce rilievo alle professioni solo sulla base dello stipendio percepito e in una crescente competitività delle famiglie rispetto alla scuola;
- il passaggio all'interno delle famiglie da una dimensione etica di regole condivise al familismo a-morale, per cui ogni famiglia si costruisce una sua morale di sostanziale giustificazione dei ragazzi e spesso pretende che anche la scuola lasci al proprio ragazzo lo stesso grado di libertà e di approvazione;
- la complessità dell'integrazione di culture e valori religiosi diversi che faticano a comunicarsi e a comprendersi, in un mix di atteggiamenti che, sia tra i ragazzi e le famiglie italiani, sia tra i

nuovi cittadini, può comprendere la diffidenza, il rifiuto, il mancato riconoscimento dell'altro, la pretesa di modificare l'altro e di rimanere uguali a se stessi ecc.;

- un impoverimento etico nella società del rispetto delle regole di convivenza civile e del senso di legalità, per cui risultano premianti la furbizia e la capacità di fare ciò che si vuole indipendentemente dal contesto e dalle regole;
- l'influenza dei media nel proporre o veicolare modelli culturali non positivi, anche attraverso le immagini che provengono dallo spettacolo, dalla politica, dallo sport ecc.;
- l'essere immersi in una "società liquida"³ in cui risultano sfumati i riti di passaggio, i ruoli, i codici di comunicazione, e si perde il passaggio tra lecito e illecito.

Per arginare il dilagare di comportamenti violenti e non rispettosi, oltre ad elevare le sanzioni è stato inserito il *Patto di corresponsabilità educativa* tra famiglia e scuola. Si tratta di uno strumento insostituibile di interazione scuola-famiglia, poiché vuole coinvolgere direttamente insegnanti, alunni e genitori, invitandoli a concordare, responsabilmente, modelli di comportamento coerenti con l'ambiente sociale in cui si è ospitati e ad assumersi e mantenere impegni in tal senso. Una lettura utile può essere il *Quaderno del patto di corresponsabilità educativa*, prodotto dal Ministero in collaborazione con alcune associazioni nazionali dei genitori. Inoltre, è stato introdotto nell'ordinamento scolastico l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, quale forma di attualizzazione e di aggiornamento dell'Educazione Civica (legge n. 169/2008).

Molte scuole hanno modificato i loro regolamenti d'istituto per attuare le nuove norme, promuovendo iniziative congiunte con i rappresentanti dei genitori all'interno del consiglio d'istituto. Se tutto questo vuole essere uno strumento per cercare di arginare l'onda di violenza nelle scuole, è anche vero che non sempre si sono visti esiti positivi. Ci si trova di fronte a classi in cui alla fine dell'anno sono state elargite centinaia di note e numerose sospensioni senza aver prodotto per questo cambiamenti all'interno della classe e soprattutto nei ragazzi. Anzi, a volte, l'accanimento sanzionatorio non fa che incrementare atteggiamenti e comportamenti devianti. Allora cosa si deve fare? Quali sono le strategie più efficaci? In che modo bisogna intervenire?

³ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Schema 1. **Modelli di condotta nella letteratura pedagogica**

Centrati sull'educatore (tradizionali e con controllo esterno)	
Direttivi	L'insegnante dirige lo studente e lo direziona con premi e punizioni.
Semi-direttivi	L'insegnante e lo studente partecipano in modo attivo alla gestione della classe e all'organizzazione e decisione delle regole di comportamento.
Non direttivi	Lo studente assume completa libertà di decisione in relazione alla propria natura e al proprio sviluppo mentale. L'insegnante assume il ruolo di "facilitatore" dell'apprendimento fino al raggiungimento dell'autogoverno.
Centrati sullo studente (progressivi e con assenza di controllo)	

Il problema della condotta è stato già affrontato in modi diversi in gran parte dalla letteratura pedagogica⁴. Tre sono i principali modelli prevalentemente utilizzati: direttivo, semi-direttivo e non direttivo (Schema 1). Tutti sembrano, però, d'accordo sul fatto che sia necessario arrivare all'auto-disciplina e all'auto-controllo degli allievi. Al di là dei modelli adottati, l'orizzonte a cui puntare è far crescere negli allievi una reale consapevolezza delle regole da seguire nella vita di gruppo, indipendentemente dalla presenza di una figura educativa.

Il problema che si presenta quotidianamente a scuola è il mancato rispetto delle regole e successivamente la scelta delle relative sanzioni. Ma, prima di parlare di trasgressione, bisogna fare un passo indietro su come sono state costruite e impostate le regole nella scuola e nella classe.

In psicologia sociale si parla di "aspettative di comportamento", attese che i membri di un gruppo hanno reciprocamente. Queste aspettative sono funzionali al contesto, cioè sono vincolate ad una finalità, ad un obiettivo da raggiungere. Gli obiettivi possono essere ricondotti ad alcune voci: mantenere il gruppo; conseguire le finalità per cui il gruppo è stato formato; affermare il gruppo nei confronti dell'esterno.

Se riportiamo questo all'interno della scuola, vediamo che subito la situazione si complica:

- *mantenere il gruppo* vuol dire tenere unita la classe, con le regole che ne discendono per una corretta e rispettosa partecipazione di tutti; ma se, ad esempio, il gruppo degli allievi e quello degli insegnanti si percepiscono come reciprocamente ostili, ci sarà la regola implicita di comportarsi in modo da spazientire il "nemico" professore, o da umiliare il "nemico" studente;

- *conseguire le finalità per cui il gruppo è stato formato*, ovvero insegnare ed imparare, finalità esplicite di un gruppo

classe; per alcuni probabilmente l'obiettivo da raggiungere sarà divertirsi, ricevere attenzione, stare in compagnia, oppure rivendicare il proprio ruolo, sentirsi professionalmente appagato ecc., perché è certo che gli obiettivi del gruppo e quelli dei suoi membri sono continuamente mescolati insieme;

- *affermare il gruppo nei confronti dell'esterno*, ad esempio far conoscere la propria classe o scuola come diversa da tutte le altre, sia in positivo sia in negativo. Se poi tra gli allievi si costruisce un "noi" che lascia fuori alcuni membri del gruppo, affermarsi verso l'esterno sarà anche continuare ad emarginare chi viene percepito come esterno, sempre per la "buona" ragione di affermare il proprio gruppo.

Le regole: prescrittive o discrezionali, implicite o esplicite. Le regole *prescrittive* sono indiscutibili, come le leggi dello stato o delle regioni, come il regolamento d'istituto. Per modificarle occorrono lunghi processi. Quelle *discrezionali* sono state decise tra i membri del gruppo e hanno valore in quello spazio e fino a che non vengono modificate dal gruppo stesso.

Le regole sono *esplicite* quando vengono rese note a tutti i membri, sia che questo avvenga per iscritto, attraverso documenti formali, sia verbalmente (ad esempio, nella scuola: le circolari ministeriali, il regolamento d'istituto, il cartellone delle regole di classe, o le regole esplicitate verbalmente dai docenti ai ragazzi, o nate da una discussione comune), oppure *implicite* quando vengono stabilite e seguite di fatto, senza che mai siano state pronunciate. Queste ultime sono spesso le regole più potenti e gli alunni vi si uniformano spontaneamente. Tra queste c'è la regola di non fare confusione con *quel* docente ma con *quell'altro*, o di prendere in giro *quel* compagno in particolare, o di assecondare le proposte di *quell'altro*.

Le regole che riguardano la distribuzione

del potere lungo canali non formali – quelli che *la piramide della classe* andava ad indagare – sono quasi sempre regole implicite. Molti studenti comprendono chiaramente che certi comportamenti non si possono tenere quando ci sono determinati docenti (ma con altri sì), senza che su questo ci sia stato un passaggio d'informazione verbale o scritto.

Bisogna, però, fare attenzione a non pensare che queste tipologie siano distinte l'una dall'altra. Molto spesso in classe si danno per scontati alcuni processi comunicativi. Vi sono scuole nelle quali le famiglie e i ragazzi il primo giorno di scuola, o già all'atto d'iscrizione, ricevono copia del regolamento d'istituto ed altre nelle quali questo passaggio non viene curato, per cui anche un atto formale come il regolamento rimane in un certo senso una regola implicita. Ma anche la consegna di un librettino non basta perché il regolamento sia davvero interiorizzato. Gli studenti che hanno comportamenti violenti molto spesso hanno un giudizio morale diverso dalla norma e, per loro, agire in un certo modo è normale. Non basta, quindi, dir loro che cosa devono fare per rimmetterli in riga.

In classe, o più in generale a scuola, è importante trasmettere regole che diano un ordine al contesto. La letteratura e l'esperienza ci suggeriscono che, per rispondere al requisito di efficacia, la regola deve attenersi ad alcuni criteri⁵:

- esprimere il dispositivo in positivo ("portare il materiale scolastico" è preferibile a "non dimenticare il materiale scolastico");
- essere chiara e concisa;
- venire trasmessa in un contesto piacevole (ad esempio, meglio stabilire le regole di un'attività prima di incominciare, quando si è ancora rilassati, che ruggire ad attività in corso quando si verifica un comportamento inaccettabile e si è molto arrabbiati per questo);
- essere in un numero limitato;
- venire espresse in modo concreto, con esempi e indicazioni che l'allievo può riportare (ad esempio, "ascoltare i compagni quando parlano" è meglio di un generico "rispettare gli altri").

Le sanzioni. Altro aspetto fondamentale perché una regola sia efficace è chiarire sin dall'inizio la *sanzione* che seguirà alla sua trasgressione. Le sanzioni, a detta del D.P.R. n. 235/2007, si devono ispirare al principio fondamentale della finalità educativa e costruttiva, e non solo puni-

4 A. Salerni, *La disciplina a scuola*, Carocci, Roma 2005.

5 R.A. Fabio, M. Mecenero, P. Tiezzi, *Gestire la classe*, Franco Angeli, Milano 2003.

La gestione dei conflitti

Il conflitto, recentemente molto utilizzato come categoria di analisi in ambito psicopedagogico, e non solo, è connaturato alla natura stessa delle relazioni. Secondo alcuni autori il conflitto è insito nella diversità e nella incompatibilità che questa può creare laddove si tratti di suddividere delle risorse o di assumere una decisione. Ciò di cui si deve parlare, dunque, non è tanto del fatto che nella scuola i conflitti ci siano, perché non potrebbe essere diversamente, quanto piuttosto delle modalità con cui tali conflitti vengono gestiti. Ci viene spesso ripetuto, soprattutto in ambito educativo, che il conflitto è una risorsa, proprio come la diversità. Niente di più vero. Di fatto, però, entrambi possono implicare una profonda sofferenza emotiva, soprattutto quando mettono in discussione relazioni o modi di essere a cui siamo profondamente legati. In questo senso non dovremmo mai vergognarci di ammettere che stare nel conflitto può essere terribilmente faticoso. Una ammissione che non toglie nulla della forza trasformante che solo il conflitto può avere, perché è certo che noi non ci affanneremo a cambiare – ecco un'altra fatica emotiva! – se non avessimo bisogno di trovare una soluzione ad un problema, o di capire come possiamo essere più efficaci nel nostro lavoro o ancora, semplicemente, di sentire che noi possiamo stare meglio, e favorire il fatto che anche altri possano stare meglio con noi. Se i conflitti sono sempre potenzialmente presenti e tutto sommato inevitabili, non è scontato il modo in cui essi possono essere gestiti all'interno dell'istituzione scolastica, né è sempre chiaro chi debba occuparsene. Il dirigente, come referente della scuola, è il primo soggetto coinvolto, ma anche i coordinatori di classe – a volte perfino di più – sono indaffarati a trovare accordi che permettano di lavorare meglio, mentre in alcune situazioni sono i vicari e i collaboratori del dirigente ad assumere questo ruolo, mentre il dirigente resta una figura di rappresentanza e gestione della scuola.

Molte soluzioni sono possibili e quasi sempre restano implicite. "Si sa" che in quella scuola, quando c'è un nodo da sciogliere, si chiede l'intervento di... quell'insegnante o quel membro della dirigenza, senza che questo sia mai stato stabilito. Insomma, anche qui si tratta di medaglie conquistate sul campo.

6 R. Gilardi, *Genitori in regola*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2008.

7 D. Fontana, *Il controllo della classe*, Armando, Roma 1990.

tiva, e non deve esserci interferenza tra sanzione disciplinare e valutazione del profitto (art. 4, comma 3, D.P.R. 249). Aggiungiamo l'importanza che le sanzioni siano calibrate alla gravità e alla reiterazione della trasgressione, e all'età di chi l'ha commessa.

Le sanzioni possono essere *punitive o educative, congruenti o incongruenti*⁶. Le due variabili sono indipendenti l'una dall'altra e si intrecciano come riportato nello Schema 2.

Le sanzioni *punitive* infliggono una pena intesa come deterrente, ovvero si ritiene che il timore della pena induca quella persona o le altre a non ripetere l'azione (*motivazione estrinseca*), quelle *educative* si basano sul valore della regola e lavorano sulla consapevolezza (*motivazione intrinseca*).

Le sanzioni *incongruenti* non sono in relazione con l'oggetto della trasgressione, quelle *congruenti* sì.

A questo punto diventa fondamentale parlare di come le regole vengono fatte rispettare. In alcune scuole vige un regolamento che non viene applicato. Oppure vengono inflitte note e sospensioni a profusione (in alcune classi si è arrivati a contare circa 300 note disciplinari e numerose sospensioni nel corso dell'anno), senza pensare che, così facendo, le sanzioni diventano inefficaci o addirittura controproducenti. Monitorare l'andamento delle note durante l'anno scolastico può essere un modo per controllare e gestire alcuni processi della vita del gruppo, tra cui il rispetto delle regole di convivenza civile (*Scheda 5*, p. 62).

Per essere efficace, un rimprovero o una sanzione punitiva dovrebbe essere gestito come un elemento della vita della classe, non come un fatto privato tra insegnante e allievo e, soprattutto, bisognerebbe evitare il processo al ragazzo⁷. Fra le punizioni ritenute meno efficaci vi sono i rimproveri di fronte alla classe, che diventano umiliazioni. Bisogna, inoltre, vigilare perché alcuni allievi indisciplinati non diventino il capro espiatorio della classe, un ruolo che difficilmente riuscirebbero a modificare finché si trovano in quel gruppo.

Per rispondere in modo efficace alle provocazioni e far fronte alle nuove sfide educative che gli studenti ci pongono, alcuni istituti scolastici hanno intrapreso sanzioni educative alternative alle sospensioni, ad esempio i *lavori socialmente utili*. Riparare ciò che si è rotto, svolgere un servizio alla comunità, aiutare un compagno disabile o – al di fuori della scuola – impegnare i giorni di sospensione con un'attività di volontariato stabilita dalla scuola e monitorata in collaborazione tra docenti e volontari, sono modi più efficaci di punire un ragazzo, perché inclusivi, attivi, con una richiesta esplicita di collaborazione e con la disponibilità della scuola stessa a tenere il ragazzo nel proprio percorso per chiedergli di cambiare, che è proprio il contrario di sospendere.

Inoltre, sono sempre più numerosi gli alunni con problemi personali o di comportamento che non riescono a stare all'interno dell'organizzazione di una scuola "tradizionale". In alcune scuole gli alunni di 14-16 anni che ancora frequentano la scuola secondaria di I grado sono inseriti in progetti sperimentali di laboratorio in collaborazione con i centri di formazione, con l'obiettivo di favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e di prevenire la dispersione. Non si può infierire su studenti che hanno delle difficoltà oggettive – ad es. iperattivi – che spesso vivono situazioni di svantaggio sociale e che sicuramente all'interno della scuola mettono in scena il loro disagio, disturbando gli insegnanti ma essendo davvero i primi a stare male. Far acquisire un comportamento positivo, nel senso di maturare una buona condotta, non significa, quindi, portare gli allievi ad una cieca sottomissione alle regole imposte, né ricorrere ad un utilizzo eccessivo di provvedimenti disciplinari, ma accompagnare gli studenti ad accrescere la consapevolezza della responsabilità del proprio comportamento. È sicuramente una grande sfida, non semplice da affrontare, soprattutto in relazione ad alcuni studenti o classi, che richiede l'impegno di mettersi in gioco e di lasciarsi trasformare come persone e docenti.

Schema 2. Le sanzioni

	Punitive	Educative
Congruenti		
Incongruenti		

SCHEMA PER IL MONITORAGGIO DELLE NOTE DISCIPLINARI IN BASE AL TIPO DI COMPORTAMENTO SANZIONATO

Tipologia delle note	SETT.	OTT.	NOV.	DIC.	GEN.	FEB.	MAR.	APR.	MAG.	GIU.	TOT.
1 Comportamenti di disturbo o scorrettezze											
Note personali											
Note di piccolo gruppo											
Note di classe											
2 Volgarità											
Note personali											
Note di piccolo gruppo											
Note di classe											
3 Aggressività											
Note personali											
Note di piccolo gruppo											
Note di classe											
4 Inadempienze didattiche e dimenticanze											
Note personali											
Note di piccolo gruppo											
Note di classe											
Sospensioni											
Personalì - di piccolo gruppo - di classe											
Totale											

DESCRIZIONE TIPOLOGIE DELLE ANNOTAZIONI DISCIPLINARI

Premessa. Le ANNOTAZIONI DISCIPLINARI sono uno strumento a disposizione del docente. Hanno una molteplice finalità:

- garantire il rispetto del regolamento d'istituto;
- monitorare l'andamento disciplinare degli studenti;
- permettere il regolare svolgimento delle lezioni;
- sanzionare lo studente che attua un comportamento scorretto.

1 **COMPORAMENTI DI DISTURBO E/O SCORRETTEZZE**



- Vivacità incontenibile, ripetuti ritardi nelle ore intermedie.
- Entrate e/o uscite senza permesso durante le lezioni.
- Sporizia diffusa in aula.
- Atti di maleducazione nei riguardi dell'insegnante e/o dei compagni.
- Uso non autorizzato di strumenti tecnologici e/o di carte da gioco in aula.

2 **VOLGARITÀ**



- Bestemmia, usa turpiloqui nei confronti di compagni, docenti, personale non docente.
- Gesti provocatori ed offensivi nei confronti di compagni, docenti, personale non docente.

3 **AGGRESSIVITÀ**



- Rivolge insulti verso i compagni, docenti, personale non docente.
- Risse e/o colluttazioni.
- Atteggiamenti di prevaricazione sia fisica che psicologica.
- Atti vandalici, danneggiamenti volontari rivolti ad oggetti personali e/o strumenti in dotazione alla scuola.
- Atteggiamenti razzisti e/o sessisti.

4 **INADEMPIENZE DIDATTICHE E DIMENTICANZE**



- Frequenti mancate giustificazioni di assenze e/o ritardi.
- Mancanza continua di attenzione alle lezioni.
- Ripetuta mancanza di materiale didattico.
- Mancato svolgimento di compiti assegnati dal docente.

La cosa peggiore che può succedere è che nessuno tratti questo aspetto, né per incarico né per inclinazione personale. Anche una investitura informale può essere molto rischiosa. Bravi docenti che si fanno in quattro per gestire i conflitti a nome della scuola possono ritrovarsi scoperti e soli di fronte alle critiche di famiglie e colleghi, semplicemente perché sono gli unici ad essersi esposti e perché, in assenza di un mandato ufficiale, la dirigenza può prendere le distanze dai possibili problemi.

Abbiamo appena dipinto un quadro piuttosto cupo, ma il suo verificarsi non è affatto raro, nella scuola come nelle altre istituzioni, e apre un ulteriore conflitto sulla assegnazione dei ruoli e delle responsabilità.

Un altro inconveniente può esserci nelle scuole in cui il principio di fondo è che "il cliente ha sempre ragione". Nell'epoca dell'autonomia e dell'aziendalizzazione, può succedere, infatti, che alcune scuole sentano il bisogno di assicurarsi i clienti, e anzi di ampliarne il numero, dando sempre loro ragione, anche quando questo significa lasciare soli gli insegnanti, rinunciare ai propri obiettivi educativi e formativi, compiere sperequazioni tra studenti con comportamenti uguali ma famiglie diverse, e via di seguito.

Insieme al timore di perdere il cliente va citata la paura del conflitto in sé e per sé, come del fuoco perché può scottare, dimenticando che il fuoco può anche riscaldare, cuocere, dare energia, insomma consentire alla vita di svolgersi. I corsi sulla gestione del conflitto, che si sono moltiplicati negli ultimi anni, sono proprio occasioni per ridurre la paura. Come attempati boy-scout ci apprestiamo ad imparare come si regola e si orienta la fiamma per trarne tutto il positivo, limitando le conseguenze spiacevoli e distruttive. Il paragone è calzante perché, ci ricordano gli studiosi, il conflitto, come il fuoco, lasciato a se stesso cresce secondo una *escalation* che trasforma rapidamente un semplice disaccordo in qualcosa di più serio (Schema 3).

Proprio perché può diventare distruttivo, quasi indipendentemente da quali siano le persone coinvolte e la ragione per cui è iniziato, è bene affrontarlo con modalità che tengano conto delle ragioni e delle emozioni di ognuno. Sapendo che qualche scottatura sarà fisiologica, non mortale, ma, insomma, inevitabile e forse necessaria. Gli adulti si caratterizzano anche per le loro cicatrici.

La disposizione al conflitto è diversa per ognuno di noi. Fortunatamente nella scuola sono rari i conflitti che seguono una completa *escalation*, e questo perché l'istituzione ha le proprie carte da giocare, i propri provvedimenti. Quando

Schema 3. L'escalation del conflitto⁸

Johan Galtung, uno tra i massimi studiosi mondiali di conflitto, identifica queste fasi dell'*escalation*:

1. Tutto incomincia per un preciso disaccordo.
2. Ognuno si irrigidisce e cerca di dimostrare che ha ragione.
3. Non si litiga più per il disaccordo iniziale, quasi sempre esterno alle persone, ma per criticare l'altro. Il problema non è più ciò che ognuno pensa o fa, ma ciò che è.
4. Ogni attore percepisce l'altro come distante e diverso, portatore di elementi negativi.
5. Le due persone smettono di ascoltarsi e cominciano a provare sfiducia l'una verso l'altra.
6. Ogni attore cerca degli alleati per dimostrare ad altri le sue ragioni.
7. Non è più possibile avere amici o spazi in comune, i terzi devono prendere posizione a favore dell'una o dell'altra parte.
8. Cominciano i ricatti e le minacce, le prime azioni di contrasto diretto ancora limitate per intensità.
9. Il conflitto entra nella sua fase più distruttiva: non c'è più niente che fermi i due attori, il motivo iniziale del litigio è ormai dimenticato, l'importante è combattere.

vengono adottati, è onesto chiedersi se l'obiettivo di fondo è far capire, o trovare un accordo, o accontentare o proteggere una delle parti in causa. Ad esempio, ci sono casi in cui la sospensione fino al termine dell'anno scolastico è chiaramente una via di fuga della scuola per interrompere un conflitto che sta divampando in modo devastante. Può darsi che sia un passaggio inevitabile, ma è anche una sconfitta per tutti. Saper riconoscere l'*escalation* ci può servire ad essere più consapevoli di noi stessi, a smettere di attribuire colpe a sé o all'altro se le cose ci prendono la mano e, soprattutto, a contrastare questo processo naturale ed irrazionale introducendo elementi di ragionevolezza e di comprensione.

Un buon modo per imparare a gestire i conflitti consiste nel ripercorrere la storia della relazione, ammettere le proprie emozioni e ragioni sforzandosi di vedere quelle dell'altro e, in ultimo, identificare gli elementi oggettivi su cui è possibile intervenire, a cominciare dalle forme di comunicazione con "l'avversario".

Nella scuola, dove le persone vivono insieme per mesi, la prima attenzione dovrebbe essere quella di intercettare i dissensi al loro nascere per chiarirli prima che diventino travolgenti, sapendo che nessuno può stabilire una gerarchia as-

solata tra ciò per cui vale la pena scontrarsi e ciò che invece è una questione da poco. Solo i protagonisti possono dire se un dato fatto li ha feriti o gli è passato vicino senza quasi essersene accorti.

In una scuola media del nord, in un atto di rabbia, un professore ebbe a insultare un allievo immigrato dal sud Italia con un epiteto davvero molto pesante sulla sua provenienza. Il giorno stesso il ragazzo, uscito da scuola, insieme ad altri ha danneggiato l'automobile dell'insegnante, ha ripreso il gesto con il cellulare e ha inserito in rete il filmato. Molto ne è seguito: una sorta di conciliazione curata dal dirigente scolastico, il risarcimento del danno da parte delle famiglie, l'intervento del tribunale per i minorenni e via di seguito.

In questa breve storia, ripercorrendo lo schema di Galtung, possiamo ritrovare le prime otto fasi dell'*escalation*. Ci si è fermati qui perché sono intervenute le autorità: il dirigente scolastico, le forze dell'ordine, il tribunale. Sarà istintivo per il lettore riconoscere ad ogni parte in causa una certa quota di responsabilità. Per il docente, passare da un rimprovero giusto ad una umiliazione è stato, appunto, dire al fuoco di divampare. Avrebbe potuto trattenersi dall'offesa ed utilizzare altri modi per riprendere l'allievo. Pretendere questo non è chiedere agli insegnanti di essere perfetti, angelici o sempre razionali. È semplicemente chiedere di essere dei professionisti dell'educazione, il che implica la capacità di autocontrollo.

Trattenersi nei momenti di rabbia è facile per alcuni, meno per altri. Riguarda due aspetti: ciò che ci fa alterare e il modo di esprimere la nostra emozione. Tornando all'esempio precedente, ci sono ragazzi che in quel caso non si sarebbero infuriati, altri che lo avrebbero fatto ma non sarebbero passati all'azione e avrebbero ingoiato il rospo, o avrebbero fatto qualcosa di diverso, ad esempio una caricatura dell'insegnante. Incanalare la rabbia in modo non distruttivo è una competenza che va maturata.

Un ragazzo di 12 anni può non esserne ancora capace, ma la scuola può fare molto per aiutarlo a crescere.

Gli stili personali di gestione del conflitto. Ritorniamo per un attimo alle ragioni del conflitto. C'è una soglia oltre la quale ci arrabbiamo, ed è molto personale. In parte è definita dalle consuetudini e dai valori della cultura d'origine, ma anche all'interno della stessa cultura si trovano differenze date dalla storia familiare e personale.

⁸ J. Galtung, *Pace con mezzi pacifici*, Espes, Peschiera Borromeo (Milano) 2000.

Il lavoro dell'insegnante la porta continuamente a confrontarsi con la propria adolescenza e con gli adulti che lo hanno educato; ritroviamo, fusa con il codice genetico, la predisposizione dei genitori o degli insegnanti ad affrontare o ad insabbiare un conflitto, a trovare un accordo, a dominare o lasciar fare... Anche in questo caso, conoscere se stessi è una strada maestra per crescere, con tutte le ripercussioni positive che questo può avere professionalmente.

Pat Patfoort identifica cinque polarità nella gestione dei conflitti⁹. Ognuno di noi le esercita potenzialmente tutte secondo le occasioni, ma è certo che qualcuno di questi stili ci sarà più familiare di altri. Vediamoli rapidamente:

- **fuga:** di fronte all'imminenza di un conflitto esco dalla relazione, cerco di non vedere, non faccio niente per far emergere il problema e, se questo affiora indipendentemente da me, tento di tirarmi indietro;
- **adeguamento:** ho paura del conflitto, della rabbia o del giudizio dell'altro, ma non posso/voglio uscire dalla relazione, quindi lascio all'altro la possibilità di prendere una decisione e mi limito ad adeguarmi, anche qualora richiedesse un sacrificio o uno svantaggio da parte mia;
- **imposizione:** odio sentirmi sottomesso agli altri e non mollo mai, soprattutto quando la faccenda è importante per me; sono disposto a incrinare una relazione affettiva pur di imporre la mia versione;
- **compromesso:** penso che la verità stia sempre nel mezzo e così, nei conflitti, mi sforzo di trovare quel punto di incontro che dà ragione un po' a me e un po' all'altro, sapendo che entrambi rinunceremo a qualcosa per avere qualcosa'altro in cambio;

PER APPROFONDIRE

Sulle tematiche affrontate nell'inserto (I e II parte), oltre ai testi citati nelle note, si suggeriscono anche:

- E. Arielli, G. Scotto, *I conflitti*, Mondadori, Milano 1998.
- J. Galtung, *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, Plus, Pisa 2008.
- E. Goffman, *Espressione e identità*, Il Mulino, Bologna 2003.
- M. Maggi, *L'educazione socio-affettiva nella scuola*, Berti, Piacenza 2006 (nuova edizione).
- A. Polmonari, G. Speltini, *I gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna 1998.
- M. Sclavi, *La signora va nel Bronx*, Mondadori, Milano 2006.

• Nell'area web di «Scuola e Didattica» sono presenti tutti i precedenti inserti della serie "Benessere a scuola").

• Nel sito www.smontailbullo.it è presente una filmografia aggiornata (curata dagli autori di questo inserto) sul tema del bullismo.



- **collaborazione:** sono convinto che non si tratti di fare delle rinunce, ma di chiarire fino in fondo le nostre posizioni, così da trovare una soluzione più ampia che permetta a me e all'altro di vedere riconosciute tutte le esigenze e di raggiungere tutti gli obiettivi.

Arrivati a questo punto, viene spontaneo chiedersi quale sia lo stile migliore per gestire i conflitti in cui si è immersi. Potremmo dire: tendere alla collaborazione, cercando, però, di maneggiare anche altri strumenti, perché l'ideale non è sempre possibile né sempre augurabile. Un elogio della fuga? Se qualcuno ci insegue con un'arma in pugno e possiamo scappare, è meglio farlo piuttosto che buttarci a persuadere l'aggressore. Del resto, ci sono conflitti poco rilevanti per noi nei quali possiamo permetterci di adeguarci senza perdere la nostra identità, mentre di fronte ad un'emergenza è bene che chi è competente imponga la sua soluzione piuttosto che ascoltare tutte le opinioni e lasciare che accada il peggio.

Infine, nelle organizzazioni e, quindi, anche nella scuola si verificano conflitti

asimmetrici – insegnante-alunni, dirigente-docente... – e questa diversità di posizioni influisce sullo stile di gestione del conflitto. Ad esempio, una persona portata ad imporsi può trattenerci finché è docente, ma esprimere la propria tendenza una volta diventato collaboratore del dirigente. La possibilità o

meno di adottare determinati stili dipende, infatti, anche dal ruolo rivestito all'interno della istituzione.

Gli attori del conflitto e alcune competenze necessarie.

I conflitti potenziali nella scuola sono moltissimi, come variegato è l'intreccio delle relazioni tra tutte le componenti scolastiche. Un insegnante si può trovare:

- in conflitto con sé stesso, ad es. nel dubbio se mantenere o elevare una insufficienza;
- direttamente coinvolto nel conflitto con altri, con tutte le differenze del caso a seconda che "gli altri" siano colleghi, ragazzi, genitori, dirigente scolastico, collaboratori...;
- spettatore di conflitti che non lo riguardano personalmente ma che intercorrono tra altri all'interno della scuola.

Quando si è direttamente coinvolti si tratta di *negoziare*, quando si è elemento terzo – e se le parti ce lo chiedono – possiamo *mediare*. Sono due azioni ben diverse. Nel primo caso abbiamo a che fare con le nostre emozioni ed obiettivi, nel secondo ritorniamo in un compito di facilitazione di relazioni che non ci riguardano direttamente e rispetto alle quali abbiamo soprattutto il compito di facilitare la comunicazione tra le parti. Molti insegnanti ritengono di non essere mai veramente esterni al conflitto. Se assistono ad un litigio tra colleghi o tra ragazzi, viene loro spontaneo prendere le parti dell'uno o dell'altro, e questo al di là del fatto che esprimano o meno la loro preferenza. È vero che in questi casi non è possibile essere dei buoni mediatori. Accompagnare la risoluzione di un conflitto altrui è proprio il contrario di fare il tifo. La comprensione e la fiducia verso le persone in conflitto è vitale per-

GLI AUTORI DELL'INSERTO

- **ELENA BUCCOLIERO**, dopo un intenso impegno in programmi di prevenzione del bullismo e delle dipendenze nelle scuole di Ferrara, attualmente è giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bologna e collabora con il Difensore Civico della Regione Emilia Romagna, curando in particolare progetti inerenti alla tutela dei diritti dei minori e al contrasto delle discriminazioni. Di bullismo si occupa dal 1995 svolgendo attività di formazione per insegnanti e genitori, interventi nelle classi, progettazione e ricerca, costruzione di materiali didattici.
- **MARCO MAGGI**, consulente educativo, formatore Metodo Gordon per docenti, genitori e operatori socio-sanitari, ha lavorato presso diversi enti pubblici e privati all'interno di gruppi appartamento, comunità alloggio, attività di educativa di strada, lavoro di comunità. Da circa 15 anni realizza prevalentemente attività formative di promozione nelle scuole di ogni ordine e grado. È coordinatore di progetti di prevenzione per alcuni comuni e agenzie educative.

⁹ P. Patfoort, *Difendersi senza aggredire*, Ed. Gruppo Abele, Torino 2007.

Schema 4.

Le sette regole dell'arte di ascoltare¹⁰
di Marianella Sclavi

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dalla prospettiva in cui ti trovi. Per riuscire a vedere la tua prospettiva, devi cambiare prospettiva.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a capire come e perché.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé.

ché possano a loro volta fidarsi, sentirsi compresi e conseguentemente abbassare le difese. Il discorso vale non solo per le mediazioni formali – che richiederebbero un approfondimento ben diverso da quello che qui possiamo permetterci – ma anche per tutte quelle occasioni in cui, di fatto, qualcuno si fa mediatore per altri. Un altro punto su cui non retrocedere è il fatto che entrambi i soggetti siano disponibili ad essere aiutati, ed anzi lo richiedano, e proprio a quella persona. Senza questo, specie se privi di un ruolo istituzionale che ci imponga di intervenire, non possiamo imporre il nostro aiuto nemmeno se animati dalle migliori intenzioni.

Sia per negoziare che per mediare ci sono alcune competenze indispensabili:

- saper ascoltare, un passo per nulla banale, che di per sé richiederebbe formazione ed esercizio, e rispetto al quale ci piace indicare alcune regole di base proposte dall'antropologa Marianella Sclavi (Schema 4);

- riconoscere le emozioni proprie ed altrui;
- ritornare al punto da cui si era partiti per cercare una soluzione concreta, senza assumere ogni mossa come affronto rivolto alla propria persona e senza passare dalla critica sul fatto al giudizio sulla persona;
- ammettere che tutte le parti in causa hanno delle ragioni valide che le hanno portate fin lì;
- avere fiducia nelle persone e nel fatto che una soluzione sia possibile;
- curare la comunicazione per essere sicuri di aver capito bene ciò che si sta dicendo;
- saper chiedere aiuto, personalmente o insieme all'altro, quando le cose si fanno troppo difficili o distruttive.

Gli insegnanti non sono i soli a cui capita di mediare. In diverse scuole secondarie, negli ultimi anni, si sono svolti corsi di formazione per studenti con lo scopo di formare ragazzi capaci di farlo nei con-

flitti tra pari. In proporzione, possiamo dire che poche di queste esperienze si sono tradotte in una effettiva pratica di mediazione scolastica, mentre sarebbe significativo portare fino in fondo le buone intuizioni e metterle alla prova della realtà. È comunque positivo stimolare negli allievi la capacità di leggere una difficoltà relazionale e di immaginarla come fase magari difficile ma ricca di potenzialità e di cambiamento, nella quale oltretutto si può chiedere l'intervento di un terzo quando si ha l'impressione di non farcela da soli.

È un passaggio molto significativo, perché troppo spesso, in questi anni, si ha notizia di studenti che cercano di risolvere i loro conflitti in modo violento. *I bulli non sanno litigare*, è il titolo scelto provocatoriamente da Daniele Novara e Luigi Regoliosi, due autori italiani di sicuro riferimento sul tema del conflitto a scuola¹¹.

Potremmo aggiungere che molto spesso anche le "vittime" non ne sono capaci, tant'è che reagiscono con violenza e in modo distruttivo dopo avere lungamente incassato le prepotenze del più forte, cioè dopo che per moltissimo tempo non hanno trovato il modo e la forza di litigare e ora si spongono alle sanzioni etiche e scolastiche più aspre. La loro violenza è comprensibile – e questo non significa che dobbiamo giustificarla. Quello che, invece, possiamo fare è trarne energia per impegnarci ad imparare, e poi trasmettere agli altri, modalità non distruttive di gestione del conflitto. Lo stesso Galtung, da cui abbiamo appreso le fasi dell'*escalation*, schematizzate nello Schema 3, tratta anche i passaggi del processo inverso, la *de-escalation* che può innescare una riduzione di intensità del conflitto fino a rendere possibile una soluzione (Schema 5).

È un percorso attuabile, gli esseri umani ne sono capaci.

Se nella *escalation* è sufficiente l'istinto, nella *de-escalation* non si nega l'emozione, ma occorre anche intelligenza e consapevolezza.

Due aspetti su cui adulti e ragazzi crescono, insieme, proprio a scuola.

Elena Buccoliero, Marco Maggi

Schema 5.

La de-escalation del conflitto

- Descrizione del conflitto, cioè capire qual è il problema, come si manifesta, quali bisogni vengono messi in gioco.
- Ricerca delle cause del conflitto e di ciò che lo alimenta e ne impedisce la soluzione.
- Proiezione nel futuro e bilancio dei possibili costi derivanti dalla prosecuzione del conflitto.
- Messa a fuoco delle possibili strategie di risoluzione e degli obiettivi primari/secondari di ciascuna parte, fino a scegliere la strategia più promettente, cioè realistica, sostenibile dagli attori e potenzialmente efficace.
- Articolazione della strategia in passi intermedi anche molto piccoli ma realizzabili, per cominciare subito.
- Verifica nel tempo per valutare i risultati raggiunti, aggiustare in itinere la strategia o confermarla, sapendo che per affrontare i conflitti importanti occorre tempo e attenzione a tutte le implicazioni relazionali ed emotive.

¹⁰ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano 2003.

¹¹ D. Novara, L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare*, Carocci, Roma 2007.

filmografia

LA CLASSE

François Bégaudeau è insegnante di francese in una scuola media superiore parigina. Facciamo la sua conoscenza mentre si incontra con i colleghi (vecchi e nuovi arrivati) ad inizio anno scolastico. Da quel momento rimarremo sempre all'interno delle mura scolastiche seguendo il suo rapporto con una classe.

Il suo metodo d'insegnamento, che si rivolge a un gruppo eterogeneo di ragazzi e ragazze, mira ad offrire loro la migliore educazione possibile in una realtà in cui i giovani non hanno un comportamento sempre inappuntabile e possono spingere anche il migliore dei docenti ad arrendersi a un quieto vivere che non richieda confronti e magari scontri con gli allievi. Non tutti apprezzano, infatti, la sua franchezza e il professor Bégaudeau si troverà dinanzi ad un caso che lo metterà in una posizione difficile.



Titolo originale: *Entre les murs* (Francia, 2008), Drammatico, 128 min. **Regia:** Laurent Cantet.

L'ONDA

Germania, oggi. Durante la settimana delle esercitazioni, l'insegnante di liceo Rainer Wenger (Jürgen Vogel) propone un esperimento per mostrare ai suoi studenti come funziona un governo totalitario. Inizia così un gioco di ruolo dalle tragiche conseguenze.

Nel giro di poche settimane, quella che era cominciata come un'innocua illustrazione di concetti come disciplina e comunità si trasforma in un vero e proprio "movimento": *L'Onda*.

Arrivati al terzo giorno, gli studenti cominciano a ostracizzare e a minacciare gli altri.

Quando, alla fine, il conflitto esplose in tutta la sua violenza durante una partita scolastica di pallanuoto, l'insegnante decide di interrompere l'esperimento.

Ma ormai è troppo tardi, l'Onda è sfuggita al suo controllo...

Si può utilizzare per capire i meccanismi di un gruppo (senso di appartenenza, leader...) e, in una classe terza, in riferimento al nazismo e al fascismo (o alle dittature).



Titolo originale: *Die Welle* (Germania, 2008), Drammatico, 101 min. **Regia:** Dennis Gansel.

I RAGAZZI DEL CORO

Nel 1949, Clément Mathieu, un ex-insegnante appassionato di musica rimasto senza lavoro, viene assunto come sorvegliante in un istituto di rieducazione minorile.

Ben presto si rende conto che il sistema educativo vigente nell'istituto è terribilmente repressivo per i giovani ragazzi.

Quando capisce che il direttore Rachin non intende cambiare i metodi educativi, il quarantenne sorvegliante si improvvisa insegnante di musica e, attraverso il canto e l'organizzazione di un coro, riuscirà a rendere la vita degli alunni più facile da affrontare.



Titolo originale: *Les Choristes* (Francia, 2004), Drammatico, 95 min. **Regia:** Christophe Barratier.

A SCUOLA

Napoli. All'interno del rione Pazziano c'è la scuola media Nino Cortese. Per un intero anno scolastico, Leonardo Di Costanzo ha seguito la vita nelle classi, nei corridoi e nelle sale dei professori. Ma i protagonisti di questo documentario non sono i ragazzi: *A Scuola* è un film sugli insegnanti e sulla Preside che, costretti a svolgere il loro lavoro in completa assenza delle istituzioni, con il loro impegno riempiono di senso, ancora e nonostante tutto, l'istituzione della scuola dell'obbligo. Nella periferia di Napoli la scuola è l'ultimo baluardo dello stato. Una trincea dove si affronta, giorno dopo giorno, un conflitto estremo: la mancanza dell'idea di bene pubblico e l'affermazione delle norme di convivenza civile. Il lavoro dell'insegnante è sempre meno quello di insegnare e sempre più quello, durissimo e faticoso, di educare: uno sforzo quotidiano e sfibrante. La sfida principale è quella di tenere i ragazzi dentro la scuola.

Un film disperato e pieno d'amore: per i ragazzi che non hanno niente, per il lavoro svolto in ogni singola classe, per quel che rimane della scuola pubblica.



Titolo originale: *A scuola* (Italia, 2003), Documentario, 60 min. **Regia:** Leonardo Di Costanzo.

Una filmografia più completa in scuolaedidattica.lascuolaconvoi.it, insieme ad un'ampia bibliografia.