

## **Benessere a scuola**

### Disciplina e gestione della classe: i fattori in gioco

Elena Buccoliero, Marco Maggi



*“Fare una legge e non farla rispettare equivale ad autorizzare la cosa che si vuole proibire”.*

Cardinale Richelieu

*“La dolcezza senza fermezza è debolezza ma la fermezza senza dolcezza è durezza”.*

André Rochais

Nei precedenti inserti sul Benessere a scuola<sup>1</sup> gli autori hanno offerto spunti sia teorici che operativi per realizzare programmi di educazione alla salute sui temi del bullismo, affettività-sessualità e uso e abuso di sostanze da parte dei pre-adolescenti. In questo lavoro si propone una riflessione teorica e pratica sul tema della disciplina e gestione della classe. È ormai consolidato che per parecchi docenti lavorare a scuola con i ragazzi è oggi molto più difficile che nei precedenti decenni. Diverse sono le con-cause delle situazioni problematiche ma, prendendo spunto proprio dagli elementi di criticità, gli autori vogliono aiutare gli insegnanti a comprenderne i fattori – che spesso interagiscono fra loro – e a vivere i momenti di difficoltà come spunto di crescita e non di demotivazione e sconforto.

## I fattori che incidono nella gestione della classe e della disciplina

Relazionarsi con gli allievi, non soltanto come singoli in apprendimento ma come gruppo di ragazzi, richiede all'insegnante, oggi più che mai, un livello di consapevolezza e di competenza che trascende la semplice preparazione sulla propria materia. È la sfida dei nostri anni, e chi lavora nella scuola ne percepisce l'entusiasmo, la carica appassionante e contemporaneamente la difficoltà, la frustrazione, spesso la sensazione di avere a che fare con i mulini a vento di Cervantes. Intendiamo, perciò, avviare una riflessione su questo tema e fornire strumenti per orientarsi nella complessità, ben lontani dall'idea di offrire delle ricette, ma piuttosto attenti a mettere in relazione alcuni elementi teorici con l'esperienza che noi stessi in questi anni abbiamo compiuto accanto ai ragazzi e ai docenti di tante scuole italiane. Il focus viene posto anche su alcuni elementi strutturali e cornici normative, dimensioni che superano l'insegnante e riguardano almeno il consiglio di classe, o la scuola nel suo insieme; si tratta di un passaggio necessario per distinguere limiti e responsabilità e riportare le questioni nel giusto alveo nel quale devono essere affrontate.

### ■ Che cosa si chiede all'insegnante, oggi

Secondo l'impostazione scolastica tradizionale, l'insegnante doveva essere responsabile esclusivamente della propria disciplina, che gestiva restando chiuso e isolato nel suo sapere. Egli, inoltre, doveva essere immagine di autorità, utilizzando la valutazione come "arma" per ottenere rispetto e come espressione del suo giudizio. In questi ultimi anni, la scuola del-

l'autonomia ha richiesto al docente – in quanto operatore socio-culturale che svolge ruoli di mediazione culturale – di essere un professionista di socializzazione, di promozione di processi (tra cui l'apprendimento), di valutazione e di orientamento. All'art. 38 del Contratto del personale della scuola del 1995 si legge: "La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti, intesa nella sua dimensione individuale e collegiale"; inoltre, "Il profilo professionale del docente è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca". Si è accennato all'evoluzione del ruolo dell'insegnante, da trasmettitore di conoscenze a facilitatore dello sviluppo di competenze sul *come* apprendere, ma si

vuole anche far notare come il cambiamento di ruolo in questi anni non sia sempre stato metabolizzato e quanto ciò richieda al docente uno sforzo per progredire professionalmente. Molto spesso le abilità richieste sono state date per scontate, come fossero innate e non ci fosse nessun bisogno di fare qualcosa per svilupparle. Per evidenziare quanta complessità esista nel gestire un gruppo classe e aiutare a comprendere i vari elementi che in esso interagiscono, utilizzeremo uno *schema* (sotto) che ci permetterà di approfondire i diversi elementi, sulla base di quanto emerso in diversi anni di lavoro all'interno delle scuole.

### ■ Costituzione della classe e storia del gruppo

Una classe è un gruppo formatosi non per una libera scelta dei suoi membri, ma perché imposto come tale dall'istituzione scolastica, anche se formato in base ad alcuni criteri. Nelle scuole secondarie di I grado la formazione delle prime classi si attiene normalmente a criteri generali di *omogeneità* dal punto di vista quantitativo e qualitativo, *etero-*



<sup>1</sup> I precedenti inserti sul *Benessere a scuola* sono stati pubblicati nell'annata 2007/08 su SD13 e SD15 e nell'annata 2008/09 su SD6 e SD17 e sono presenti sul sito [www.lascuolaconvivi.it](http://www.lascuolaconvivi.it).

geneità all'interno per quanto riguarda il livello socio-culturale e cognitivo ed equilibrio in relazione alla distribuzione dei sessi. È interessante notare che in molte scuole gli alunni ripetenti nel successivo anno rimangono nelle classi della stessa sezione (tranne alcuni casi specifici). È altrettanto vero che la costituzione della classe è affidata ad una commissione che valuta i vari elementi tenendo conto delle informazioni dei docenti della scuola primaria.

A livello teorico non vi è alcun dubbio della buona volontà di costruire classi che funzionino al meglio, ma i criteri non vengono sempre applicati, per cui nella realtà si trovano situazioni a dir poco eccezionali e paradossali. Nella stessa scuola a volte si trovano classi che hanno pochi problemi al loro interno ed altre in cui il 50-60% degli studenti è di nazionalità straniera e con notevoli problemi di alfabetizzazione; classi in cui il 30% degli studenti è ripetente o pluriripetente, o vive in situazioni di forte disagio psico-sociale. Gestire queste classi è quasi un'impresa titanica.

Inoltre è interessante notare che a volte queste classi capitano in sezioni in cui vi sono pochi docenti di ruolo e diversi supplenti che si avvicendano e ogni anno cambiano. Non volendo innescare polemiche, ma attivare maggiormente processi di consapevolezza, inseriamo una *griglia* (sotto) che il docente coordinatore può compilare in modo anonimo per verificare come è strutturata la propria realtà e trarre alcune considerazioni all'interno del consiglio di classe, soprattutto all'inizio dell'anno. Vi sono classi che già nella costruzione evidenziano elementi sicuri di futura problematicità e, se all'inizio dell'anno non vengono proposte strategie preventive, si rischia alla fine del primo quadrimestre – se non già nei primi mesi di scuola – di avere a che fare con un gruppo ingestibile.

Tutto questo ci dice quanto la scuola sia permeabile all'ambiente in cui è inserita e alla storia personale e familiare dei

suoi allievi. Il mestiere di insegnante assume connotati differenti a seconda della latitudine e dei contesti sociali, ma anche la motivazione allo studio dei ragazzi e il loro stesso concetto di scuola è fortemente influenzato dal rapporto con gli adulti e con la scuola sperimentato fino a quel momento, dalle eventuali difficoltà di crescita e via di seguito. Per gli insegnanti un piccolo accorgimento per ridurre il senso di frustrazione e raggiungere una maggiore efficacia potrebbe essere il fatto di dimensionare il proprio lavoro per gli allievi che realmente hanno davanti, e non per quelli, ideali, che vorrebbero avere. Ciò non significa abbassare le aspettative, tutt'altro! Si tratta, semmai, di modularle in maniera flessibile a seconda del contesto di partenza. Chi insegna a ragazzi non ancora avvezzi alla scuola non può immaginare che fin dal primo giorno stiano seduti al banco senza sbuffare o distrarsi, tantomeno se tra questi c'è, ad esempio, un allievo iperattivo o con un serio disagio sociale e familiare. Si può, invece, immaginare che lo stato delle cose sia qualcosa di dinamico, che evolverà inevitabilmente nel tempo, e che nel percorso il docente abbia una possibilità specifica e rilevante di influenza. Si tratta, in breve, di guardare alla realtà per prenderne atto, e poi stare al gioco.

L'ultimo elemento da sottolineare è la storia della classe. Ogni gruppo ha delle dinamiche interne, trova un certo assetto ed equilibrio durante l'anno... ma basta poco per romperlo. È fondamentale vigilare questo processo e vedere negli anni quali sono gli elementi che lo facilitano o lo ostacolano. Non si possono lasciare al caso l'integrazione tra gli alunni e l'evoluzione delle dinamiche di un gruppo – ma tutto questo lo approfondiremo successivamente.

## Aspetti strutturali

**L'aula: uno spazio che costruisce relazione.** Parlare di benessere nella scuola senza prendere in esame la dimensione spaziale, strutturale e organizzativa dell'aula e dell'edificio scolastico vuol dire non tener conto di alcuni elementi fondamentali.

Lo spazio di una scuola o di una classe è determinante rispetto alle esperienze che gli studenti possono fare al suo interno. Vi sono scuole e aule molto diverse: spaziose, limitatissime, luminose, buie,

troppo luminose, rumorose, poco rumorose, con una buona acustica, con una pessima acustica; gli arredi a disposizione sono anche di diversa qualità. I sussidi e gli strumenti sembrano rispondere a logiche perverse di distribuzione. La situazione delle nostre scuole dell'obbligo, dal punto di vista edilizio e degli arredi, non può essere sistematicamente definita come "soddisfacente" o "deludente", proprio per la varietà dell'esistente.

Nella vita di un gruppo è importante il senso di appartenenza, che non riguarda solamente fattori astratti o legati alle relazioni, ma parte proprio dal rapporto con lo spazio. La scuola e la classe dovrebbero essere "abitate", "possedute" e "rispettate". Dovrebbero trasmettere un senso di familiarità e di protezione, insomma essere luoghi in cui le persone possano stare bene. Senza voler entrare in ipotesi non realizzabili e frustranti, perché non possiamo modificare una struttura scolastica come vorremmo, ci sembra interessante dare alcuni stimoli su come leggere la dimensione spaziale e organizzativa della propria aula. Sicuramente ci sono dei vincoli da rispettare, ma in alcuni casi bastano pochi accorgimenti per creare un ambiente migliore dove sia i docenti che gli alunni si sentano accolti. Alcuni di questi elementi sono sicuramente la disposizione della classe, l'abbellimento e la cura dell'ambiente.

La disposizione dei banchi può assumere diverse configurazioni connesse a differenti architetture relazionali e comunicative, in quanto consentono o vietano interazioni e scambi, influenzano le azioni e i gesti rendendoli possibili o impossibili, agevoli o faticosi, creativi o ripetitivi, carichi di benessere o malessere e noia. Nella Fig. 1 sono rappresentati alcuni modelli di disposizione dei banchi. Non esiste l'assetto migliore, perché in alcune aule vi sono variabili strutturali (lo spazio, i banchi, le sedie, la luce...) e sociali (la tipologia e il numero degli studenti) che non dipendono dal docente; vi sono, però, modi di organizzare l'aula che mandano messaggi di maggiore controllo o di fiducia e che sicuramente hanno un impatto sulle dinamiche di gruppo. Certe modalità relazionali attuano anche modalità organizzative che implementano un certo stile educativo, con i relativi vantaggi e svantaggi. Non si può pretendere di ricevere fiducia e apertura da parte degli studenti se si utilizzano con loro modalità relazionali coercitive e di controllo e una disposizione dei banchi basata sull'interruzione delle relazioni. Ogni scelta produce in sé anche delle reazioni e delle conseguenze, l'importante è esserne coscienti.

PROFILO DEGLI ALUNNI E DEL GRUPPO CLASSE			
	1° anno	2° anno	3° anno
Totale alunni			
Maschi			
Femmine			
Alunni diversamente abili*			
Alunni di nazionalità straniera**			
Alunni ripetenti			
Alunni nuovi arrivati			
Alunni seguiti dai servizi***			
Alunni con situazioni particolari****			
Alunni con problemi didattici			

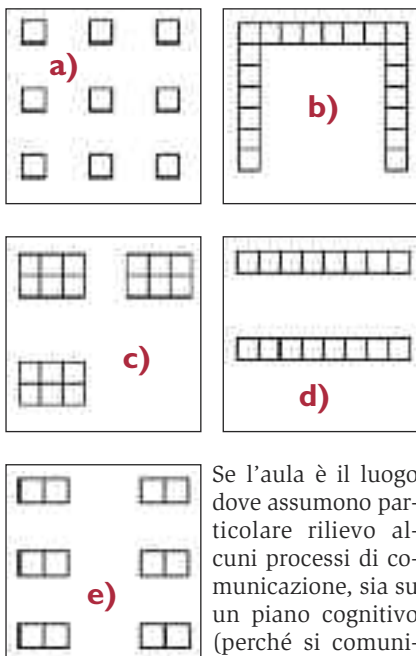
\* Definire anche la tipologia di handicap

\*\* Precisare anche la nazionalità

\*\*\* Indicare da quale servizio

\*\*\*\* Definire la tipologia delle situazioni particolari (lutti, separazioni, malattie, inserimenti in comunità alloggio o case famiglia, adozioni, affidamenti, problemi di comportamento...).

**Fig. 1. Come le piace organizzare l'aula?**  
(sbarrare la/e lettera/e corrispondente/i, anche più di una)



Se l'aula è il luogo dove assumono particolare rilievo alcuni processi di comunicazione, sia su un piano cognitivo (perché si comunicano contenuti di

apprendimento), sia socio-affettivo (perché luogo dove il gruppo classe si incontra e si riconosce), l'ambiente fisico è davvero molto importante.

Frequentando molte scuole in diverse regioni italiane, si nota in tante classi un senso di anonimato, muri spogli, quasi come se fossero luoghi disabitati e fuori dal tempo. Ciò che sembra indispensabile, nella scuola secondaria, è mettere in gioco le energie dei ragazzi stessi: la partecipazione alla progettazione degli spazi può essere molto efficace e far sì che gli allievi sentano quel luogo come proprio, e quindi maggiormente degno di rispetto e di considerazione. Ad esempio, chiedere ai ragazzi di tingeggiare l'aula - costa poco e può essere molto divertente, una volta coinvolte positivamente le famiglie e risolte le questioni assicurative - rappresenta già un forte segnale di appropriazione del luogo da parte del gruppo. Oppure abbellire le pareti della classe (senza sporcare il muro) con manifesti o cartelloni elaborati dai ragazzi e collegati alle discipline scolastiche. Anche i corridoi o i cortili possono essere trasformati e abbelliti, a volte basta veramente poco.

D'altra parte - ma soprattutto nelle secondarie di II grado - chi scrive ha a volte osservato alle pareti dell'aula manifesti o fotografie che nulla hanno a che vedere con la scuola, attori e cantanti alla moda o - addirittura - immagini provocanti tratte da calendari. In quei casi gli insegnanti erano soliti fare finta di niente, non facevano cenno alle immagini e non chiedevano di staccarle dalle pareti. A noi è parsa una scelta discutibile, non tanto per una questione mora-

listica (sul diario personale, scolastico o meno, gli allievi attaccano fotografie simili o anche più esplicite), ma perché sia l'affissione dei ragazzi, sia l'indifferenza degli adulti, dà il segno di una noncuranza verso il contesto scolastico e di una occasione di relazione mancata.

In sintesi, la disciplina procede anche in base alla ripartizione degli individui nello spazio e, a seconda di come lo si organizza, si avrà anche un certo modo di metabolizzare le regole della vita comunitaria.

**La coesione educativa all'interno del consiglio di classe.** L'équipe di lavoro che gestisce il gruppo classe è di per sé il consiglio di classe, composto dai docenti, il dirigente scolastico e i rappresentanti dei genitori (che partecipano in alcuni momenti). Normalmente il consiglio di classe individua gli obiettivi educativi per i propri studenti, programma attività e interventi didattici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi prefissati, verifica e valuta i processi di apprendimento e i percorsi formativi del gruppo classe e dei singoli studenti. Si incontra con cadenza mensile, cui si aggiungono i consigli straordinari qualora si verificano delle emergenze.

A differenza dei team delle scuole primarie, che hanno una programmazione settimanale, il consiglio di classe della scuola secondaria, inteso come gruppo di lavoro, vive un limite strutturale dato dalla mancanza di tempo per lavorare assieme. Cercando in letteratura libri sul consiglio di classe non abbiamo trovato niente di specifico, come se questo organismo fosse uno strumento di lavoro che non necessita di una comprensione approfondita né tantomeno di un tempo specifico di formazione per assimilarne le funzioni. Si può notare così come si dia poca importanza ai processi di un gruppo di lavoro.

Sicuramente vi sono consigli di classe efficaci e che hanno un buon funzionamento, ma ve ne sono diversi in cui non esiste una coesione di intenti, né una condivisione degli stili di apprendimento, della gestione del gruppo e di come relazionarsi con gli studenti, incluso come sanzionare i comportamenti trasgressivi. Riprendendo la metafora utilizzata da un professore al termine di un corso di formazione, il consiglio di classe assomiglia ad una squadra di scherma più che ad una di pallavolo. Contiene ottime individualità ma ognuno agisce singolarmente, non vi è un vero lavoro di gruppo. Questo è sicuramente un punto debole e di criticità. Come si riesce a gestire un gruppo di studenti quando il gruppo dei docenti non fa esperienza di gruppo al proprio interno? Vi sono anche diversi altri elementi che dovrebbero es-

sere analizzati, come il vissuto personale di ogni membro all'interno del consiglio, il clima di lavoro...

Qui sotto riportiamo alcune domande tratte dal *questionario* inserito nel volume *L'efficacia dell'insegnamento*<sup>2</sup> che possono aiutare i docenti ad osservarsi e ad interrogarsi sul proprio modo di stare in gruppo all'interno del consiglio di classe.

**Questionario**

(al massimo una risposta per ogni domanda)

• **Come definirebbe la "rappresentazione" del lavoro nel consiglio di classe?**

- 1 una perdita di tempo
- 2 un'incombenza ansiogena
- 3 un impegno da espletare
- 4 un'attesa perché lo ritengo utile
- 5 un'attività soddisfacente e produttiva

• **Quale atmosfera dominante rileva abitualmente durante gli incontri del consiglio di classe?**

- 1 di "difesa" (fuga, evasione, silenzio, rifiuto ecc.)
- 2 di attacco e affermazione di sé
- 3 di conflittualità
- 4 di ascolto/attenzione reciproci
- 5 di partecipazione/coinvolgimento operativo

• **Riesce a separare le dinamiche intra/interpersonali dai contenuti della discussione?**

- 1 no
- 2 non sempre
- 3 in maniera intuitiva/confusa
- 4 con sufficiente consapevolezza

• **Riesce a contribuire positivamente alla gestione della conflittualità?**

- 1 no
- 2 non sempre
- 3 in maniera intuitiva/confusa
- 4 con sufficiente consapevolezza

• **Come "si vive" nel gruppo di lavoro?**

- 1 come elemento critico talvolta di "disturbo"
- 2 con sentimenti di inferiorità
- 3 con sufficiente autostima
- 4 come elemento attivo e cooperativo
- 5 come leader positivo

• **Come considera gli obiettivi degli "appuntamenti di lavoro del consiglio di classe"?**

- 1 rigidi/imposti
- 2 irrilevanti rispetto alla pratica professionale
- 3 chiari e puntuali

• **In ordine all'efficacia del lavoro del consiglio di classe come valuta il suo comportamento?**

- 1 resistente (distante/polemico/inconcludente)
- 2 esecutivo (aderente alle proposte altrui)
- 3 impositivo (chiuso all'ascolto/autocentrato)
- 4 propositivo
- 5 cooperativo (dalla proposta individuale, alla mediazione/negoziatazione, alla presa in carico di azioni condivise)

• **In ordine all'efficacia del lavoro in consiglio di classe, come pensa che i suoi colleghi lo valutino?**

- 1 resistente (distante/polemico/inconcludente)
- 2 esecutivo (aderente alle proposte altrui)
- 3 impositivo (chiuso all'ascolto/autocentrato)
- 4 propositivo
- 5 cooperativo (dalla proposta individuale, alla mediazione/negoziatazione, alla presa in carico di azioni condivise)

2 M. Castoldi (a cura di), *L'efficacia dell'insegnamento. Percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, Franco Angeli, Milano 2002.

Ultimo elemento, ma non di poca importanza, è il *ruolo del coordinatore*. È importante notare che anche per questo ruolo non vi sono corsi specifici, né tantomeno criteri scientifici per scegliere tra i docenti la persona più idonea. In alcune classi la selezione del coordinatore avviene attraverso criteri abbastanza semplici, ad esempio: nel primo anno è il docente di matematica e nel secondo o terzo quello di italiano; sempre quello d'italiano perché ha più ore; attribuito direttamente dal dirigente scolastico; assegnato a rotazione in modo che ogni docente coordini una classe. Ancora con l'aiuto di uno *schema* (sotto), analizziamo le competenze e le funzioni auspicabili in un coordinatore e sottolineiamo l'importanza di affidare questo ruolo a persone in grado di esercitarlo. In diverse scuole ci sono docenti che da anni coordinano i loro colleghi e lo fanno con competenza ed efficacia, ma ci sono anche situazioni, al limite del paradosso, in cui il ruolo viene assegnato all'ultimo arrivato perché nessun altro lo vuole fare. Il caso vuole che a volte questi stessi docenti neo assunti si trovino a coordinare classi "difficili" e "problematiche". In questa scelta vi sono responsabilità dirigenziali, ma anche degli altri colleghi che lasciano al collega meno esperto un onere pesante, con il rischio reale che ne

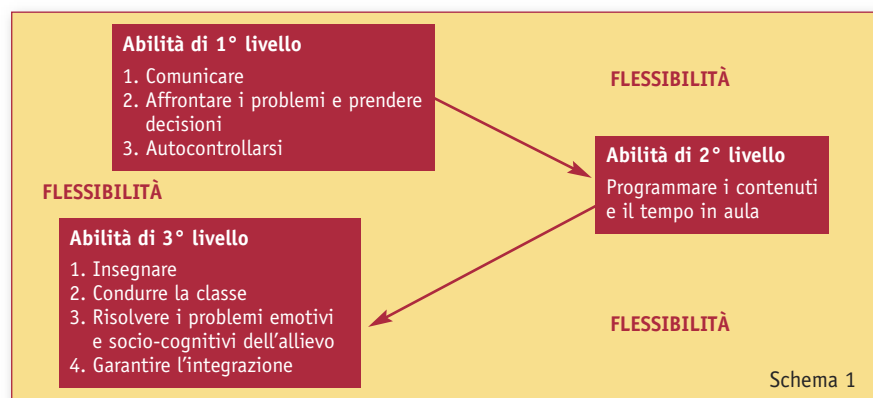
esca a fine anno distrutto a livello psicofisico e con un senso di frustrazione, di rifiuto e disimpegno.

## ■ Il singolo insegnante, tra complessità e potenzialità

**Le "abilità educanti".** Poiché all'insegnante viene chiesto un ruolo professionale "diverso" da quello tradizionale, ci si può chiedere allora quali caratteristiche debba avere oggi un docente. Diverse ricerche in questi ultimi anni hanno messo in evidenza queste abilità e competenze.

Meazzini nel volume *L'insegnante di qualità*<sup>3</sup> analizza alcuni modelli e ne prende in esame uno in particolare: quello delle *abilità educanti* suddivise in tre livelli (*Schema 1*).

Nel *primo livello* l'autore individua le radici psicologiche dell'insegnante di qualità. Sono le abilità che caratterizzano l'insegnante come persona; in altri termini, sono elementi che dovrebbero essere presenti nel docente prima ancora che intraprenda la sua carriera. Ne fanno parte la *capacità comunicativa*, le *abilità di problem solving e di decision making* e, infine, la *capacità di autocontrollarsi*. Nel *secondo livello* sono inserite quelle abilità che non vengono usate diretta-



### Le funzioni e i compiti del coordinatore di classe

#### Il coordinatore è

- il punto di riferimento per i problemi che sorgono all'interno della classe e per i comportamenti degli allievi
- responsabile degli esiti del lavoro del Consiglio di classe (CdC)
- facilitatore dei rapporti fra docenti

#### In rapporto agli alunni

- si informa sulle situazioni a rischio e cerca soluzioni adeguate in collaborazione con il CdC (tutoraggio)
- controlla che gli alunni riportino ai genitori le comunicazioni scuola/famiglia, riferendo al referente di istituto
- accoglie le richieste in merito alle assemblee di classe
- tiene i rapporti con i rappresentanti degli alunni facendosi tramite tra questi e il CdC o la dirigenza

#### In rapporto ai colleghi della classe

- controlla il registro di classe (assenze, numero di verifiche, ritardi ecc.)
- ritira e controlla le pagelle e le note informative periodiche

#### In rapporto ai genitori

- informa e convoca i genitori degli alunni in difficoltà
- tiene rapporti con i rappresentanti dei genitori della classe e ne chiede e promuove il contributo

#### In rapporto al consiglio di classe

- ha un ruolo di guida e di coordinamento
- relaziona in merito all'andamento generale della classe
- illustra obiettivi, competenze, metodologie, tipologie di verifica per predisporre la programmazione, comprese le ore di approfondimento, e propone le visite guidate e i viaggi di istruzione per la classe
- coordina interventi di recupero e valorizzazione delle eccellenze
- verifica il corretto svolgimento di quanto concordato in sede di programmazione
- propone riunioni straordinarie del CdC
- cura la stesura del documento del CdC delle ultime classi prima dell'esame
- coordina la predisposizione del materiale necessario per le operazioni di scrutinio finale (schede personali ecc.)
- coordina, laddove siano presenti, i progetti che ampliano l'offerta formativa inclusi quelli in collaborazione con le agenzie del territorio e/o finanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE)

#### In rapporto alla direzione della scuola

- condivide la visione dell'istituto che è espressa nel POF
- è referente rispetto alla dirigenza (il dirigente scolastico e i suoi collaboratori)

mente a contatto con l'allievo e la classe, ma costituiscono la base per altre qualità. Sono essenzialmente due: - l'abilità di *elaborare una programmazione dei contenuti didattici adatta all'età*, che tenga conto dei prerequisiti necessari agli alunni per poter introdursi nel nuovo percorso e attenta alla realtà socio-culturale nella quale la scuola è inserita; - l'abilità di *gestire efficacemente il tempo dell'insegnamento*.

Nel *terzo livello* vengono, invece, inserite le abilità che il docente utilizza nel contatto diretto col singolo allievo e col gruppo classe, e consistono nel saper: - insegnare; - condurre la classe in modo educativamente e psicologicamente corretto; - integrare allievi caratterizzati da disabilità di apprendimento, da svantaggio socio-culturale, disturbi socio-affettivi... Alla base di tale capacità vi sono tutte le abilità già inserite e descritte nel primo livello.

Come ogni modello, anche questo non pretende di essere esaustivo: la realtà è molto più complessa di un sistema teorico. Anzi, il Meazzini, nel suo volume, evidenzia anche i limiti e le possibili applicazioni di questo modello. Ma ciò che sicuramente queste riflessioni mettono in

3 P. Meazzini, *L'insegnante di qualità*, Giunti, Milano 2000.

risalto è un cambiamento di rotta nel modo di insegnare e formare. Gli insegnanti che non saranno in grado di rinnovarsi e trasformarsi rischiano in questa scuola di andare sempre più in crisi e di vivere frustrazioni, forte stress, disconferme da parte dei ragazzi e delle famiglie.

**L'approccio personale nel gestire la classe.** Un altro fattore prettamente legato al docente è lo *stile di gestione della classe*. Quando si chiede ad un insegnante quale sia il suo indirizzo teorico di riferimento nel lavoro con la classe, spesso non sa rispondere. Questo non toglie validità alle competenze esperienziali che molti docenti hanno maturato negli anni e che non sono subito "etichettabili", ma segnala la difficoltà di connettere la prassi con i fondamenti teorici e, molto spesso, l'utilizzo inconsapevole di diversi approcci.

Weber nei suoi studi ne ha identificati 8:

1. L'approccio *autoritario* vede la gestione della classe come controllo del comportamento degli studenti. Il ruolo dell'insegnante è stabilire e mantenere l'ordine nella classe. L'enfasi è sull'uso della disciplina. Disciplina e gestione della classe tendono ad essere sinonimi.
2. Anche l'approccio *intimidatorio* vede la gestione della classe come processo di controllo del comportamento degli studenti. L'assunto di base è che il modo migliore per riuscirci è ricorrere all'intimidazione: sarcasmo, messa in ridicolo, coercizione, minaccia, forza e disapprovazione, richiesta di controllo da parte di un alunno sul comportamento dell'intera classe ecc. sono le modalità maggiormente praticate. Il ruolo dell'insegnante è quello di costringere lo studente a comportarsi come l'insegnante desidera per timore delle conseguenze.
3. Nell'approccio *permissivo* il ruolo dell'insegnante è massimizzare la libertà dello studente per consentirgli di sentirsi libero da qualunque costrizione. Secondo questo approccio lo studente deve poter fare quello che vuole, dove e quando vuole, perché questo ridurrà i problemi e i conflitti all'interno della classe. Parte dal presupposto che l'allievo sia "naturalmente" capace di regolarsi e che l'unica cosa da fare sia lasciargli lo spazio per esprimersi.
4. L'approccio "*libro di cucina*" o "*borsa dei trucchi*" non ha una base teorica o psicologica ben concettualizzata. Consiste di una combinazione di superstizioni, folklore e buon senso presentata come insieme di prescrizioni che l'insegnante deve seguire religiosamente. Questo approccio viene presentato in modo semplicistico come una lista di cose da fare e da non fare in relazione alle possibili difficoltà. L'insegnante deve limitarsi a "seguire le ricette".

5. L'approccio *istruzionale* si basa sulla premessa che l'istruzione programmata ed eseguita con cura prevenga la maggior parte dei problemi di comportamento degli studenti e risolva quelli non previsti. Il ruolo dell'insegnante è programmare e realizzare "buone" lezioni, motivanti, appropriate ai bisogni e agli interessi degli studenti.
6. L'approccio della *modificazione del comportamento* vede la gestione della classe come il processo di cambiamento del comportamento dello studente. Il ruolo dell'insegnante è rafforzare il comportamento desiderabile dello studente ed eliminare quello indesiderabile, attraverso l'applicazione dei principi derivati dalle teorie del rinforzo.
7. L'approccio del *clima positivo di classe* vede la gestione della classe come il processo di creazione di un clima socio-emotivo positivo. Un assunto è che l'apprendimento sia massimizzato in un clima di classe positivo che, a sua volta, è prodotto da relazioni interpersonali positive fra insegnante e allievi e fra allievi. Un altro assunto è che l'insegnante sia un attore chiave di queste relazioni. Il suo ruolo è quindi sviluppare un clima socio-emotivo di classe positivo attraverso la creazione di buone relazioni interpersonali.
8. L'approccio *processi di gruppo* vede la classe come un sistema sociale in cui i processi di gruppo assumono una grande importanza. L'assunto di base è che l'istruzione ha luogo in un contesto di gruppo, quindi la natura e il comportamento della classe nel suo insieme hanno un effetto significativo sull'apprendimento, nonostante esso venga considerato e valutato come processo individuale. Il ruolo dell'insegnante è rafforzare lo sviluppo e il funzionamento del gruppo classe.

Sicuramente dopo questa rassegna molti insegnanti si troveranno in una o in più di una di queste categorie, a seconda della classe in cui stanno lavorando e del tipo di relazione che con essa si è costruita nel tempo. Tuttavia, ogni insegnante tenderà ad identificarsi più spesso in un certo modo di gestire la propria classe.

Tralasciamo di indicare quale sia lo stile "giusto", e concentriamoci sui vantaggi e gli svantaggi dei diversi approcci. Per facilitare questo lavoro, che può essere svolto da ogni singolo docente o gruppo di docenti interessati a una comune ricerca e formazione, riportiamo alcune domande stimolo:

**Scheda di autoanalisi per l'insegnante**  
L'APPROCCIO PERSONALE NELLA GESTIONE DELLA CLASSE

- 1) Qual è l'approccio o il riferimento teorico psico-pedagogico che utilizzi per gestire il gruppo classe?  
.....
- 2) Se non hai un chiaro riferimento scientifico quali sono gli elementi che ritieni fondamentali nel condurre una classe? (modalità, atteggiamenti, spazio, disposizione dei banchi...)  
.....
- 3) Nella gestione del gruppo classe quali sono i tuoi punti di forza e quali quelli che desideri migliorare?  

<b>Punti forti</b>	<b>Punti da migliorare</b>
.....	.....
.....	.....
.....	.....
- 4) Nell'ultima classe in cui hai lavorato, hai trovato delle difficoltà? Se sì, indicane almeno tre:  
 1. ....  
 2. ....  
 3. ....
- 5) In che modo hai cercato di affrontare tali difficoltà? Con quali risultati?  
.....
- 6) Quali soluzioni/proposte si potrebbero attuare per gestire o risolvere questi problemi/difficoltà?  
.....

Come si può vedere, la gestione di una classe comprende elementi strutturali (uso degli spazi, arredi, disposizione dei banchi) e stili relazionali, comunicativi e di apprendimento del docente. Ogni fattore è in stretta correlazione con gli altri. Non si può non credere che un elemento non influenzi gli altri.

**Stile comunicativo e modalità relazionali.** La letteratura scientifica in questi decenni ha ormai dimostrato che lo *stile comunicativo dell'insegnante* costituisce un fattore cruciale nei processi di insegnamento-apprendimento. Nel costrutto di *stile comunicativo* confluiscono diverse prospettive che contribuiscono ad una sua più precisa definizione. Si tratta di un concetto complesso, che fa riferimento primariamente al

modo in cui il contenuto dei messaggi viene comunicato, ma che coinvolge altri ambiti psicologici fondamentali: le relazioni interpersonali e l'identità personale. Lo stile comunicativo ha un impatto sulla classe; rivela un indice dell'insegnamento efficace ed è predittivo dell'apprendimento dal punto di vista affettivo e comportamentale.

In gran parte gli insegnanti non hanno consapevolezza dell'impatto del proprio stile comunicativo sugli studenti e non riescono a coglierne le discrepanze; si vedono in generale come buoni comunicatori ed insegnanti efficaci, più di quanto lo ritengano gli studenti. È importante chiarire che la nozione di stile comunicativo non va confusa con una definizione della personalità dei singoli individui: in altri termini, non si vuol dire che esistono persone assertive, aggressive, passive e così via, ma che esiste un modo personale di rispondere ad una certa situazione (ad esempio, aggressivo), mentre in un'altra si può rispondere in un altro modo (assertivo o passivo). Ma quanti e quali sono questi stili comunicativi?

I diversi stili possibili di interazione tra persone sono essenzialmente i seguenti: - *aggressivo*: è un modo di comunicare che esprime l'intenzione di conseguire un obiettivo personale che produce danno all'interlocutore; naturalmente la reazione comunicativa a tale comportamento è orientata all'attacco o alla fuga dalla minaccia percepita;

- *competitivo*: la comunicazione è tesa a raggiungere un obiettivo comune a più persone, ma conseguibile soltanto da una di esse; questo comportamento comunicativo ha come conseguenza la contrapposizione o il conflitto tra i concorrenti; - *assertivo*: è un comportamento comunicativo mirante a raggiungere un obiettivo personale con l'uso adeguato di abilità sociali e senza procurare danno all'interlocutore, anzi rispettando l'individualità degli altri; la reazione dell'interlocutore in tale caso è solitamente favorevole al raggiungimento di accordi anche su eventuali aspetti divergenti;

- *prosociale*: si tratta di uno stile comunicativo teso a realizzare il benessere dell'interlocutore, a migliorarlo, a ridurne lo stato di disagio, e tutto ciò in assenza di pressioni esterne; la reazione dell'interlocutore è solitamente di accettazione, di gratitudine, di appoggio, di empatia; - *passivo*: si manifesta quando la comunicazione è orientata alla rinuncia al proprio obiettivo e alla sottomissione al volere dell'interlocutore; la corrispondente reazione di quest'ultimo è solitamente orientata all'aggressività, al dominio, alla manipolazione, ed è difficile dire quanto sia l'aggressività a rendere l'altro passivo, o la passività a scatenare l'aggressività dell'altra persona.

Analizzando contributi più recenti, interessante appare la ricerca condotta da Giampietro e Daffi<sup>4</sup> su un campione di studenti relativamente allo stile comunicativo dei loro insegnanti. Dalle risposte raccolte sono stati individuati 4 *profili*, due in direzione positiva e due in direzione negativa:

- il primo è orientato alla *bravura* e alla *competenza*: i contenuti didattici vengono presentati in un modo che denota preparazione, uso di un linguaggio chiaro, precisione e attenzione a ciò che viene proposto;
- il secondo delinea un docente *espresivo-facilitatore dell'apprendimento*, che si avvale nel lavoro didattico di modalità verbali e non verbali che avvicinano, rendono attivi e partecipi gli studenti;
- il terzo rimanda ad una modalità di insegnamento *non attenta-distaccata*, ca-

ratterizzata da presentazioni dispersive e non chiare, da comportamento svalutativo nei confronti degli allievi. In questo caso l'insegnante usa un linguaggio difficile, non guarda in faccia gli studenti mentre spiega, spesso non è puntuale all'inizio delle lezioni;

- l'ultimo è quello di uno stile comunicativo connotato da *autoritarismo* e *severità*, rigidità nel dialogo educativo. L'insegnante utilizza punizioni, alza la voce, sgrida, trasmette soggezione, si innervosisce se gli studenti non hanno capito.

La ricerca propone anche una *serie di schede*, che può essere interessante riportare qui in modo che vengano utilizzate anche dai docenti come momento di autoesplorazione, per evidenziare le caratteristiche dell'insegnante apprezzato, non apprezzato e ideale.

### Schede di valutazione di un insegnante

#### L'insegnante che ho apprezzato di meno

Personalità	Comunicazione	Didattica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distaccato</li> <li>• Superiore</li> <li>• Monotono/Noioso</li> <li>• Sarcastico</li> <li>• Nervoso</li> <li>• Rigido</li> <li>• Freddo</li> <li>• Autoritario</li> <li>• Esigente</li> <li>• Lunatico</li> <li>• Offensivo</li> <li>• Antipatico</li> <li>• Chiuso</li> <li>• Invadente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non si capisce quando spiega</li> <li>• Usa un linguaggio difficile</li> <li>• Non ti capisce</li> <li>• Impone la sua idea</li> <li>• Non accetta le critiche</li> <li>• Poco coerente</li> <li>• Urla</li> <li>• Non ascolta</li> <li>• Non aiuta/Poco disponibile</li> <li>• Trasmette ansia</li> <li>• Non dialoga</li> <li>• Trasandato</li> <li>• Poco stimolante/Interessante</li> <li>• Non scherza mai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non preparato</li> <li>• Incompetente</li> <li>• Ha le preferenze</li> <li>• Chiuso nel suo ruolo</li> <li>• Ha pregiudizi verso gli studenti</li> </ul>

#### L'insegnante che ho apprezzato di più

Personalità	Comunicazione	Didattica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simpatico</li> <li>• Comprensivo</li> <li>• Disponibile ad aiutarti</li> <li>• Scherzoso</li> <li>• Coinvolgente</li> <li>• Socievole</li> <li>• Amichevole</li> <li>• Paziente</li> <li>• Aperto</li> <li>• Disponibile</li> <li>• Generoso</li> <li>• Gentile</li> <li>• Giovanile</li> <li>• Vivace</li> <li>• Prima persona, poi insegnante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperto al confronto con gli studenti</li> <li>• Ascolta gli studenti</li> <li>• Attira l'attenzione</li> <li>• Rispetta gli studenti come suoi pari</li> <li>• Gesticola molto</li> <li>• Ci tiene agli studenti</li> <li>• Gira tra i banchi</li> <li>• Aiuta anche fuori dall'orario scolastico</li> <li>• Espressivo</li> <li>• Ti fa sentire a tuo agio</li> <li>• Puoi correggerlo se sbaglia</li> <li>• Non porta i suoi problemi in classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparato</li> <li>• Competente</li> <li>• Spiega bene/Chiaro</li> <li>• Non ha preferenze</li> <li>• Sa tenere la classe</li> <li>• Rispiega se uno non capisce</li> <li>• Fa esempi</li> </ul>

#### L'insegnante ideale

Personalità	Comunicazione	Didattica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simpatico</li> <li>• Socievole</li> <li>• Disponibile</li> <li>• Paziente</li> <li>• Aperto</li> <li>• Scherzoso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgente</li> <li>• Disponibile ad aiutarti quando sei in difficoltà</li> <li>• Comprensivo/Aperto ai problemi dei ragazzi</li> <li>• Rispetta gli studenti come suoi pari</li> <li>• Aperto al confronto</li> <li>• Ascolta</li> <li>• Non dispersivo</li> <li>• Usa un linguaggio che attira l'attenzione</li> <li>• Non ripetitivo/Non annoia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparato/Competente</li> <li>• Spiega bene, in modo chiaro e semplice</li> <li>• Sa tenere la classe/Autorevole</li> <li>• Non ha preferenze</li> <li>• Largo di voti</li> <li>• Rispiega se uno non capisce</li> <li>• Trasmette la sua passione per la materia</li> <li>• Ci tiene agli studenti</li> <li>• Fa esempi</li> <li>• Crea una lezione interattiva</li> </ul>

<sup>4</sup> M. Giampietro, G. Daffi, *Communicatives styles in the classroom*, in *Abstracts XI European Conference on Developmental Psychology*, Catholic University, Milan 2003, p. 100.

Questi risultati sono in sintonia con alcuni studi di Guido Petter<sup>5</sup> in cui l'autore ha indagato come la maturazione intellettuale che ha luogo nella predolescenza e nell'adolescenza abbia dei riflessi sul piano scolastico. Secondo Petter, l'adolescente chiede ai propri insegnanti cose importanti: vedersi proporre attività ricche di interesse e di significato, essere posto nelle condizioni di capire, essere valorizzato per le cose che dice e che fa, essere aiutato nella conquista dell'autonomia.

*Gli allievi sanno, in genere, distinguere gli insegnanti che si occupano veramente di loro, che si impegnano nel soddisfare queste loro richieste, che accettano la discussione alla pari, creano nella classe un'atmosfera democratica e dedicano ad ogni singolo allievo l'attenzione specifica di cui ha bisogno... così come sanno distinguere gli insegnanti che conoscono bene la propria disciplina, ne presentano con chiarezza i contenuti sapendoli rendere interessanti e significativi. Questi insegnanti acquistano rapidamente prestigio, ad essi gli allievi si affeziono; ad essi pongono con facilità domande che possono anche andare al di là dei confini della disciplina; ad essi fanno confidenze o chiedono consigli.*

Certo non è semplice riuscire ad incarnare l'insegnante ideale, e l'esperienza dice che classi diverse possono avere bisogno di stili di conduzione differenti. Così, oltre a tante caratteristiche, andrebbe aggiunta la *flessibilità*... almeno per assorbire la contraddizione solo apparente tra il bisogno di un insegnante che tratta i ragazzi come suoi pari, ma che poi "sa tenere la classe". In verità siamo nel cuore della contraddizione che è propria dell'adolescente, diviso tra la ricerca di autonomia e il bisogno di argini sicuri. Stare in questa dialettica è molto scomodo per ogni educatore - genitore, insegnante, allenatore... - ma è proprio ciò che ci viene chiesto. Per questo, quanto più si è persone consapevoli di sé, assertive, sicure, appassionate del proprio lavoro e dello stare con i ragazzi..., tanto più si riesce a trasmettere agli allievi questi tesori per crescere.

**L'autorità del docente.** In questi anni molti educatori e insegnanti conoscono la difficoltà di gestire la dimensione dell'autorità, dosandola a volte in modo eccessivo, per condurre la relazione educativa all'interno dei binari della direzionalità, altre volte rinunciando al ruolo, che poi diventa accoglienza superficiale dei bisogni dei ragazzi e disponibilità a sacrificare il percorso di apprendimento e di crescita pur di salvare il rapporto amicale con loro.

Il problema è stato analizzato negli anni anche dalla letteratura pedagogica, so-

prattutto quando si parla di stili educativi. Ricordiamo le tre categorie individuate da Lewin, Lippit e White: - stile democratico; - stile autoritario; - stile *laissez faire* o permissivo.

Lo stile *democratico* è proprio dell'insegnante che mostra comprensione e interesse per i suoi allievi attraverso l'incolaggiamento, riprendendone, tuttavia, con autorevolezza le condotte inadeguate. Gli insegnanti con queste caratteristiche si pongono come guida che indica il cammino, ma che lascia liberi gli alunni di sperimentare e di agire, senza timore degli errori.

Al contrario, gli stili *autoritario* e *laissez faire* appaiono poco funzionali sia per lo sviluppo del bambino sia per la conduzione della classe: il primo è caratterizzato da un'assunzione di responsabilità forte da parte dell'insegnante che lascia scarsa autonomia decisionale agli alunni e pochi spazi di interazione in classe; al polo opposto, lo stile *laissez faire* è contraddistinto da una mancanza di autorevolezza da parte dell'insegnante che rinuncia a porre regole e vincoli forti agli alunni.

È importante, però, fare chiarezza su due termini ricorrenti e interconnessi fra loro come l'*autorità* e il *potere* nella gestione della disciplina.

*Autorità* è un termine che aveva, originariamente, un significato positivo, di cui rimane traccia nell'etimologia: *autoritas* deriva da *augere* (far crescere), alla cui radice sono connessi termini come *augusto* (colui che accresce), *augurio*, *aiuto*, *autore*. Questo originario significato positivo emerge nel modo più chiaro nella famiglia, dove i genitori sono *autori* dei figli sia in senso fisico, attraverso la generazione, sia in senso morale, attraverso l'educazione: ed è questa condizione di *autori* (ossia di coloro che "creano", "conservano" e "accregono" qualcosa) che conferisce loro *autorità*. In questa origine si coglie anche la ragione della distinzione che, sino alle soglie dell'età moderna, veniva fatta tra *autorità* e *potere*: mentre il *potere* in senso stretto (*potestas*) rimandava all'idea di una forza esterna, in grado di costringerci all'obbedienza, l'*autorità* rimandava a quella che oggi noi chiameremmo *autorevolezza*, ossia ad una condizione di superiorità - dovuta all'età, alla sollecitudine, alla capacità - che riconosciamo spontaneamente e che ci induce ad obbedire senza bisogno di coercizione. Tutto questo per dire di come un termine possa mutare il suo significato nel tempo acquisendo sfumature anche molto diverse.

Thomas Gordon, nel suo testo *Né con le buone, né con le cattive*<sup>6</sup>, analizza quattro significati di *autorità* riferendoli proprio all'ambito educativo:

- *l'autorità basata sulla competenza*, che deriva dalle caratteristiche di una per-

sona; la conoscenza, l'esperienza, gli studi, la capacità, la saggezza concorrono a costruire questa forma di *autorità* che viene definita anche come *autorità acquistata*;

- *l'autorità basata sulla posizione o designazione*, che è legata non più alla persona ma alla sua posizione in un contesto, ed è questa posizione a definire doveri, funzioni e responsabilità;

- *l'autorità basata sui contratti informali*, che è il risultato del rispetto e adempimento degli accordi, contratti e intese che le persone stipulano tra loro nelle interazioni quotidiane;

- *l'autorità basata sul potere*, che si esprime attraverso il comando, il dominio, la costrizione, il piegare l'altro al proprio volere, il far fare agli altri quello che non vogliono.

Il docente all'interno delle sue funzioni è per definizione una figura dotata di *autorità*. In concreto possiamo chiederci *quale* tra queste modalità sono realmente possibili, quali vengono utilizzate e che tipo di reazione suscitano nella classe.

Gli insegnanti hanno una *autorità* di posizione nello svolgimento dei compiti di insegnamento; pertanto la loro possibilità di esercitare la funzione di leadership dipende innanzitutto da quanto gli studenti si sentono coinvolti dalla scuola. Se lo studio ha un valore, tutti gli insegnanti preparati possono essere un riferimento, al di là delle sintonie personali, e il fatto che questo sia vero dipende dal contesto sociale e familiare prima ancora che dai ragazzi.

La posizione all'interno dell'istituzione scolastica è stata per molti anni fondativa dell'*autorità* dell'insegnante, grazie anche al fatto che le famiglie riconoscevano quel ruolo e gli attribuivano valore. Negli ultimi anni questo sentimento corale si è di molto affievolito e i docenti che fanno appello alla posizione per ricevere riconoscimento sono molto spesso frustrati dallo scontro con una realtà non soddisfacente. I genitori difendono ad oltranza, a volte anche irragionevolmente, i loro cuccioli, così che negli ultimi anni le cronache ci hanno restituito notizie di insegnanti picchiati dai padri di allievi che erano stati sgridati o sospesi. Sono i casi più estremi, ma indicativi di una trasformazione culturale che ritroviamo, più in piccolo, nei tanti litigi o segnali di non riconoscimento che i docenti ricevono dalle famiglie e, conseguentemente, dai ragazzi.

<sup>5</sup> G. Petter, *L'adolescente impara a ragionare e a decidere*, Giunti, Milano 2002.

<sup>6</sup> T. Gordon, *Né con le buone, né con le cattive*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2001.





Ci sono professori che, di fronte a tutto questo, reagiscono con l'autorità basata sul potere, ricavandone esiti più o meno soddisfacenti. Pensando a loro gli adolescenti ripetono che "l'insegnante ha sempre il coltello dalla parte del manico", mostrandosi a propria volta più impotenti di quanto non siano veramente. Stanno parlando chiaramente della valutazione, unico segnale di asimmetria che oggettivamente continua ad esistere dentro la scuola: i professori danno i voti ai ragazzi, non il contrario, almeno formalmente – perché sappiamo che, dentro di sé o tra loro, i ragazzi valutano eccome i loro insegnanti, li squadrono e li imitano alla perfezione anche quando sembrano non curarsi di loro, e questo a riprova di quanto, nonostante tutto, gli insegnanti siano importanti per i loro studenti.

Sul potere del voto vale la pena aggiungere qualche parola. Il fatto che uno strumento potente e delicato come è la valutazione venga percepito soltanto come prova di forza degli adulti – e non, banalmente, come restituzione dei progressi svolti in una disciplina... – è un peccato per la scuola e per la possibilità di sviluppare processi di apprendimento sereni. Sappiamo che *il voto dovrebbe dare la misura di un progresso delle conoscenze o competenze* di quel ragazzo, fotografate in quel momento. Sentirsi valutati non per ciò che si sa, ma per ciò che si è, resta uno dei segni più dolorosi che la scuola può infliggere agli allievi meno capaci, indipendentemente dal fatto che lo siano per svogliatezza o difficoltà di apprendimento, problemi psicologici o familiari...

Ricalcando le parole di Guido Petter possiamo essere certi che i ragazzi riconoscono e sanno apprezzare le altre due possibili forme di autorità dell'insegnante, quelle basate sulle competenze e sui "contratti informali", ovvero sulla relazione. Il ritratto dell'insegnante apprezzato e di quello ideale ci dicono che i ragazzi aspettano questo tipo di competenze. I nostri ricordi di scuola, molto probabilmente, ci portano sulla stessa strada. Certo occorre, per fare questo, che uno spazio di relazione ci sia. Si riscontrano a volte situazioni così deteriorate, di non riconoscimento dei docenti, semplicemente perché siedono dietro una cattedra, che davvero è necessario ritornare sul terreno della negoziazione e della costruzione dei ruoli sociali. Ma questo è un compito da affrontare come istituzione scolastica nel rapporto con le famiglie, improbo per il singolo insegnante.

Un professore oggi sa (e sente) benissimo

che il rispetto dei ragazzi se lo deve guadagnare. Non c'è niente che si possa dare per scontato, bisogna essere capaci di costruire relazioni e di far sentire la propria competenza. Sapendo, inoltre, che i ragazzi, anche i preadolescenti e gli adolescenti, hanno bisogno di qualcuno che "sappia tenere la classe", ovvero mostri di sentirsi forte. Quando si giunge a questo punto, nei corsi per insegnanti, qualcuno legittimamente si domanda se sia giusto imporre ad un insegnante di essere non soltanto competente per la propria materia, un po' educatore e un po' psicologo (siamo già oltre...), ma anche attore, giocoliere e showman per catturare l'attenzione e il rispetto dei ragazzi. Ed è chiaro che la risposta è no. Ma è una difficoltà del nostro tempo con la quale dobbiamo fare i conti.

Volentieri torniamo a citare un passaggio di un bellissimo libro sull'educazione, *L'epoca delle passioni tristi*<sup>7</sup> di Benasayag e Schmit, in cui si sottolinea l'importanza di mantenere una asimmetria nella relazione educativa.

*"A scuola, alle medie come alle superiori, il professore o l'educatore non sembrano più rappresentare un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è infatti percepita ormai come simmetrica. [...] In un simile contesto è difficile per i genitori e per gli insegnanti tener fede al proprio ruolo perché, in nome del rispetto della libertà individuale, si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti del giovane".*

Questo, però, osservano gli autori, è un cattivo dono per i ragazzi, che si trovano soli di fronte all'ansia di non avere argini dati dagli adulti.

*"Paradossalmente", riprende il testo qualche riga più sotto, "alla crisi del principio di autorità non corrisponde affatto una messa in discussione dell'autoritarismo. Anzi, proprio questa crisi apre la strada a varie forme di autoritarismo. [...] Questa società, infatti, oscilla costantemente tra due tentazioni: quella della coercizione e quella della seduzione di tipo commerciale. Così alcuni insegnanti cercano a volte di ottenere l'attenzione dei loro allievi mediante astuzie*

*e tecniche di seduzione, perché la sola idea di dire 'Mi devi ascoltare e rispettare semplicemente perché io sono responsabile di questa relazione' sembra ormai inammissibile. [...] L'allievo o il giovane assumono il ruolo di clienti che accettano o rifiutano ciò che l'adulto-venditore propone loro. E quando questa strategia fallisce, non rimane altra via d'uscita che quella di ricorrere alla coercizione e alla forza bruta".*

Il recente film *L'Onda* (di D. Gansel, 2008) mette in scena una storia realmente accaduta, che incarna uno dei peggiori fantasmi della nostra epoca. Non si parla "soltanto" di scuola ma più in generale di relazioni sociali e di facilità a lasciarsi convincere da chi schiaccia la volontà individuale e annulla la diversità in nome di un potere superiore che assume su di sé con la semplice forza della prevaricazione, in un'epoca di così poche certezze. Sfolgiando i giornali, vediamo come siano numerosi i segnali che mostrano da un lato la rivendicazione della "libertà" a tutti i costi, spesso malamente intesa, dall'altro come questa libertà sia avulsa dal concetto di responsabilità, e come diventi servile per un buon imbonitore.

È un discorso troppo ampio per andare oltre. Il cenno è dato dal desiderio e dalla necessità percepita, da parte dei ragazzi e nei nostri luoghi di vita quotidiana, di avere adulti in grado di fare gli adulti. Solo chi è saldo sulle proprie gambe può proporsi con un'autorità positiva, che non opprime e non seduce ma conduce in una relazione di crescita. Benasayag e Schmit ci dicono che fare questo è, per l'insegnante, la sua forma di obbedienza dovuta ad una autorità più alta, che risiede nella relazione di insegnamento-apprendimento:

*"Il principio di autorità si differenzia dall'autoritarismo in quanto rappresenta una sorta di fondamento comune ai due termini della relazione, in virtù del quale è chiaro che uno rappresenta l'autorità e l'altro ubbidisce; ma allo stesso tempo è convenuto che entrambi ubbidiscono a quel principio comune che, per così dire, predetermina dall'esterno la relazione [...]: io ti ubbidisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigersi verso questo obiettivo comune, perché so che questa ubbidienza ti ha permesso di diventare l'adulto che sei oggi, come io lo sarò domani".*

E il fatto che il futuro sia così poco garantito, e l'inclinazione a consumare

<sup>7</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

tutto e subito così diffusa, ci dice la difficoltà di porsi come modelli credibili. Ma, appunto, è questo il compito e sarebbe sbagliato considerarsi sconfitti in partenza. Noi come adulti dobbiamo fortificarci, che poi è l'equivalente del nostro "imparare ad ubbidire".

## Le dinamiche del gruppo-classe

Nell'ambiente scolastico, in genere, la percezione soggettiva di far parte di un gruppo si acquisisce molto lentamente; è un processo psicologico che matura gradualmente nel tempo e che non raggiunge gli stessi risultati per tutte le persone coinvolte. Abbiamo già visto nel paragrafo riferito al consiglio di classe come spesso anche i docenti non siano consapevoli dei meccanismi e delle dinamiche di vita di un gruppo.

L'acquisizione di questa consapevolezza all'interno della classe è di per sé un fattore determinante per costruire delle soddisfacenti interazioni psico-sociali, ma anche per ottenere un buon rendimento scolastico da parte degli alunni. Di fatto il "gruppo" è un insieme di persone che interagiscono tra loro (comunicazione) in un modo strutturato da modelli (più o meno consapevoli e consapevolmente condivisi), che sentono di appartenere al gruppo (per scopi, finalità, motivazioni, comportamenti, linguaggi, interessi ecc.) e che sono considerati dagli altri membri di un gruppo. Kurt Lewin individua così le *caratteristiche di un gruppo*:

- *interazione strutturata da modelli*: nella scuola, pensiamo alla strutturazione del tempo e dello spazio, alle regole di comportamento trasmesse dall'esperienza precedente (si dice, infatti, che nella scuola primaria i bambini devono essere "scolarizzati", ovvero devono apprendere il modello di interazione);
- *sensazione di appartenenza*: la predisposizione dei ragazzi e degli insegnanti ad usare la parola "noi" per indicare la propria classe o la propria scuola;
- *identità*: parlando di un gruppo, ci riporta agli obiettivi che la classe si è data, esplicitamente o meno, e al sistema di ruoli e regole per raggiungerli.

**Le fasi di costruzione di un gruppo.** Chi scrive ha approfondito il tema delle dinamiche di gruppo, con particolare attenzione al gruppo-classe, nel testo *Bullismo, bullismi*<sup>8</sup> ed è da lì che trarremo l'ossatura del nostro ragionamento. Secondo la psicologia sociale la costituzione di un gruppo attraversa diverse fasi, dall'incontro tra sconosciuti - che può essere scelto, casuale o forzato - al

sentirsi uniti nel vincolo del "noi" per raggiungere insieme un obiettivo comune. Proviamo a percorrere queste frasi assumendo lo schema proposto da Tuckerman:

### La formazione di un gruppo

Fasi	Che cosa succede
Esplorazione	I nuovi arrivati si guardano intorno, raccolgono informazioni sugli altri e si presentano. Cominciano a profilarsiintonie ed alleanze. Si avverte il bisogno di sospendere l'incertezza.
Formazione	Il gruppo assume una forma intorno ad una prima suddivisione di ruoli tra cui quello del leader che, con il suo comportamento, influenza più degli altri la costruzione di una cultura di gruppo.
Conflitto	L'equilibrio raggiunto viene rimesso in discussione perché: - non c'è accordo su chi debba essere il leader; - ci sono diverse modalità di interpretare i diversi ruoli; - ci sono persone che desiderano modificare il loro ruolo.
Negoziazione delle norme	Il gruppo disegna una nuova struttura di ruoli e definisce norme e valori condivisi.
Focalizzazione sul compito	L'attenzione si sposta dalle relazioni al compito. Il gruppo si indirizza verso l'obiettivo per il quale si è formato.
Sospensione/Uscita	L'uscita può coincidere con lo smembramento del gruppo (ad esempio, dopo l'esame di maturità) o riguardare singoli membri (bocciatura, ritiro, trasferimento...). Può essere voluta o imposta.

Il succedersi degli stadi non è lineare né simultaneo, ovvero:

- il percorso può non concludersi o essere rimesso in gioco; ad esempio, un gruppo può non arrivare mai a dedicarsi al compito, o può rientrare in una fase di conflitto successivamente alla definizione della sua struttura;
- la durata delle fasi e le modalità di passaggio possono differenziarsi tra i membri del gruppo: ad esempio, mentre alcuni hanno già definito un insieme di norme di gruppo, altri possono permanere in uno stadio di conflitto o di esplorazione.

Ma che dire della classe? Essendo un gruppo a composizione forzata, immerso in una istituzione, si trova immediatamente alle prese con il proprio compito formale. La sua vera assunzione può essere però graduata secondo le scuole e i gruppi. Accanto a questa progressiva acquisizione del compito si ha pur sempre la fase iniziale di esplorazione, tanto che nei percorsi curricolari del primo anno si prevede una lentezza iniziale data dalle necessità di ambientamento dei ragazzi. Questa fase viene favorita con i *percorsi di accoglienza* (dove ci sono), un modo per condensare, strutturare e indirizzare il processo di conoscenza reciproca che in condizioni "naturali" sarebbe molto più lento e potrebbe magari non approfondirsi mai.

L'andamento relazionale della classe non è mai stabilizzato definitivamente. Il passaggio dall'esplorazione al compito ammette inceppamenti e ricorsività che possono creare dei problemi soprattutto se non vi è un accordo su quale sia il *compito* da perseguire, se il contesto è ambiguo dal punto di vista *normativo* o se non si raggiunge un accordo sulla scelta del *leader*.

Nello specifico le finalità che un gruppo-classe tende a raggiungere sono di tre tipi:

- *didattiche*: il buon rendimento scolastico, l'efficacia delle attività disciplinari, la stimolazione delle capacità di ogni alunno e delle sue procedure di intervento, l'acquisizione di competenze tecniche ed operative;
- *cognitive*: l'interiorizzazione e l'elaborazione di informazioni, lo sviluppo di capacità di strutturazione logica e di interpretazione dell'esperienza, l'acquisizione di conoscenze specifiche e dettagliate delle materie di studio, la costruzione di campi concettuali di conoscenza;
- *psicologiche e relazionali*: la crescita interpersonale, lo sviluppo della personalità, la capacità di collaborazione e di relazione nel lavoro di gruppo, la competenza nella socializzazione e nella comprensione del vissuto.

**L'individuazione di un leader.** In forma più o meno marcata un gruppo sente sempre il bisogno di riconoscersi intorno ad una guida che può essere formale o informale, scelta per elezione o acclamazione oppure imposta dall'esterno. La guida naturale nel raggiungimento del compito, lo abbiamo visto, è l'insegnante, ma questo non basta. Anzi, soprattutto nella preadolescenza e adolescenza la gioia di andare a scuola, quando c'è, è legata allo stare con gli amici molto più che alla possibilità di imparare. La classe ha una propria vita interna, una rete di relazioni tra pari che

<sup>8</sup> E. Buccoliero, M. Maggi, *Bullismo, bullismi*, Franco Angeli, Milano 2005.

resta sospesa se non riesce, soprattutto nelle fasi di conoscenza, a raccogliersi intorno ad un nucleo. Diversi ragazzi potranno cercare di esercitare la loro influenza. L'identificazione del leader è frutto di una negoziazione in cui ogni membro o insieme di membri valuterà i vantaggi e gli svantaggi delle diverse scelte.

In una classe si distinguono diversi livelli di leadership che possono fare capo alle stesse persone o a persone diverse: un *livello formale* affidato ai capiclasse e uno *informale* svolto da ragazzi riconosciuti per la loro capacità di influenza, indipendentemente dalla elezione.

**Livelli di leadership in classi di scuola secondaria di I e II grado**

I leader della classe	Compiti e definizione del ruolo
Capiclasse o rappresentanti di classe	Sono scelti per elezione, dunque rappresentano la maggioranza. Sono l'interfaccia con gli insegnanti e con la scuola dal punto di vista istituzionale. Sono gli <i>specialisti del compito</i> .
Leader informali	Sono ragazzi carismatici che diventano un punto di riferimento per il gruppo e più degli altri ne influenzano le dinamiche. Sono gli <i>specialisti delle relazioni</i> . Si caratterizzano per identificazione nella classe e spirito di iniziativa.

La coincidenza tra i diversi livelli varia a seconda di quanto la cultura generale dà valore allo studio e di come guarda alla distribuzione del potere nelle relazioni tra pari. Formuliamo una ipotesi che si basa sull'osservazione di due dimensioni strutturali del gruppo:

- *orientamento della classe di tipo collettivista vs. individualista* in relazione a quanto valore viene attribuito alla coesione del gruppo, che richiede uniformità di valori, atteggiamenti e comportamenti, o allo sviluppo delle singole individualità slegate dai dettami dell'insieme;
- *centratura del gruppo sul compito vs. centratura sulle relazioni*: a seconda che i membri diano valore prevalente all'obiettivo proposto dall'istituzione scolastica (lo studio, l'apprendimento, teoricamente la crescita globale della persona) oppure alla socializzazione tra pari, intesa come indipendente e, anzi, intralciata dai doveri dello studio.

Intersecando questi due aspetti otteniamo quattro possibilità estreme, nessuna delle quali è riscontrabile tout court nella realtà, ma che ci serve come strumento di riflessione sulle classi in cui si sta lavorando. Ogni realtà trova un suo bilanciamento tra attenzione alla persona e coesione di gruppo, tra studio e socializzazione. Qualunque sia la situazione, possiamo chiederci che cosa questo comporta per insegnanti e ragazzi, per chi apprende in fretta o più lentamente, per chi è timido o spigliato o violento; e possiamo ripercorrere la storia della classe per vedere in che modo si è creato questo equilibrio e, dunque, come potrebbe essere modificato nel tempo.

**Tipologie di gruppi in base agli assi collettività/individuo e compito/socializzazione**

Orientamento della classe	Il compito del gruppo coincide con gli obiettivi della scuola (crescita della persona nella sua interezza)	Il gruppo rifiuta gli obiettivi della scuola e adotta una centratura sulle relazioni tra pari
Collettivista	L'importante è che tutti imparino e sviluppino la loro personalità. C'è collaborazione nei processi di apprendimento.	L'importante è la compattezza del gruppo che si raggiunge nel riconoscimento in un leader. È legittima l'esclusione di chi propone un modello diverso da quello prevalente (meccanismo del capro espiatorio).
Individualista	L'importante è che il singolo emerga con le sue capacità. C'è competizione nell'apprendimento.	L'importante è che ognuno affermi la propria influenza su quella altrui. Può esserci più di un candidato alla leadership e suddivisione della classe in sottogruppi (studenti divisi in fazioni, altri che restano indifferenti).

È importante ricordare – a volte anche ai ragazzi – che la scelta del leader riguarda tutto il gruppo, ovvero è una responsabilità partecipata dalla quale nessuno è escluso. Il criterio adottato varia di classe in classe ed anche, nel tempo, in una stessa classe.

In generale, si assume che il leader sia funzionale al gruppo nella fase che sta attraversando in quel momento su un piano relazionale e di raggiungimento degli obiettivi (siano essi relativi allo studio o alla socializzazione). Ciò vuol dire che nel tempo

può cambiare la persona che svolge la funzione di leadership.

Non dobbiamo, però, immaginare che solo uno emerga e gli altri rimangano un passo indietro, tutti allo stesso modo. I ruoli nella classe sono diversi, vissuti individualmente e in piccoli gruppi, dati dalla conoscenza pregressa, dall'affinità personale, dall'atteggiamento verso lo studio e gli insegnanti, da alcuni valori e appartenenze forti. Ad esempio, è esperienza comune che ragazzi provenienti dallo stesso paese non italiano possano fare gruppo tra loro, magari per facilità di comprensione della lingua e per un comprensibile e immediato senso di riconoscimento nell'altro. D'altra parte, a volte i più studiosi fanno gruppo tra loro, così come i più portati a sottovalutare lo studio o a sfuggire alle regole. E se pensiamo alle singole individualità, in una classe potremmo individuare il "bravo ragazzo", il pagliaccio, il litigioso, il prepotente, il mediatore, lo svogliato, il trasgressivo, il difensore dei compagni... e via di questo passo, con l'attenzione dovuta a non trasformare inclinazioni e maschere in gabbie dalle quali a volte diventa impossibile uscire.

**Il comportamento di gruppo.** Insieme alla tendenza del gruppo a costruire al proprio interno dei "personaggi" ben stabiliti, c'è anche quella che spinge l'individuo a fare cose che da solo non immaginerebbe neppure. Tante volte abbiamo sentito insegnanti rammaricarsi di questo: "Presi da soli sono tutti ragazzi splendidi, ma quando sono insieme diventano incontenibili... fanno dannare...".

La psicologia sociale ci aiuta a capire che le cose stanno proprio così. E non perché i ragazzi siano "strani" o "cattivi", ma perché questi sono i naturali meccanismi di funzionamento di un gruppo, di qualsiasi gruppo, non soltanto tra adolescenti né esclusivamente a scuola. Anche qui, tanto vale prenderne atto: riduce il senso di frustrazione e permette agli insegnanti di costruirsi degli strumenti di lavoro più appropriati al fatto di avere davanti a sé un gruppo, non una somma di singoli individui. Un utile compendio si trova in *Carnefici e vittime*<sup>9</sup> di Marcella Ravenna.

Un cenno specifico va rivolto alla tendenza che ogni gruppo ha di sentirsi più coeso di fronte ad un nemico, che può essere l'insegnante, un'altra classe o scuola con cui si sente in concorrenza, o un compagno di classe – in genere qualcuno che viene percepito come "diverso" rispetto ad una legge interna al gruppo – che diventa l'esempio in nega-

<sup>9</sup> M. Ravenna, *Carnefici e vittime*, Il Mulino, Bologna 2004.

tivo, quello da cui tutti prendono le distanze e che permette agli altri di darsi una identità forte per differenza. Quest'ultimo è il ricordato *meccanismo del capro espiatorio* e racchiude una parte significativa del bullismo scolastico interno alle classi, cioè appunto quello basato sull'esclusione e sull'aggressività verso una vittima che può avere uno o alcuni compagni esplicitamente contro, ma che di fatto non viene difesa o accolta neppure dal resto della classe.

La teoria di Bandura<sup>10</sup> sui meccanismi di disimpegno morale ci offre una base importante anche operativamente per riconoscere le modalità che i ragazzi utilizzano per giustificare i propri comportamenti, quando questi potrebbero essere ritenuti immorali o ingiusti. Le strategie per svincolarsi dalle norme e dalla responsabilità sono essenzialmente:

- la *giustificazione morale*, ad esempio quando ci si sente in diritto di trattare male un compagno per insegnargli delle cose, o per punirlo del fatto di essere troppo bravo a scuola, o non abbastanza bravo, o straniero, o sessualmente ambiguo; un altro esempio è quello del ragazzo che risponde male all'insegnante "perché gli insegnanti odiano i ragazzi";
- l'*etichettamento eufemistico*, che equivale a dare un nome diverso, attenuato, al proprio comportamento: "Non è vero che ho mancato di rispetto all'insegnante, mi è solo scappata un po' la pazienza..." oppure, e lo sentiamo continuamente dai ragazzi, "No prof, non ho offeso il mio compagno, stavo solo scherzando...!";

- il *confronto vantaggioso*, per rendere la propria azione più leggera attraverso il confronto con l'agito di altri. È un meccanismo molto adottato dai ragazzi ma anche dai genitori: "Non capisco perché abbiate sospeso/bocciato mio figlio, quando in questa scuola ci sono altri che fanno ben di peggio!";
- il *dislocamento della responsabilità*, addossata a qualcuno che sarebbe, lui sì, veramente responsabile di quanto è accaduto: "Non è vero che sono disattento, è il mio compagno che mi distrae", oppure "È stato lui a dirci di allagare il bagno della scuola, noi abbiamo soltanto eseguito";
- la *diffusione della responsabilità*, secondo la quale un'azione compiuta in gruppo non è imputabile al singolo: "Io prof non l'avrei fatto ma, sa com'è, ero insieme agli altri, è venuta fuori l'idea di tirare un sasso ed è andata così";
- la *distorsione delle conseguenze*, che può prendere la strada della *negazione* ("Non è vero prof, io ho studiato!"), della *minimizzazione* ("Va beh, avremo un po' esagerato, ma è stata una ragazzata, non c'è motivo di farne una tragedia...!") o della *inconsapevolezza* ("Io

**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.

**PER APPROFONDIRE**

- Nell'area web di «Scuola e Didattica» (che già ospita i precedenti inserti della serie "Benessere a scuola"), raggiungibile dal portale [www.lascuolaconvoi.it](http://www.lascuolaconvoi.it), è a disposizione degli abbonati una bibliografia e una filmografia.
- Nel sito [www.smontailbullo.it](http://www.smontailbullo.it) è presente una filmografia (curata dagli autori di questo inserto) aggiornata sul tema del bullismo.
- La seconda parte di questo inserto (*Disciplina e gestione della classe. Come intervenire?*) apparirà sul fascicolo 7 di «Scuola e Didattica» (15 novembre 2009).



non lo sapevo che buttando un fiammifero nel cestino della carta ci sarebbe stato un incendio, pensavo che il fuoco si fermasse lì..."; "Non avevo capito che al mio compagno dispiacesse essere chiamato Tappo, se me l'avesse detto mi sarei fermato");

- la *de-umanizzazione della vittima* la quale, una volta perduta la dignità di persona, può diventare oggetto di qualsiasi cosa senza che si vada incontro a condanne: "Prof, non lo vede com'è fatto?, è una bestia, non è un ragazzo, e si merita di essere trattato così", oppure "Gli albanesi sono tutti dei bastardi quindi si meritano di essere trattati così...";
- l'*attribuzione di colpa* alla vittima per quello che fa o che non fa, perché provoca o perché rimane passiva: "Mi stuzzicava continuamente, per forza gli ho dato una lezione, ci sono stato costretto!"; "Ma non lo vede come si veste? Con una minigonna e una scollatura del genere se lo deve aspettare, che poi qualcuno la tocchi"; "Col professor X non sta attento nessuno, per forza, è lui che non ci sa tenere!".

Nelle classi dove vengono agiti comportamenti aggressivi rivolti ad una vittima, o a molti compagni, o all'istituzione scolastica in sé e per sé, gli allievi, intercettati nei loro comportamenti, molto pro-

tabilmente faranno appello a questo tipo di strategie per sminuire le proprie responsabilità.

A ben vedere, gli adulti non si comportano diversamente. Che si tratti di una infrazione sulla strada ("Nessuno farebbe i 50 su questa strada!"), di un cattivo comportamento sul lavoro ("Il mio capo non si merita niente di più... e comunque i colleghi fanno peggio") o di un tradimento di coppia ("Mia moglie/mio marito mi trascura... per questo mi sono comportato/a così"), anche chi è ampiamente maggiorenne ricorre alle medesime strategie. E allora perché non rifletterci sopra, come adulti ma anche insieme ai ragazzi, per smontare insieme il giochino e ricomporlo con principi diversi!? Questo significa, però, prendere atto di come stanno le cose attorno a noi, ovvero riconoscere le dinamiche della classe per poi dare il proprio contributo ad una crescita sia cognitiva sia relazionale.

*Elena Buccoliero, Marco Maggi*

<sup>10</sup> A. Bandura, *La teoria sociale e cognitiva*, in G.V. Caprara (a cura di), *Bandura*, Franco Angeli, Milano 1997.