

Edo Dozio

La disciplina in classe (comportamento degli allievi, stile di conduzione e contratto didattico)

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media,
no. 13, dicembre 1995, pag. 14-27

Segue

Comportamento a scuola e punizioni¹ - parte 2^a

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 14,
dicembre 1996 pag. 5-20

"Quand les élèves sentent qu'on les considère comme des problèmes, il est bien rare qu'ils n'en posent pas."
(Johnson e Bany)

"Un enseignant qui parle de sa classe, parle toujours de lui-même."
(Evéquo)

¹ La prima parte è stata pubblicata nel precedente numero di questa rivista: Dozio E., La disciplina in classe (comportamento degli allievi, stile di conduzione e contratto didattico), *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, 13, 1995, 14 - 27. La seconda parte prende lo spunto da relazioni e corsi tenuti ai Plenum dei docenti della Scuola media di Bedigliora e di Locarno 1, all'Istituto svizzero di pedagogia di Lugano e per l'Istituto di abilitazione e aggiornamento di Locarno sui temi della conduzione della classe, della disciplina e della punizione delle infrazioni a scuola.

Da sempre, tenere la disciplina in classe è un problema per alcuni, a volte per molti docenti.

Può essere ritenuto un "falso" problema, poiché il fenomeno disciplina-indisciplina non dipende da un fattore unico ma appare quale risultante dell'azione di più fattori. Il problema non ha quindi una sola soluzione. Cause multiple e diverse provocano una molteplicità di risultanti simili: il rumore, la disattenzione o la noia degli allievi, l'impossibilità di insegnare o la difficoltà a svolgere la lezione, in una parola l'indisciplina.

Seppure si possa ritenere un "falso" problema, siamo portati ad occuparcene sollecitati dal ricorrere delle richieste di consulenza su quello che continua ad essere una delle principali difficoltà per certo numero di docenti, in particolare per i docenti alle prime esperienze d'insegnamento, ma non solo per loro.

La causa dell'indisciplina è quasi sempre attribuita alle caratteristiche di singoli allievi o del gruppo classe, ma questa non è che apparenza, che un'interpretazione superficiale. Quel clima non più sopportabile dal docente e improduttivo per l'apprendimento degli allievi che si usa chiamare *indisciplina* deriva da cause diverse che si sommano e interagiscono fra di loro.

I fattori in gioco sono:

- le caratteristiche e le dinamiche del **gruppo classe e le particolarità dei singoli allievi** che lo compongono,
- il **contesto scolastico** e i valori veicolati dall'istituzione attraverso il clima interno della classe e dell'Istituto,
- la **personalità del docente** unitamente alle **tecniche di cui dispone e di cui fa uso.**

Nel testo che segue vedremo dapprima come si manifesta l'indisciplina, poi cercheremo di delineare un'analisi delle variabili che influenzano le manifestazioni di indisciplina ed infine abbozzeremo qualche via di uscita, anche se è difficile fornire regole semplici e sempre efficaci in un ambito come questo.

1. - Come si manifesta l'indisciplina

"Ma come sono rovinati questi ragazzi! Non hanno nessuna idea della sincerità, sono abituati alla finzione: fin nelle midolla! Ecco una ragazza che fa sembianza di pulirsi il naso e si caccia in bocca qualcosa da mangiare; eccone un altro che guarda verso di me per accertarsi ch'io non lo veda, poi si mette a giuocare col compagno. Eccone uno che sbadiglia: finzione, bugia, noia!..."²

" (...) mi accorgevo che non ero seguito. I ragazzi pensavano proprio ai fattacci loro. Non appena giravo le spalle qualcuno mi faceva gli sberleffi, sghignazzava, si ingiuriavano tra di loro con parole sconce, quali si possono sentire solamente nei ritrovi di gente di malaffare."³

I comportamenti che non sono ammessi dagli insegnanti costituiscono ciò che si chiama indisciplina. Rientrano in questa categoria, per esempio, chiacchierare con i compagni o far rumore, non rispettare il materiale scolastico, girovagare per l'aula senza autorizzazione, interrompere la lezione del docente, non rispettare gli orari, utilizzare un linguaggio improprio, ecc. Ma la definizione di quali siano i comportamenti

² M. Boschetti Alberti scriveva i suoi diari nell'anno scolastico 1926-27. Sono riportati in MATASCI F. (1987), *L'inimitable et l'exemplaire*, Lang, Bern, p. 70

³ BERNARDINI A. (1968), *Un anno a Pietralata*, Nuova Italia, Firenze p. 12

non ammissibili non è necessariamente così univoca come sembrerebbe a prima vista. Basta avere tentato qualche volta di mettere d'accordo un *consiglio di classe* sulle regole da far rispettare agli allievi in aula, per rendersi conto come un comportamento ritenuto accettabile da un docente non lo sia necessariamente da un altro. Il comportamento di allievi eccessivamente silenziosi, assenti o distanti mentalmente da ciò che succede a scuola, non sono considerati dei comportamenti di indisciplina, pur non entrando nella rosa dei comportamenti produttivi di apprendimento (che rimane lo scopo primo della scuola). Non sono considerati dei comportamenti indisciplinati poiché non vanno a toccare il ruolo di *leader* del docente. A maggior ragione non sono considerati sintomi di indisciplina quei comportamenti che tendono a "far piacere al docente"; ad esempio: alzare la mano in continuazione, far finta di sapere la risposta, biasticare le parole della risposta in modo che l'insegnante l'accetti per buona, ecc.

"(...) nous ne pouvons considérer les incidents perturbateurs comme si nous étions tous en accord sur ce qu'ils représentent, et quand bien même le serions-nous, que nous les prendrions en compte de la même façon et prescrivions le même traitement. Tout dépend de nos perspectives concernant les idéaux de l'enfance, la conception du rôle de l'enseignant, les techniques d'enseignement..."⁴

Le ricerche etnografiche sulla scuola riportate da WOODS, testimoniano che certi stili di insegnamento provocano più di altri una devianza dei comportamenti dalla norma. Gli ambienti coercitivi (dove gli allievi sono poco coinvolti nei rapporti personali interni alla scuola) e i docenti che hanno una concezione "darwinista" degli allievi (pessimismo sulla natura umana, credere che gli allievi vogliono sempre evitare la fatica e il lavoro, che rifiutano l'autorità, sono ribelli e non sono credibili, che la tendenza a disturbare deve essere contenuta con l'irrigidimento delle regole e con forti punizioni) sarebbero dei "provocatori di devianza". Gli stessi docenti avrebbero pure la tendenza ad agire in maniera provocatoria (senza che necessariamente essi se ne rendano conto naturalmente). Al polo opposto ci sarebbero gli "isolatori di devianza": pensano che gli allievi sono fondamentalmente buoni e desiderosi di lavorare ma che, se non lo fanno, la causa vada cercata all'esterno dell'individuo. Sono appunto queste situazioni produttrici di devianza che gli insegnanti cercano di cambiare. Essendo ottimisti ed avendo fiducia negli allievi cercano di coinvolgerli e sono da loro rispettati. Nella realtà le due posizioni non si ritrovano evidentemente così radicalizzate.

Come vedremo ancora più avanti, gli allievi affermano che il sentimento di un lavoro scolastico pesante o leggero, odioso o piacevole, "dipende meno dal contenuto dell'attività, quanto dalle relazioni esistenti con il docente che lo propone"⁵.

Anche gli etnografi confermano l'ipotesi secondo la quale le variabili dell'Istituto, il cosiddetto "clima interno", è determinante per la produzione del comportamento deviante.

2. Le variabili in gioco

2.1. Una classe nuova

Ogni volta che un docente affronta una classe nuova, riemergono le sue attese e i suoi timori: come sarà? saranno simpatici? ci saranno allievi difficili da controllare, svogliati?

⁴ WOODS P.(1990), *L'ethnographie à l'école*, Colin, Paris, p.55

⁵ WOODS P.(1990), op. cit. p.44

come docente sarò in grado di farvi fronte con facilità, o addirittura con piacere, oppure bisognerà lavorare duro? Meglio iniziare la relazione con classe mostrandosi severi e rigidi oppure la propria sicurezza permette ormai di non temere più nulla?

Questo stato di ansia, che può essere più o meno rilevante, risale all'infanzia di ognuno, quando il mondo si è aperto a noi con tutte le minacce che conteneva (e che forse contiene tuttora). Ognuno ha potuto o saputo affrontare ansie e timori in modi diversi, ricavandone una sua sicurezza personale più o meno alta.

Le situazioni nuove vanno affrontate preferibilmente a piccole dosi, in modo tale da avere il tempo di elaborare delle difese utili. Sono soprattutto le esperienze positive che permettono di crescere, che rendono più fiduciosi, poiché restano quali ancora a cui rifarsi in successive situazioni.

Se il primo contatto con una classe nuova si è risolto senza problemi particolari, il docente si sente tranquillizzato. Le sue capacità "gestionali" sono gratificate, l'immagine positiva di sé rafforzata, e pure gli allievi sono rassicurati dall'essersi trovati di fronte un adulto che ha saputo contenere le ansie del gruppo, il che permette ad ognuno di anticipare il futuro con fiducia.

Il primo contatto chiede però ancora conferma.

2.2. Le aspettative del docente di fronte agli allievi e degli allievi di fronte all'insegnante⁶

I fattori emotivi hanno una larga influenza, anche se non sempre ben individuabile, nei processi di insegnamento e di apprendimento e nella creazione delle dinamiche del gruppo classe.

L'insegnante si trova a volte in situazioni che sente come difficili e cerca quindi soluzioni veloci, a volte sbrigative, per poterle affrontare. Classi numerose, gruppi difficili da gestire, allievi particolari, non permettono di "far lezione" tranquillamente. Gli insegnanti giocano un ruolo importante nella crescita intellettuale ed emotiva degli allievi fornendo un quadro di riferimento che dovrebbe aiutarli. A volte si preferisce ritenere che lo sviluppo affettivo e sociale degli allievi dipenda solamente dalle famiglie. In altri casi la scuola vuole o cerca di sopperire a quelle che sono ritenute le carenze o le incapacità dei genitori. In realtà scuola e famiglia hanno ruoli complementari ma ambedue fondamentali per lo sviluppo dei ragazzi.

Il successo dell'intervento della scuola, anche per quanto concerne la trasmissione di conoscenze, dipende in larga misura dalla capacità di docenti ed allievi di instaurare un rapporto positivo sul piano emotivo.

2.3. Le aspettative degli allievi

Dal punto di vista delle conoscenze, gli allievi si aspettano che il docente sia competente nella sua materia e che sappia suscitare la loro curiosità verso quel sapere che loro non possiedono. Nei bambini il maestro è colui che sa e deve sapere tutto; retaggio dei sentimenti di onnipotenza che i genitori hanno agli occhi dei bambini. Per i più piccoli, papà e mamma possiedono tutto il sapere e tutte le capacità immaginabili. Nei ragazzi più grandi l'idealizzazione del genitore-docente è minore, la richiesta di competenze è più limitata all'ambito della disciplina. A volte la richiesta di sapere tutto si protrae senza che il soggetto, anche diventato adulto, si possa rassegnare alla scomparsa dell'onnipotenza del "maestro". Per alcuni è difficile affrontare la fatica

⁶ Interessanti approfondimenti si trovano in SALZGEBER-WITTENBERG I., HENRY-POLACCO G. e OSBORNE E. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli, e nei testi di Ada ABRAHAM

necessaria alla comprensione di un mondo complesso ed accettare che la scoperta della conoscenza non può che passare attraverso l'incertezza, la confusione e l'ansia. Il desiderio che qualcuno scopra "la" verità al posto suo può non permettere di capire che i buoni insegnanti non sono coloro che sanno tutto e ci dicono tutta la verità, ma coloro che sanno far riflettere gli allievi, pongono problemi, stimolano la discussione anche se non forniscono soluzioni facili o immediate. Con la crisi adolescenziale, le immagini si modificano: sia il genitore, sia l'insegnante perdono parte del loro "potere" per diventare persone con cui confrontarsi, anzi con cui sperimentare l'autonomia o anche l'opposizione.

Dal punto di vista della crescita personale, l'allievo dipende dal docente e dall'istituzione. Egli facilmente delega alla sua "guida" la responsabilità del percorso formativo. Il docente a sua volta dovrebbe stimolare lo sviluppo dell'autonomia dell'allievo, anche quando quest'ultimo spera invece di trovare una via facile, ben segnata e che soddisfi i propri desideri. Negli adolescenti possiamo invece trovare momenti di apatia seguiti da comportamenti di ostentata autonomia.

A volte l'allievo può anche essere contento di non far niente a scuola piuttosto che rischiare di dover fare delle "cose" che forse non riuscirà a fare. Il docente spera invece di avere di fronte allievi desiderosi di sapere, autonomi (un po' ma non troppo, altrimenti qual è il ruolo del docente?) nella ricerca e nello studio, che lo gratifichino per il suo ruolo di docente. La sfasatura è evidente e richiede una composizione nella costruzione di una relazione **docente - sapere - classe** che si nutra dell'empatia docente - allievi e della mediazione delle conoscenze. Le conoscenze non sono solo un fine, ma sono anche un mezzo per lo sviluppo della intera persona dell'allievo. All'insegnante è necessario un buon contatto emozionale con gli allievi, ma nel contempo egli non deve eccedere nell'entrare in conflitto con le loro emozioni, deve saperle affrontare senza farsene risucchiare.

Dal punto di vista dell'ammirazione, il docente può essere apprezzato per il suo sapere o per la sua gentilezza. Può diventare il modello a cui ispirarsi o addirittura essere idealizzato, purché il modello non diventi così perfetto da non più poter essere superato. Se l'immagine è troppo perfetta, sentita come giudice inattaccabile o come figura autoritaria, il rischio diventa quello di una risposta ostile degli allievi, mirata ai punti deboli del docente ed espressa con ironia o aggressività diretta. All'epoca dell'adolescenza l'idealizzazione può essere accompagnata dal suo contrario, da un eccesso di criticismo nei confronti dei docenti.

2.4. La relazione con la classe

Nel lavoro di insegnante, in cui si è costantemente sotto la pressione dei sentimenti (propri e degli allievi), possono emergere le parti più deboli della personalità che meno fa piacere riconoscere. È fondamentale che il docente sia cosciente dei suoi limiti, per il suo rapporto con gli studenti, ma anche per la soddisfazione che può trarre dal suo lavoro di insegnamento che in generale auspica tranquillo e gratificante.

Il rapporto docente-allievi diviene funzionale quando ognuno, anche il docente, ne trae beneficio, arricchimento emotivo ed intellettuale. Se il docente riesce a concepire il suo lavoro non come trasmissione che lo vuota del suo sapere ma come costruzione con gli allievi, potrà trarne ampio piacere e soddisfazione.

2.5. Le aspirazioni del docente

L'aspirazione prima del docente è di far accedere gli allievi al sapere. La natura del desiderio può essere diversa: dall'apertura dell'allievo al mondo all'aspirazione di

inculcargli i valori ritenuti fondamentali. Ma per promuovere il sapere non basta proporlo, ancora bisogna aiutare gli allievi ad acquisirlo.

Sul piano dell'atteggiamento pedagogico ci sono docenti che si felicitano del sapere appreso dalle classi mentre, paradossalmente, qualcuno può sentirsi minacciato nella sua posizione di privilegio dalle acquisizioni degli allievi! Sul piano del metodo didattico si tratta di ricordare che ciò che è evidente per il docente (un sapere frutto di molti studi) non lo è per niente per l'allievo: ci vuole pazienza e fiducia perché anche l'allievo vi acceda.

La promozione del sapere non può avvenire che con un contemporaneo sviluppo dell'intera personalità. Il docente non può sottrarsi alla sua funzione di educatore, complementare a quella dei genitori, fornendo uno spazio e un'assistenza che permetta all'allievo di sperimentare se stesso e la sua relazione al sapere in un clima di fiducia e di aspettative positive. Per il docente il rischio è di creare eccessiva competizione fra gli allievi, di desiderare troppo di essere ammirato, di essere un modello troppo irraggiungibile, di creare dipendenza o di diventare troppo possessivo. Sul versante opposto i rischi sono una eccessiva tolleranza, una carenza di esigenze, di fare delle preferenze fra gli allievi o ancora di essere troppo seduttivo.

Caffyn R.E., op. cit.: risultati dei suoi studi

Le ricompense più efficaci per far continuare l'impegno a scuola sono:

per i docenti: 1. Interessamento del docente al lavoro
 2. Lodare in privato l'allievo
 3. Buon commento in una nota scritta

per gli allievi: 1. Un buon giudizio
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Interessamento del docente al lavoro

Le ricompense più efficaci per incoraggiare un allievo comportarsi bene sono:

per i docenti: 1. Lodare in privato l'allievo
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Sapere che il docente è compiaciuto

per gli allievi: 1. Un buon giudizio
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Essere lodato in privato dal Direttore

Le punizioni ritenute più efficaci per incoraggiare un allievo a impegnarsi di più sono:

per i docenti: 1. La discussione in privato
 2. Un cattivo commento in una nota scritta
 3. Rimprovero in privato

per gli allievi: 1. La discussione in privato
 2. Un cattivo commento in una nota scritta
 3. Un cattivo giudizio

Fra le punizioni ritenute meno efficaci vi sono i rimproveri di fronte alla classe, il restare più tempo a scuola e le note negative.

Le punizioni ritenute più efficaci per incoraggiare un allievo a comportarsi meglio sono:

per i docenti:

1. I genitori vengono chiamati a scuola
2. La discussione in privato
3. "A rapporto"

per gli allievi:

1. I genitori vengono chiamati a scuola
2. "A rapporto"
3. La discussione in privato

2.6. Le paure del docente

La paura di essere criticato è timore diffuso visto come sono abili gli allievi nel cogliere i punti deboli dei docenti sia sul piano del sapere, sia su quello del metodo di insegnamento, sia sulle eventuali preferenze fatte tra gli allievi. Una buona consapevolezza dei propri pregi e dei propri limiti, combinata con una disponibilità alla critica e alla discussione sono certamente utili per evitare questi rischi.

Se la paura di fronte alla classe o agli allievi si tramuta in sentimento di ostilità, si falsa l'intero rapporto pedagogico. Gli allievi risentono sempre, i meno brillanti più degli altri, di una certa frustrazione di fronte alle difficoltà di apprendimento. Un insegnante non deve temere una certa aggressività da parte loro. L'insegnante efficace dispone sempre di un margine di fiducia sufficiente per farvi fronte, altrimenti arrischia di dimissionare, riducendo eccessivamente le sue richieste, oppure di suscitare dell'aggressività che gli allievi non potranno esprimere e che scaricheranno su altri (docenti o compagni per esempio).

Un'altra delle paure diffuse fra i docenti è quella di perdere il controllo della classe: l'indisciplina. In tale fenomeno concorrono due aspetti: il timore del comportamento degli allievi e il timore delle proprie reazioni di fronte alle loro manifestazioni di disturbo. E' difficile per un insegnante conservare la giusta distanza fra severità e rigidità, da una parte, e autonomia e flessibilità dall'altra, in modo da concedere una libertà sufficiente perché vi possa essere apprendimento e mantenere nel contempo la situazione sotto controllo.

Vi sono insegnanti che per evitare ogni rischio sottopongono la classe ad un controllo molto rigido, altri che non osano nemmeno alzare la voce o arrabbiarsi. La punizione è pure tema conteso, ma raramente serve a modificare il comportamento.

"Ciò che gli insegnanti credono sia una punizione o una ricompensa può non essere percepito in tal modo dagli allievi".

Nello studio di Caffyn sono riportati i risultati di un'inchiesta sull'efficacia delle punizioni e delle ricompense per allievi e docenti (Cf. pag. precedente)

Più utili si rivelano quindi le varie forme di discussione sul comportamento manifestato. La discussione può permettere all'allievo di giungere ad una comprensione e ad un maggiore controllo cosciente delle proprie azioni. La punizione invece, espiata la pena, permette che tutto torni come prima, comportamenti inadeguati compresi.

⁷ CAFFIN R.E., Ricompense e punizioni a scuola, *Psicologia e scuola*, 54, maggio 1991, p. 3

2.7. I genitori

I docenti incolpano spesso i genitori per le difficoltà di comportamento o di apprendimento dei loro figli. Dal punto di vista dei genitori ciò può essere sentito come un'alleanza fra docente e figlio-allievo contro di loro, il che compromette ovviamente il rapporto allievo-famiglia-scuola. La reazione dei genitori è in questi casi, generalmente, di opposizione e rottura contro la scuola. Quei genitori che assumono davvero con difficoltà il loro ruolo, si sentono colpevolizzati da un tale docente.

Ma anche gli insegnanti temono i genitori, spesso li aggrediscono o li colpevolizzano per difendersene. Questi sentimenti derivano dal timore di non essere considerati abbastanza "bravi" dai genitori dei loro allievi!

2.8. Anche gli allievi hanno le loro paure

Gli allievi in modo ancora più marcato degli adulti risentono dell'ansia di fronte alle situazioni nuove che la scuola propone loro. Uno spazio rassicurante, delimitato e caldo, favorisce la tranquillità emotiva, ma ancor più la favorisce un sostegno da parte di adulti che sanno entrare in contatto con i giovani. I bambini dell'asilo o delle elementari ne hanno più bisogno che quelli della media o del Liceo, ma anche nelle Università vi sono gruppi che accolgono le matricole, proprio perché il fenomeno è normale e tocca tutti.

Un insegnante sconosciuto è potenzialmente sorgente di speranza, di novità ma anche una possibile minaccia. Nel primo incontro con il docente, gli allievi cercano indizi di una sua benevolenza, che lo possa rendere familiare. Meno una persona è conosciuta, più è oggetto delle proprie proiezioni, positive o negative.

Anche i compagni di un gruppo nuovo possono essere oggetto di timori. Stabilire rapporti di fiducia, creare alleanze contro altri compagni o contro i docenti, sono strategie atte a ridurre le ansie.

2.9. Il contesto logistico e istituzionale

L'organizzazione istituzionale deve permettere alla maggior parte degli allievi di adattarsi senza eccessive difficoltà alle esigenze e alle condizioni della scuola. L'evoluzione sociale le attribuisce funzioni educative importanti di non sempre facile "gestione".

"L'école serait (aujourd'hui) également confrontée à des problèmes éducatifs et comportements mentaux nouveaux qui entravent souvent l'acquisition des connaissances, mais qu'elle doit impérativement prendre en compte, afin de favoriser une bonne insertion sociale et professionnelle des adolescents."⁸

La scuola, con la necessità per l'allievo di adattarvisi e di riuscire, genera ansia. Un livello tollerabile di ansia è utile per stimolare le reazioni del soggetto ma un livello eccessivo è pericoloso e può suscitare reazioni contro l'ambiente esterno o contro l'individuo stesso.

I ragazzi che già hanno vissuto situazioni di separazione oppure di cambiamento di ambiente o di persone, sono probabilmente più sensibili a nuove condizioni ambientali. Spazi vasti e poco definiti, l'assenza di un'aula di classe di riferimento, corridoi ampi in

⁸ PERRENOUD B.(1992), Le rôle de chef d'établissement, in TSCHOUMY J.-A. (éd), *Le chef d'établissement au carrefour de systèmes scolaires en mouvement*, Del Val IRDP, Cousset, p.27

palazzi di grandi dimensioni sono, per esempio, fattori che accentuano i movimenti di occupazione e di appropriazione dello spazio o inversamente chiusura su se stessi. Il numero di allievi in classe o che circolano nell'istituto sono pure una variabile importante: ci si sente facilmente persi in un gruppo grande dove i punti di riferimento sono pochi.

Il disorientamento sarà pure maggiore se l'ambiente-scuola porta con sé valori e caratteristiche lontani da quelli dell'ambiente di origine, in particolare per gli allievi la cui estrazione socio-culturale è già svantaggiata.

Il contatto personale continuo e approfondito (per esempio nella scuola media con un docente frequentemente in sede e disponibile al contatto anche fuori dalle normali lezioni) facilita la rassicurazione e l'attenuazione delle tensioni. Utili sono pure le spiegazioni sul funzionamento dell'istituzione scuola sia sul piano pratico sia su quello pedagogico, il contatto con la direzione, la discussione e il chiarimento con i docenti dei risultati scolastici ottenuti al di là del puro risultato numerico che tutti imparano velocemente a capire.

La coerenza dell'intervento educativo all'interno di quella che dovrebbe essere una vera équipe di docenti e all'interno dell'intera sede scolastica è determinante per il contenimento dei comportamenti devianti da parte di singoli allievi o gruppi. Nulla di più facile per allievi "male intenzionati" che sfruttare le carenze di coerenza interna! Il ruolo di leadership della direzione, del direttore in particolare, ha una notevole influenza sugli allievi e anche sui docenti. Essi devono essere sostenuti nel lavoro di promozione dei comportamenti educativamente positivi e di contenimento di quelli negativi.

Nella realtà odierna, dove i valori educativi sono sottoposti a discussione continua se non a una crisi vera e propria, è necessario che una sede scolastica (o almeno un consiglio di classe) svolga un costante lavoro di confronto e di precisazione dei valori che intende promuovere ed è auspicabile che ricerchi una loro coerente applicazione tramite un dialogo costante.

3. Le dinamiche del gruppo-classe e il loro controllo

Nella classe interagiscono molte persone inserite in un contesto scolastico che ha regole e condizioni proprie. L'azione di un individuo suscita inevitabilmente delle reazioni negli altri componenti del gruppo, allievi o docenti. Se non è quindi possibile trovare una causa unica a un comportamento ed eliminarla, è però possibile migliorare la conduzione della classe in modo tale da controllare il più possibile le dinamiche interne. Spesso i disturbi in classe si manifestano per una tardiva valutazione da parte del docente delle conseguenze a cui possono portare certi comportamenti fisici o verbali di un allievo oppure del docente stesso, quando sono ancora appena abbozzati. L'insegnante deve essere in grado di prevedere che certe azioni o situazioni possono portare a momenti di indisciplina e deve pertanto essere in grado di prendere le contromisure per far ritrovare al gruppo la stabilità che permette il prosieguo dell'attività didattica.

Le "qualifiche" che il docente ha acquisito nella sua formazione sono essenziali per una buona conduzione della classe.

"Ces qualifications sont au nombre de trois:

- 1) être capable de traduire le savoir en action dans la classe;
- 2) percevoir et sentir l'organisation de classe comme un tout, dépendant de certaines conditions d'environnement;

3) *saisir la signification de certaines réactions du groupe et trouver les méthodes appropriées pour changer les conditions. N'oublions pas, bien sûr, que tout professeur doit être en mesure de communiquer efficacement avec tous les membres du groupe classe.*⁹"

La classe costituisce un sistema artificiale¹⁰, costituito dall'uomo per il raggiungimento di scopi formativi. A partire da un gruppo eteroclitico è necessario giungere rapidamente alla sua trasformazione in gruppo coeso. A tale fine deve operare il docente tramite la conduzione della classe o, per usare i termini di Evéquo, tramite la sua **funzione di pilotaggio**.

Perché le condizioni ottimali di insegnamento esistano in una classe, è necessario promuovere l'unità interna al gruppo, ottenere la coesione e la cooperazione, organizzare gli sforzi degli individui nella prospettiva dell'insieme del gruppo, aiutare il sistema a riassetarsi e a risolvere i problemi interni. L'essenziale nella conduzione della classe è in effetti il "sapere instaurare un sistema di cooperazione efficace e di sapere risolvere i problemi umani che nascono in ogni gruppo organizzato" e che lavora in condizioni ravvicinate¹¹.

Quando si manifestano problemi di disciplina l'insegnante tende a reprimere e a controllare il comportamento di uno o più allievi che sembrano esserne la causa. A volte è piuttosto modificando le condizioni dell'ambiente-classe in modo tale che gli allievi possano sviluppare positivamente le loro energie a profitto dell'apprendimento, che si ottengono i migliori risultati. Se la situazione di classe è favorevole, anche gli allievi con problemi personali, affettivi o familiari, riescono a risentire una tranquillità che gli permette di lavorare. Per contro se la classe non beneficia di una coesione interna e di un clima positivo, è probabile che gli allievi a problema trovino soluzioni adattative individuali o manifestino il loro disagio tramite dei comportamenti di disturbo.

Secondo Evéquo, quando una classe "disfunziona", cioè vi sono dei comportamenti sintomatici, si osserva nell'allievo-problema il manifestarsi di attese particolari. Egli si attende dal docente o dai compagni dei comportamenti diversi da quelli che tutti gli altri si aspettano, al di fuori delle norme abituali (es. si aspetta che le consegne gli vengano ripetute due volte). Il docente dal canto suo reagisce dando corda a queste aspettative. Interpreta le richieste dell'allievo come dei bisogni, soddisfacendoli e modificando quindi le regole implicite che prima erano valide per tutti. Il docente se da un canto si lamenta di ciò, nel contempo dimostra comprensione dando seguito alle implicite richieste particolari, il che viene interpretato dai compagni come una complicità fra compagno-problema e docente. Il docente non si accorge del privilegio accordato ma ciò farà reagire a loro volta i membri della classe. Il perno dell'attività diventa allora interno alla dinamica della relazione fra docente e classe e non più esterno ad essa (programmi, obiettivi). L'allievo che pone problema occupa una funzione di co-pilotaggio poiché coadiuva, di fatto, il docente nella conduzione e condiziona l'evolversi della vita nel gruppo. L'organizzazione della classe da centrata sugli scopi diviene multicentrica.

In tali situazioni il docente non deve cercare di restaurare l'ordine ad ogni costo, ma piuttosto cercare di ristabilire condizioni che permettano a tutti i membri del gruppo di autodisciplinarsi e di avere un comportamento che sia finalizzato allo scopo che la scuola si prefigge. Si tratta in generale di riuscire a **concordare degli scopi** a cui, emotivamente ed intellettualmente, gli allievi possano aderire e sentirsi coinvolti,

⁹ JOHNSON L.V e BANY M.A. (1974), *Conduite et animation de la classe*, Dunod - Bordas, Paris, p.32

¹⁰ EVEQUOZ G.(1990), Y a-t-il un pilote dans la classe?, *Thérapie familiale*, 4, vol 11 p. 407-423

¹¹ JOHNSON L.V e BANY M.A. (1974), *op.cit.*, p. 9

avendo con tutti un atteggiamento "equo". Senza uno scopo comune, di cooperazione, di tensione emotiva e cognitiva finalizzata, un gruppo tende a sfaldarsi a causa dell'emergenza delle tensioni interpersonali.

Nella pratica osservata dagli etnografi, certi docenti tendono invece a reagire alle situazioni di indisciplina aumentando il controllo, stringendo la morsa attorno agli allievi indisciplinati, utilizzando le punizioni. I punti di vista di allievi e docente divergono: se per l'allievo è ritenuto grave l'atteggiamento di trattare gli allievi in maniera anonima, in maniera infantile o nel "far finta di non ricordarsi di essere stato giovane", per l'insegnante è ritenuto pregiudizievole, per il buon andamento della classe, il mostrarsi debole o il non trattare tutti gli allievi in modo uguale (nonostante le loro differenze). Gli allievi, dal canto loro, hanno sviluppato da sempre e continuano a sviluppare una cultura giovanile che può avere un valore adattativo ma alternativo a quello scolastico. Di fronte ad atteggiamenti di non considerazione, di autoritarismo, di ironia nei loro confronti, ecc., reagiscono secondo due principi detti di "retribuzione"¹²:

- la *reciprocità*: se i docenti diventano più "cattivi", possono diventarlo anche gli allievi. E' l'applicazione, in un certo senso, della legge del taglione: ridare al docente ciò che fa subire agli allievi. Tre sono le tattiche principali usate: la sovversione per mezzo dell'ironia (es. ridicolizzare il docente), provocare risate generalizzate in classe quando il docente assume atteggiamenti autoritari e la "ribellione simbolica" (gli allievi rovinano o distruggono il loro proprio lavoro indicando chiaramente al docente che il suo insegnamento non è apprezzato).

La *reciprocità* può condurre alla scalata simmetrica, cioè a una competizione condotta in continuazione a livelli sempre più elevati.

"E' facile osservare, ad es., nei conflitti coniugali l'escalation di un modello di frustrazione che i coniugi perseguono finché alla fine si fermano solo perché spossati fisicamente ed emotivamente; mantengono poi una tregua inquieta finché non si sono sufficientemente ristabiliti per affrontare lo scontro successivo. La patologia della interazione simmetrica è quindi caratterizzata da uno stato di guerra più o meno aperto (...)"¹³

- la *compensazione*: gli allievi evitano le situazioni di confronto con l'insegnante per salvaguardare la propria dignità (mutismo, assenze da scuola, disinteresse, ...).

Molti sono gli esempi di situazioni che si svolgono secondo queste dinamiche repertorate in testi o film. Forse vale la pena di ricordare l'affermazione di A. Adler secondo la quale "è meglio evitare di lottare contro i ragazzi perché in ogni modo finiscono per vincere loro". Un atteggiamento che cerca di capire i ragazzi da una posizione di adulto, seguito da un'azione coerente, ha maggiori probabilità di riuscire che non un rapporto di forza. Le regole della relazione fra docente ed allievi, sia per quanto concerne l'atteggiamento da tenere in classe, sia per le richieste di apprendimento, costituiscono il tema del capitolo seguente.

¹² WOODS P. (1990), op. cit. p.31. Il termine francese di "équilibration" è stato tradotto con quello italiano di "compensazione" per evitare confusione con altre teorie che già usano il termine di equilibrare con altri significati.

¹³ WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, p.100. Un bel esempio su questo tema è dato dal film "La guerra dei Roses".

3.1. Il contratto didattico

In ogni situazione di insegnamento - apprendimento, fra allievi e docente si stabilisce una sorta di "contratto didattico" a cui ognuno si riferisce, ma le cui clausole non sono quasi mai esplicite.

Il contratto didattico è l'insieme delle regole che definiscono il gioco fra i diversi partners della situazione didattica e organizza i limiti e la ripartizione delle responsabilità fra docente e allievi. Il sapere introdotto nella situazione di apprendimento deve apparire, in rapporto al sapere già conquistato dagli allievi, come nuovo; "la sua novità permette che si annodi, al suo proposito, il contratto didattico: esso può essere l'*oggetto di un insegnamento*, e la *posta in gioco di un apprendimento*"¹⁴. Il contratto didattico precisa sia il ruolo dell'allievo, sia quello del docente, sia quello del "sapere", durante tutta la situazione didattica. Anche quando le regole del gioco non sono state definite esplicitamente, esiste un contratto implicito. Quando, ad es., il docente ha indicato che gli allievi possono lavorare "liberamente", vige un contratto implicito che indica quali sono le regole da rispettare quando si lavora liberamente!

Le regole del contratto possono essere¹⁵:

- *esplicite e formulate*, cioè sono state oggetto di un'esplicitazione verbale orale o scritta in classe;
- *tacite ma convenute*, cioè vi è un accordo tacito sul quale però, si sa, tutti o quasi sono d'accordo;
- *tacite e non convenute*, cioè i membri della relazione credono, ognuno dal canto proprio, che siano in vigore certe regole senza che però nessuno le abbia esplicitate ;
- *implicite ed inconsce*, cioè le regole, o alcune di esse, non solo non sono state verbalizzate ma addirittura non vi è stata presa di coscienza delle stesse da parte né del docente, né degli allievi.

L'origine delle regole può essere *unilaterale* (cioè decise autonomamente dal docente, oppure anche dagli allievi) oppure *negoziata* (cioè discusse con la classe).

Le regole possono anche avere un'origine:

- *esterna* alla situazione didattica (imposte da un Regolamento per es.) oppure *interna* alla situazione didattica (essere cioè necessarie per il buon svolgimento dell'attività);
- *spontanea* (cioè cresciuta durante la sequenza didattica) oppure *pre-esistente* alla situazione didattica stessa (le regole possono essere ancora stabilite dal docente o negoziate con la classe, per esempio all'inizio dell'anno scolastico).

Il docente, con il suo comportamento, indica le regole del gioco, i doveri e i margini di libertà degli allievi. E' compito del docente portare la classe a convergere attorno a quelle aspettative e a quegli atteggiamenti che possono creare unità nel gruppo, riportando alle regole del contratto quegli allievi che se ne distanziano sul piano del comportamento o su quello dell'apprendimento.

Le *regole relative all'apprendimento*, cioè alle condizioni in cui deve svolgersi, è utile che vengano esplicitate e costantemente ricordate agli allievi (es. cercare di capire la consegna prima di partire alla ricerca della soluzione e chiedere finché non la si è capita, durante le esercitazioni o le valutazioni formative lavorare da soli e non copiare dai compagni, ecc.)¹⁶.

¹⁴ CHEVALLARD Y. ,(1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, p.66

¹⁵ JONNAERT P. (1988), *Conflits de savoir et didactique*, Bruxelles, De Boek, p. 29

¹⁶ Ciononostante è possibile che certi allievi non entrino nella logica del contratto, in particolare quando le loro difficoltà scolastiche sono notevoli. WOODS (op. cit. p.35) riporta l'esempio di allievi che ritenevano l'esigenza del docente di esigere la comprensione di un testo scritto come illecita: non

Per le *regole relative al comportamento*, alla disciplina in senso stretto, non basta aver esplicitato una volta, magari ad inizio d'anno, le regole richieste e nemmeno che gli allievi le abbiano sottoscritte. Tocca sempre al docente evitare che la tentazione del loro non rispetto diventi azione di disturbo. Le cause dell'indisciplina da parte dell'allievo, non sono nella maggioranza dei casi controllabili razionalmente. E' quindi necessaria una forza esterna (il pilota-docente) che prevenga l'emergenza di comportamenti più facili, più "istintivi" da parte dell'allievo. Ricorderemo come non sia opportuno interrompere la lezione con richiami verbali al buon comportamento (es. silenzio!, dove stai andando?, non girarti sempre!, ecc.) poiché spesso ciò risulta essere una gratificazione per l'allievo richiamato (anche se l'intenzione del docente era diversa). Meglio utilizzare indicazioni non verbali (gestuali, mimico-facciali,...) che anticipino l'emergenza del comportamento indesiderato.

Le regole del contratto non sono nemmeno definite una volta per tutte; vanno continuamente rinegoziate sia perché le dinamiche interne alla classe cambiano, sia perché le caratteristiche e le esigenze degli apprendimenti si modificano. La conduzione della classe e la relazione pedagogica non possono mai essere considerate come acquisite una volta per tutte. Al docente viene richiesto di saper cogliere i significati dei comportamenti, anticiparne le possibili conseguenze ed introdurre le necessarie modifiche nel contesto della classe in modo tale da non lasciare precipitare la situazione ed evitare di dover prendere delle misure disciplinari che confermerebbero la fragilità della conduzione. Un docente nuovo è "testato" dalla classe per verificare quali sono le "sue" regole! Sulla base dell'esito del test, gli allievi si comporteranno di conseguenza (regole convenute anche se non esplicitate). Le regole che restano implicite sono oggetto di una ricerca di senso da parte degli allievi, e ciò avviene in particolare per le regole dell'insegnamento-apprendimento. Ad es. quando un docente formula una domanda o una consegna, che cosa si attende dagli allievi? Se lo stile della richiesta cambia per rapporto alle consuetudini della classe, gli allievi devono ricercarne il senso: ma il senso che viene attribuito dagli allievi non è necessariamente il senso previsto dal docente¹⁷! Il progetto del docente di svolgere un'uscita di studio, può diventare una passeggiata; una visita ad un museo può diventare l'occasione per distrarsi; un film l'occasione per dormire; un lavoro di gruppo l'occasione per copiare dai compagni.

3.2. L'insegnante simpatico

L'azione dell'educatore-insegnante è necessariamente direttiva o intenzionale, poiché deve rispondere al mandato attribuito dalla società alla scuola di formare i giovani allievi ai valori e ai contenuti codificati negli obiettivi e nei programmi scolastici. L'educatore diventa colui che frena e regola i desideri, colui che incarna la realtà e la legge di fronte ai fantasmi.

era sufficiente aver copiato diligentemente il testo della lavagna sul quaderno? Manifestamente le regole del contratto didattico relativo all'apprendimento non coincidevano fra docente e allievo!

¹⁷ Si veda fra gli altri l'esempio della ricerca svolta in Svezia da R. Salijö sull'affrancatura dei francobolli riportata nella conferenza di PERRET-CLERMOND A.N. riportata nell'articolo *Les implicites dans les situations d'apprentissage*, *Cahiers de l'Institut Suisse de Pédagogie*, avril 1992, no.19, p. 40

L'autorità¹⁸ è necessaria allo sviluppo della persona, ma un suo eccesso diventa nocivo, così come una carenza di autorità. Una mancanza di autorità è facilmente risentita come angosciante.

Simpatico è giudicato in genere chi sa far applicare le regole del "contratto", ma senza che ciò avvenga in modo forzato.

"Non faceva niente per ottenere la disciplina. La "sua presenza", il suo fascino e la stima che avevamo per lei erano sufficienti, come anche il lavoro. Gli allievi la rispettavano. Non puniva ed era giusta nelle ricompense."¹⁹

Docenti ingiusti, eccessivamente severi o distanti sono giudicati antipatici.

"I professori con cui si fa più casino sono spesso quelli che non amano i loro allievi, che restano indifferenti al loro sviluppo, che non provano per loro alcuna simpatia personale. E' forse per questa ragione che i professori delle materie accessorie, quelli che passano meno ore per settimana nella stessa classe, quelli che, avendo troppi allievi, non riescono neppure a conoscerli tutti, sono i più presi di mira."²⁰

Lo stesso autore a proposito di indisciplina e simpatia verso i docenti riporta la seguente affermazione:

"Potrà sembrare paradossale, ma credo che le punizioni di un professore incoraggino l'indisciplina anche quando colpiscono il vero colpevole, perché quest'ultimo, generalmente ci terrà a mostrare che non si sente sconfitto per così poco. Quanto alla punizione che colpisce l'innocente, - e questo capita abbastanza spesso - inutile dire che è sempre pretesto a reazioni violente o beffarde. Un mio compagno notava l'altro giorno che i professori presi di mira erano quelli che punivano di più. Non è una regola generale, ma non è nemmeno sorprendente. Ve ne sono alcuni che puniscono molto ma finiscono quasi sempre per stancarsi, perché si tratta di un circolo vizioso. Appioppano castighi perché si fa casino, e si fa casino per rappresaglia."

Nello studio di CHALVIN²¹ vengono riportati i dati di uno studio sulle **qualità** che gli allievi di Liceo gradirebbero trovare negli insegnanti. Nell'ordine li vorrebbero, simpatici, comprensivi, buoni professori, pazienti e che sapessero creare un buon ambiente. I **difetti** ritenuti più insopportabili sono invece, nell'ordine: l'autoritarismo, la severità e la durezza, il favoritismo e la parzialità, il gridare e l'arrabbiarsi, l'orgoglio e la credenza di essere superiore, la mancanza di contatto ed infine le cattive spiegazioni. E' stato pure chiesto agli allievi di dire quali sono le qualità di un docente richieste dai loro genitori. Nell'ordine risultano essere: spiegare e insegnare bene, far riuscire bene gli allievi (anche agli esami), svolgere un lavoro serio e coscienzioso, avere della disciplina e dell'autorità.

¹⁸ Per autorità si intende quella forza interiore che si impone spontaneamente, una "forza tranquilla" spesso chiamata anche autorevolezza che sa contenere gli eccessi pulsionali e non teme gli errori. Ogni educatore che usa di strumenti punitivi mostra per contro una mancanza di autorità.

¹⁹ MAUCO G. (1968), *Psychoanalyse et éducation*, Aubier, Paris, p.183

²⁰ ALLENDY R., "Le chahut à l'école", *Revue française de psychanalyse*, Tome XII, No 1

²¹ CHALVIN M.J. (1982), *Comment réussir avec ses élèves*, ESF, Paris

3.3. L'interazione didattica e la necessità del controllo

La concezione di disciplina varia molto da docente a docente, dalle sue caratteristiche personali, dal suo grado di tolleranza, ecc. ma tutti i docenti ritengono la disciplina una condizione per la trasmissione di conoscenze. Più che di disciplina si dovrebbe però parlare di **controllo della situazione di classe e del mantenimento delle redini della conduzione delle attività scolastiche.**

Nelle concezioni pedagogiche sviluppatesi in questo secolo, si è cercato di dare uno spazio sempre più importante all'allievo quale condizione perché il suo sviluppo sia più equilibrato, modificando così la concezione di un'autorità assoluta del docente che impone una disciplina a cui gli allievi devono sottostare.

Con l'aumento dello spazio di autonomia dell'allievo cambia anche il ruolo di controllo del docente che deve assumere allora un ruolo di coordinazione e di animazione. Modificandosi le premesse pedagogiche, le teorie e le concezioni di riferimento, si modificano quindi anche i parametri di giudizio di cosa sia la disciplina, rispettivamente l'indisciplina. Rimane ciononostante fondamentale che la classe sia condotta dal docente, che le *rotture di contratto* siano utilizzate in modo produttivo per dei nuovi apprendimenti o per una rinegoziazione del contratto nel senso di renderlo più esplicito.

3.4. La professionalità necessaria

Risulta evidente da quanto scritto fin qui, che la conduzione di un gruppo-classe è influenzata da una ampia serie di fattori²². Il suo scopo è di garantire le condizioni migliori perché avvenga un processo di apprendimento negli allievi.

Responsabile del vascello classe è il docente, con le sue competenze ed i suoi limiti.

L'equilibrio della situazione di classe è fragile. E' utile essere molto sensibili nello svolgere la funzione di pilota, cioè nel cogliere e nel modificare le situazioni che possono finire per creare problemi al clima di classe. Quando la situazione è degenerata, il suo recupero non è sempre facile poiché richiede una modifica del ruolo insegnante e, di conseguenza, di quello degli allievi. Un intervento preventivo, un chiaro, disteso, comprensivo e costruttivo rapporto è sempre da preferire a un *laissez-faire* che può portare gli allievi a dei comportamenti che si tratta poi di correggere o di bloccare quando i limiti impliciti nel contratto vengono oltrepassati. Non esistono regole o ricette generali, ogni combinazione di variabili dev'essere valutata singolarmente per identificarne le cause e rimediarvi. Compito arduo certamente poiché mai acquisito definitivamente ma anche stimolante e vivificante di una relazione che altrimenti si ripeterebbe, anno dopo anno, troppo uguale.

ALLEGATO Le variabili in gioco

Le numerose variabili in gioco nella creazione di un clima di disciplina / indisciplina sono riassunte nello schema seguente:

²² La tabella in allegato riassume i principali fattori classificati per categoria.

POLO ALLIEVI - SCUOLA

FATTORI PSICOLOGICI

FATTORI SCOLASTICI

P O L O P S I C O L O G I C O	<ul style="list-style-type: none"> - Tranquillità emotiva: <ul style="list-style-type: none"> . capacità di far fronte ai - problemi - familiari, socio-econ. - col gruppo di coetanei - fisico somatici - fiducia di base compensata - difficoltà strumentali e intellettuali (grafiche, cognitive, logico-matematiche, spazio-temporali) e scolastiche - Ricerca di un punto di riferimento nel docente (chi è il Modello-oggetto a cui identificarsi) - Relazioni nel gruppo di allievi (cf. etologia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Immagine dell' Istituto, della Direzione, dei docenti ... - Unitarietà del modello educativo - Funzionalità degli spazi <ul style="list-style-type: none"> . entrate, corridoi, servizi, . aule 	P O L O P E D A G O G I C O
	<ul style="list-style-type: none"> - Tranquillità emotiva, fiducia di base, sicurezza di sè - Rappresentazione del ruolo educativo - Conoscenze . psico-pedagogiche sull'allievo/ragazzo . dell'apprendimento e delle dinamiche sociali in classe - Capacità di agire, comunicare, coinvolgere, collaborare, stimolare l' apprendimento - Dinamicità: voce (tono, volume), movimento, gestualità, postura, occupazione dello spazio - Esperienze diverse accumulate 	<p style="text-align: center;">FATTORI PEDAGOGICI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Risultati scolastici (precedenti e attuali) - Motivazione - all' apprendimento - alla socializzazione - Comportamento sociale in classe dei compagni = modello sociale di comportamento - Numero di allievi per classe, spazi e strumenti a disposizione - Conoscenza/uso delle tecniche di conduzione della classe - Dominio dello spazio-gestione del tempo - Chiarezza d' espressione-esposizione, saper porre domande, stimolare,... - Sistematicità degli interventi, dei controlli, verifiche, bilanci - Applicazione delle regole di gestione istituzionali e in classe: coerenza e sicurezza - Organizzazione didattica funzionale alla motivazione e conoscenze iniziali/capacità di apprendimento, uso di strumenti (testi, audiovisivi, ecc...) - Scelta di modalità apprpriate d' insegnamento e di lavoro in classe 	
INSEGNANTE	INSEGNAMENTO		

POLO DOCENTE

Comportamento a scuola e punizioni²³ - parte 2a

Dozio Edo

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 14,
dicembre 1996 pag. 5-20

*"La nostra gioventù è mal educata, si fa dispetto dell'autorità e non ha più rispetto per gli anziani. I nostri figli rispondono ai genitori e chiacchierano invece di lavorare."
Socrate*

Nel 1851, in 5 mesi di scuola al Liceo Louis-Le-Grand di Parigi, si contano 487 giorni di arresto nelle sue 13 celle di prigionia per 264 allievi; il che fa 2 giorni di carcere per allievo.

La scuola è un luogo nel quale il tempo è sospeso, un luogo per pensare, per imparare. Ma non tutti gli allievi vogliono, sanno o possono imparare. Per poter pensare, per costruire mentalmente bisogna potersi sentire tranquilli con l'esterno e con se stessi: essere tranquilli, in una condizione favorevole per investire emotivamente nell'attività mentale, oppure essere, inversamente, in tensione con l'esterno, con gli altri o con il "mondo", cercando di utilizzare il mentale per controllarlo, per dominarlo.

Purtroppo ci sono allievi che non si trovano in queste condizioni: sono in tensione verso loro stessi o gli altri e non usano il mentale come sistema di elaborazione, privilegiano l'azione. A volte è il bisogno di sentirsi esistere che viene frustrato nei ragazzi, il bisogno di essere valorizzati o amati in un modo o nell'altro (a dipendenza dall'età, dalla famiglia o anche dalla scuola e dai docenti). Se non si può essere valorizzati per degli aspetti positivi, lo si può essere per aspetti meno positivi, se non dai genitori o dai maestri, almeno dai compagni che ammireranno chi sa infrangere le regole, opporsi all'autorità. Inizia così il manifestarsi di un comportamento provocatorio, ribelle, di indisciplina, di piccola violenza. In certi casi non potrà non seguire una punizione²⁴. Ciononostante, la tensione necessaria per imparare si sposta sul mantenere un comportamento sufficientemente deviante perché sia considerato dagli altri come originale, coraggioso, degno di interesse; la punizione è la prova che il comportamento deviante è degno di essere mantenuto. Fino a quando? E' possibile interrompere questa spirale di comportamento deviante e di conseguente punizione?

²³ La prima parte è stata pubblicata nel precedente numero di questa rivista: Dozio E., La disciplina in classe (comportamento degli allievi, stile di conduzione e contratto didattico), *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, 13, 1995, 14 - 27. La seconda parte prende lo spunto da relazioni e corsi tenuti ai Plenum dei docenti della Scuola media di Bedigliora e di Locarno 1, all'Istituto svizzero di pedagogia di Lugano e per l'Istituto di abilitazione e aggiornamento di Locarno sui temi della conduzione della classe, della disciplina e della punizione delle infrazioni a scuola.

²⁴ La punizione ricevuta può subire delle trasformazioni, diventare fonte di piacere. Gli psicanalisti parlano di erotizzazione della punizione: "... si autoerotizzerà, o masochizzerà, o sadicizzerà in seguito alla relazione agita tra l'adulto e il bambino." Da Bergeret J., Freud e la punizione in AAVV. (1990). *Quando e come punire i bambini?*. Raffaello Cortina Editore, 16.

Parecchi operatori scolastici credono che la disciplina sia il problema centrale dell'insegnamento; "se gli allievi fossero disciplinati ascolterebbero meglio i loro docenti²⁵". Se gli allievi si piegassero alle esigenze dell'istituzione scolastica, riuscirebbero bene. Houssaye crede, al contrario, che una relazione d'autorità esclude la possibilità di un'autentica relazione con il sapere²⁶. I pedagogisti, già dall'inizio del secolo, distinguevano fra una nociva relazione di sottomissione all'autorità, e una positiva relazione di adesione al progetto pedagogico, incarnato dall'autorità del docente. L'adesione al progetto è un passaggio importante nella relazione fra docente e allievi; è la premessa perché il docente possa poi rendere responsabile l'allievo dei suoi comportamenti in modo tale che egli interiorizzi quelle competenze di autonomia personale e sociale necessarie per assumere il ruolo di cittadino, dapprima nella microsocietà scuola, poi nella società civile.

Qualche volta si sente ancora citare un principio ben diffuso tempo addietro, secondo il quale un castigo che costringa a un lavoro supplementare avrebbe un doppio effetto: da una parte scoraggia il ragazzo a ripetere l'infrazione e dall'altra migliora l'efficienza scolastica con l'esercizio e la ripetizione. Ciò provoca però nell'allievo un'associazione fra lavoro scolastico e punizione che produce un effetto in contraddizione con gli sforzi dei docenti di valorizzare il lavoro scolastico come mezzo di accesso a un valore, il sapere. Anche negli allievi che avrebbero energie sufficienti per trarre un insegnamento dal castigo scolastico, la punizione provoca un peggioramento dell'immagine di ciò che è scolastico, quindi indirettamente del valore "sapere".

La storia dell'educazione ha mostrato che la scuola punisce per preparare il futuro cittadino a capire le leggi del mondo degli adulti e ad accettarle come tali²⁷. La scuola sarebbe, indipendentemente da quanto insegna, un luogo di esperienza delle regole della vita. La scuola è però sia luogo di accesso al sapere e richiede a tale scopo la disponibilità del soggetto ad imparare, sia un luogo sociale dove si giocano e si vivono molti aspetti dello sviluppo psicologico del giovane, gli aspetti dello sviluppo della personalità e della socialità in primo luogo. Il docente è quindi nella necessità di dover far coesistere il bisogno degli allievi di definirsi in rapporto agli altri allievi e la necessità di imparare. L'urgenza "soggettiva" per l'allievo di definirsi socialmente è ben più rilevante della coscienza dell'utilità dell'imparare. L'urgenza dell'imparare la decretano la scuola e la società più che il soggetto stesso. È la società che decreta quale scuola l'allievo deve seguire, quali programmi affrontare e con quali metodi. La scuola impone i modi e i tempi dell'apprendimento tramite, in particolare, le scadenze dei lavori scritti di verifica del sapere acquisito. La società in generale, e la microsocietà scuola in particolare, decretano le regole del convivere e le regole del dimostrare (ai docenti nel contesto scuola) che l'allievo sa stare alle regole e ai tempi. La scuola decreta tali regole per due motivi: per creare le condizioni dell'insegnamento e per contribuire all'apprendimento di comportamenti regolati nell'allievo. Lo fa per delle necessità interne alla scuola, per garantirsi il suo funzionamento e per il "bene" dell'allievo²⁸.

²⁵ Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF, Paris, 67.

²⁶ Si distingue il "riuscire" a scuola dal "capire", cioè da un'autentica relazione con il sapere.

²⁷ Douet B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. PUF, Paris.

²⁸ Per un esame storico del concetto di disciplina e di indisciplina, si veda Estrela M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*, ESF, Paris, 19-31.

La regola²⁹ è ciò che viene imposto come linea direttrice, è dell'ordine della morale. Permette a un gruppo di funzionare in circostanze precise; permette sia di prevenire che di punire quando non è rispettata, purché la punizione sia adattata a chi commette l'infrazione e non sia standardizzata. Siccome l'allievo a scuola ha dei doveri e dei diritti, è bene che nel luogo dell'educazione, egli partecipi alla costruzione della regola vivendo il diritto democratico.

"Consideriamo che i diritti degli allievi, poiché l'educazione è comprensione e messa in opera di ciò che fonda l'alterità, devono essere oggetto di co-elaborazione, di contrattazione tra professori e allievi. Se i diritti dei bambini nella società devono essere concessi, i diritti degli allievi devono essere co-elaborati."

Nelle nostre scuole non vi è l'abitudine di impegnarsi al rispetto di doveri e diritti con un contratto esplicito e firmato; d'altra parte nemmeno l'insegnante firma mai un contratto di lavoro dopo la sua assunzione. Le regole sono date per immanenti, indiscutibili, esistenti forse solo per tradizione consolidata, ma intoccabili. Il confronto su di esse fra docenti è da evitare poiché metterebbe in luce divari di opinione non da poco, con gli allievi poi, le regole sono al massimo illustrate, ma mai sono discusse o negoziate. Ciò che invece non è negoziabile è l'esistenza della legge. Essa prende forma nelle regole che possono essere anche diverse e ne costituisce l'essenza, il valore fondamentale che sottostà alle regole.

Se il valore sostenuto dalla legge fosse, ad es., che "il lavoro in comune è possibile solo se vi è rispetto reciproco", le regole possibili potrebbero essere che "i lavori si consegnano alla data stabilita" oppure che "il dibattito è possibile ma non si alza la voce nelle discussioni" oppure ancora "non si accetta la derisione di un compagno", ecc.

E' bene che gli allievi entrino nel dibattito civico delle leggi che fondano la vita scolastica, che prendano coscienza del perché e del cosa è necessario per una vita in comune. La costruzione della legge è una tappa fondamentale dello sviluppo della persona, descritta dalla psicanalisi con lo sviluppo della coscienza morale e con il concetto che struttura la personalità del soggetto: il super-io. Anche la legge che fonda la vita collettiva merita un'esplicitazione e una riflessione particolari. E' l'occasione per discutere, esplicitare, prendere coscienza della e delle regole perché siano di tutti e non solo di chi le vuole vedere applicate.

Si parla spesso della violenza degli allievi a scuola ma raramente della violenza della scuola sugli allievi, sulla loro diversità. Le pratiche "educative" dei docenti non sono sempre funzionali alla promozione di comportamenti responsabili da parte degli allievi, a volte rafforzano anzi i comportamenti devianti: se un allievo è preso quale capro espiatorio da un docente, porrà sempre maggiori problemi. Se si crede che un allievo porrà dei problemi, è raro che poi non ne ponga. L'effetto Pigmalione agisce anche in queste situazioni!

"E se la più grande violenza fatta agli allievi fosse di non ascoltarli su ciò che costituisce una delle ragioni della loro presenza a scuola: cercare di imparare e di imparare a vivere assieme? E se la violenza nella scuola derivasse anche, in parte, dalla violenza della scuola!³⁰"

²⁹ Il paragrafo sulla regola e sulla legge riprende le tesi di Develay, op. cit., 75 - 87.

³⁰ Develay. M., op. cit., 70

Per imparare è necessaria una motivazione interna, una disponibilità, una sospensione del tempo da parte dell'allievo in un contesto deciso negli scopi, nei modi e nei tempi da altri. E' possibile per il soggetto-allievo conciliare questi aspetti contrapposti? E' possibile per il docente trovare strategie che concilino questi aspetti contraddittori?

Ognuno ha la sua idea sul tema, ogni docente tende a privilegiare uno dei due aspetti. Se accentua il polo adattamento sociale dovrà privilegiare gli aspetti normativi della scuola a scapito di quelli didattico-formativi; se accentua gli aspetti pedagogico-istruttivi privilegerà la creazione di condizioni che favoriscono l'apprendimento. In realtà, quale docente non posso privilegiare né l'uno, né l'altro aspetto; nella realtà della classe devo conciliare al meglio le due necessità. E allora le soluzioni-miracolo bisogna inventarle volta per volta!

Il disagio di genitori e insegnanti

"Genitori e insegnanti hanno spesso paura di confessare persino a se stessi di desiderare qualche strumento che permetta di far fronte a bambini e adolescenti senza limiti: essi oscillano molto spesso tra la sensazione di dover tutto permettere al bambino per non aver un'immagine di se stessi repressiva e l'intolleranza episodica nei riguardi dei minori angosciati dalla mancanza di confini.

Il concetto di punizione contiene l'idea di una pena commisurata a una colpa; presuppone quindi una regola, e la sua trasgressione. La trasgressione ha un prezzo, e questo prezzo può essere pagato, troppo o troppo poco o giustamente, e l'inadeguatezza eventuale del prezzo pagato può essere causa di confusione, di sensi di colpa residui, di sentimenti di onnipotenza.

Ciononostante, genitori e insegnanti hanno la tendenza a sorvolare sull'uso (peraltro diffusissimo) di punizioni, a sentirsi in un certo senso inadeguati quando utilizzano questo strumento."³¹

Un docente raccontava il suo stupore per la reazione di una madre che, pur non volendo che sua figlia fumasse, quando il suo accendino cadde sul pavimento di cucina rompendosi, si affrettò ad acquistargliene uno nuovo.

"Laura, tredicenne, è invece disorientata perché il padre medico, avendola scoperta in giochi amorosi con un amico di casa, invece di arrabbiarsi le ha prescritto la pillola. A sua volta, il padre telefona, felicitandosi con se stesso per non aver perso la calma, per non aver punito la figlia, e per aver fatto la cosa più logica."³²

Episodi come questi indicano in maniera chiara come vi sia un disorientamento sulle regole da esigere e sull'applicazione della punizione. L'atteggiamento oscilla spesso fra i due estremi del sanzionare in modo pesante e forse anche aggressivo e il lasciar correre, il rinunciare ad assumere le responsabilità.

"Criminalizzare, ma anche perdonare, sono entrambi modi per rimuovere il problema, per non sentirsi chiamati in causa.

Questo atteggiamento tende ad eludere il problema che molti giovani devianti altro non sono che giovani perfettamente allineati sui reali valori della nostra società, non

³¹ Fava Vizziello G.. Prefazione all'edizione italiana di AA.VV.(1990). *Quando e come punire i bambini?*. Raffaello Cortina Editore, VII.

³² ibidem, VIII.

*già su quelli declamati. Si rimprovera loro l'arroganza, l'indifferenza, l'egocentrismo, la prevaricazione dei più deboli. Ma non sono forse questi valori imperanti oggi? Li si accusa di essere troppo ripiegati su se stessi, senza ideali, di essere permanentemente annoiati e inappagati, legati all'etica del consumo. Ma questi sono proprio i valori reali che vengono trasmessi loro dagli adulti. La gioventù sembra proprio fatta a nostra immagine e somiglianza. I giovani devianti, violenti sono purtroppo assai conformisti. Certo, hanno portato, con la radicalità che contraddistingue l'adolescente, alle estreme conseguenze i codici di comportamento ritenuti vincenti."*³³

L'atteggiamento educativo adulto è però a sua volta condizionato dal vissuto familiare:

*"... se un soggetto ha ricevuto punizioni fisiche o psicologiche importanti e significative nell'età evolutiva, ha tendenza a rivalutarle con gli anni come valido mezzo educativo attraverso processi di identificazione con l'aggressore."*³⁴

Ogni persona ha una sua concezione dell'educazione e dei modi pedagogici utili per raggiungere il fine ideale. Spesso il modello è complesso, articolato, difficilmente esplicitabile in tutte le sue componenti. Nei consigli di classe si assiste allora a situazioni di incomprensione perché l'accento viene messo, a seconda delle persone, sull'uno o sull'altro degli aspetti.

Il docente è poi costretto dalla sua posizione a essere giudice di ciò che è giusto e di ciò che non lo è. Non solo per quanto riguarda l'apprendimento ma anche per quanto riguarda il comportamento e l'atteggiamento degli allievi. Sempre essere in posizione di chi deve sapere e deve giudicare è molto faticoso. Lo stesso dicasi quando si tratta di punire. Educare significa necessariamente mettere dei limiti, favorire certi atteggiamenti e limitarne altri. Il docente si sente investito di un ruolo di esempio, deve difendere un'immagine di "perfezione" e di giustizia per la quale si trova costantemente messo a confronto con il proprio mondo delle pulsioni. Per alcuni la soluzione sta nell'affermare che il suo ruolo si limita all'istruzione, dell'educazione e dei saper-essere degli allievi non ne vuole sentire parlare!

*"(Il docente) Deve combattere quello che non va bene nell'allievo dato che quello è il suo ruolo sociale che la scuola gli attribuisce, quello che lo mette in una posizione di giudice incorruttibile, di "modello perfetto". Nello stesso tempo, lui sa di non essere l'arbitro infallibile che ci si aspetta da lui. E sa ugualmente quanta distanza lo separa dall'esserlo: il ruolo di modello riattiva in lui l'espressione dei suoi difetti. Combattendo contro quello che percepisce di inaccettabile nell'allievo, si trova confrontato con quello che di inaccettabile c'è in lui".*³⁵

Nelle inchieste svolte sul tema, più della metà dei docenti esprime la credenza che le punizioni sono piuttosto inutili e non risolvono i veri problemi. Di fronte però alla difficoltà di trovare altre soluzioni più costruttive, tendono facilmente a contraddire l'affermazione di principio. Il docente si trova insomma nella necessità di trovare delle soluzioni per contribuire a un positivo e costruttivo clima di classe e nel contempo contenere i comportamenti devianti senza avere strumenti dissuasivi

³³ Pesenti P.. La mobilitazione degli adulti di fronte alla devianza giovanile, *Verifiche*, 1-2. 1995.

³⁴ Fava Vizziello G., idem XV.

³⁵ Douet B., Le punizioni a scuola, in AA.VV.(1990). *Quando e come punire i bambini?* Raffaello Cortina Editore, 137.

convincenti. Le minacce, anche se mantenute, non contribuiscono, se prolungate nel tempo, a migliorare la relazione fra docente e classe-allievo, anzi innescano spesso una più o meno sommersa *escalation* della violenza. Il lasciar correre non contribuisce di certo alla crescita dell'allievo né a migliorare il clima in classe; semmai logora docente e compagni di classe. Al docente non resta che far uso della sua vera arma; la sua personalità, la sua autorevolezza, il rispetto che suscita, ma soprattutto la relazione e il dialogo.

"Bisogna pensare punizione, divieti, ma alla condizione di pensare dapprima al rapporto con la legge. La scuola non deve essere il luogo in cui gli insegnanti si accontentano di verificare se il regolamento è applicato. La scuola deve essere il luogo in cui il regolamento è costruito, a partire dalle costrizioni ineliminabili che bisogna considerare, ma anche a partire dal desiderio di ognuno. Ci sono realtà che non si discutono. Il programma ne fa parte, come la presenza degli allievi o la necessità per il docente di verificare le acquisizioni. Ma la maniera in cui il programma è svolto, i metodi di insegnamento e di apprendimento, perfino la maniera di verificare le presenze, la maniera con cui si svolge la valutazione, tutto può essere discusso. Gli insegnanti cresceranno facendo scoprire il proibito e il possibile. Gli allievi scopriranno non il regno dell'arbitrario, ma il funzionamento democratico."³⁶

L'evoluzione del giudizio morale e la punizione

J. Piaget studiò l'evoluzione del giudizio morale già negli anni '30. Sulla nascita dei concetti di obbedienza e di punizione scriveva:

"Nei più piccoli, l'obbedienza prevale dapprima sulla giustizia o, per meglio dire, il concetto di ciò che è giusto si confonde all'inizio con ciò che è comandato o imposto dall'alto. Stupisce in modo particolare, quando si interrogano i più piccoli a proposito di storie narrate (sulle bugie, ecc.), costatare quanto siano severi nelle loro idee sulla punizione: trovano sempre giusta (naturalmente nel giudizio verbale e non in pratica) la punizione più grave, e non adeguano le sanzioni in rapporto all'intenzione ma in rapporto alla concretezza delle azioni (responsabilità "oggettiva", come nei popoli primitivi). I grandi, invece, sostengono con particolare convinzione l'idea di una giustizia distributiva, fondata su di una stretta uguaglianza, e di una giustizia retributiva, che tenga conto delle intenzioni e delle circostanze di ognuno più che della concretezza delle azioni."³⁷

L'evoluzione delle concezioni infantili passa da una giustizia fondata sulla legge del taglione, del dente per dente, alla giustizia distributiva. Si passa cioè dall'idea di pene severe, dalla necessità di una espiazione della colpa insita nella giustizia retributiva, a una giustizia in cui prevale l'idea della punizione come qualcosa che possa fare del "bene" a chi ha commesso l'infrazione, in cui il ragazzo crede che:

"nella sanzione, ogni elemento di punizione, anche se motivato, è inutile, l'essenziale è di far capire al colpevole perché la sua azione è cattiva poiché contraria alla regola della cooperazione"³⁸.

³⁶ Develay M., op. cit., 74-75.

³⁷ Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Roma, 65.

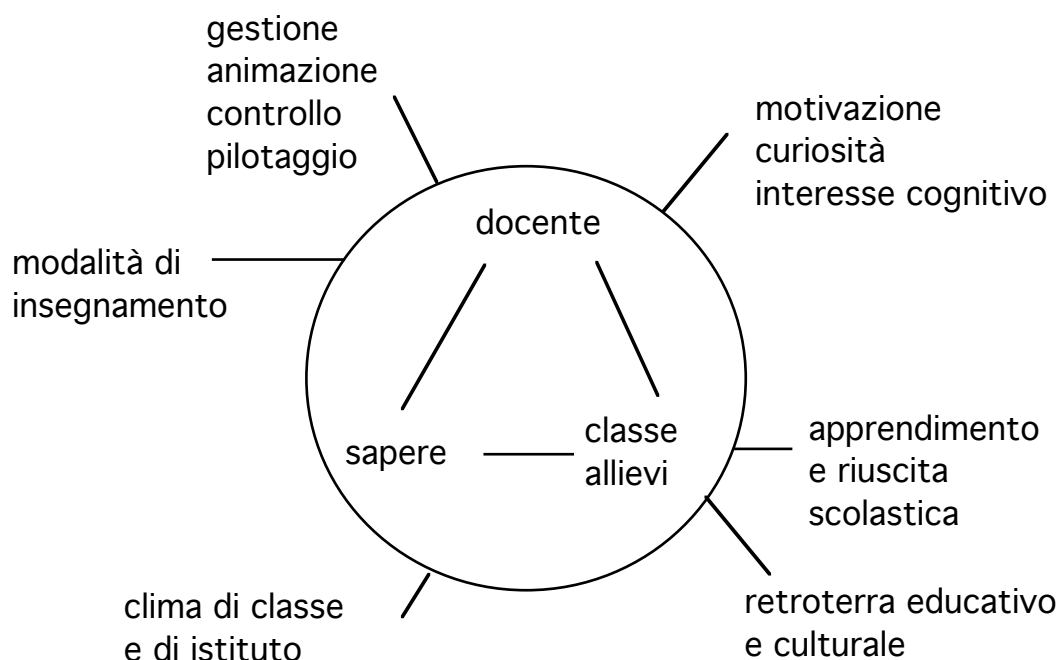
³⁸ Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 185.

Ciononostante, anche gli adulti non sono immuni da ricadute in concezioni retributive, soprattutto quando sono mossi non tanto dalla razionalità quanto dal coinvolgimento emotivo. Proprio cioè nei casi in cui, da un punto di vista educativo, sarebbe necessario riuscire a distanziarsi dalla propria emotività.

La sanzione dovrebbe essere adattata alla situazione personale di chi infrange la regola e suscitare un comportamento nuovo. Una sanzione standardizzata non permette questa crescita. I regolamenti scolastici non forniscono idee particolarmente originali. E' quindi facile che direzioni e docenti riutilizzino le solite sanzioni che da decenni accompagnano la vita scolastica degli allievi. Trovare soluzioni originali comporta, la maggior parte delle volte, un impegno ulteriore per il docente nel far eseguire la pena, e questo per una particolarità della scuola: quella di essere, legalmente parlando, una dittatura e non una democrazia: In effetti, nel sistema scolastico non esiste la separazione dei poteri, che è una tipica caratteristica democratica. Chi fa la legge (legislativo), chi la mette in pratica (esecutivo) e chi decide la sanzione (giuridico) in caso di non osservanza è sempre qualcuno, spesso la stessa persona, interno all'istituzione scuola! Per i problemi di disciplina nell'istituto è soprattutto la direzione a decretare, a vegliare all'applicazione e a sanzionare, per i problemi di insegnamento e quelli interni alla classe è il docente!

Una convergenza utile

Disporre di un clima produttivo in classe è una condizione di base per poter attivare l'energia mentale degli allievi e poterla indirizzare verso l'oggetto previsto dell'apprendimento. La disponibilità degli allievi e la loro attenzione sull'oggetto dell'attività didattica è influenzata da molti fattori.



Modalità di insegnamento, esigenze di apprendimento richieste agli allievi, modalità di gestione e di conduzione della classe, curiosità e motivazione verso il conoscere,

riuscita scolastica degli allievi, oltre ai fattori esterni non controllabili dalla scuola, come il retroterra educativo in cui gli allievi sono cresciuti, sono tra le principali categorie di variabili che influenzano la situazione di classe. Se non esiste convergenza fra i fattori citati, in particolare quando non vi è assunzione attiva dei fattori sopracitati, si manifestano fenomeni di:

- disinteresse, difficoltà di apprendimento;
- difficoltà nel condurre l'insegnamento;
- indisciplina, fino a giungere a manifestazioni piccole o grandi di devianza.

E' forse però opportuno ricordare come anche la classe, quale piccolo gruppo sociale, riproduce almeno parzialmente i fenomeni che avvengono in ambienti più ampi. Ogni società ha i suoi marginali, i suoi devianti, qualcuno che occupa gli spazi di identità lasciati liberi dalla maggioranza. In termini statistici, rappresentando la società come una curva di Gauss, potremmo dire che una maggioranza occupa la parte centrale della curva, ma esistono pure persone ed allievi che occupano le parti basse e alte della curva. Nella parte alta troviamo i conformisti, cioè coloro che assumono in maniera dominante i valori, in questo caso del sistema scuola. Sono i diligenti, i "troppo" diligenti, i "secchioni", chi si attira a volte l'aggressività o le ire dei compagni per troppa adesione alle intenzioni dell'insegnante. Nella parte bassa della curva troviamo i devianti o potenziali tali, che cercano di demarcarsi dalla norma ed acquisire in questo modo una loro identità specifica. In mancanza della possibilità di valorizzarsi in positivo, cercano almeno di valorizzarsi in un modo alternativo che viene giudicato però negativamente. Il giudizio del docente arrischia così di confermare gli allievi nelle loro scelte poiché non li induce che ad allontanarsi dal comportamento da noi auspicato.

La marginalità è un fenomeno che non può essere evitato, il marginale fa parte della logica del sistema relazionale ed ha una sua funzione. Qualcuno occuperà sempre quella posizione. La marginalità si può però contenere e ridurre, in qualche caso e in piccoli gruppi fors'anche eliminare. Il problema del docente è di accettare dapprima l'esistenza di questa condizione, secondariamente di non accentuarla provocando un radicalizzazione della posizione deviante. Ciò nuocerebbe sia al clima interno della classe, sia all'evoluzione psicologica e sociale del soggetto.

Un clima produttivo è garantito da interazioni sociali equilibrate, quando ciò non avviene, bisogna ritornare a verificare le condizioni nelle quali avvengono le relazioni sociali nel gruppo, tornare alla legge e alle regole che reggono la vita scolastica, alla verifica delle relazioni docente-allievo e con i singoli allievi in funzione dei loro bisogni di identità e di valorizzazione.

Quando si deve intervenire urgentemente

La miglior cura è la prevenzione, ma non sempre si può prevenire. Quando il docente entra in una classe sconosciuta, quando fattori esterni o interni hanno modificato il clima della classe, bisogna intervenire per riportare la situazione sotto controllo.

La scuola è un sistema totale, l'allievo non dispone di libertà istituzionali se non quella di aderire al progetto sociale che altri (la società, le autorità scolastiche) hanno deciso per lui. Se vi aderisce non ci sono problemi. E' compito dei docenti far di tutto perché l'allievo colga il senso del lavoro scolastico, dedicando tempo ed energia al dialogo con le classi o con i singoli. Se nonostante tutto l'allievo non aderisce al progetto educativo, se la situazione scolastica è sentita come minacciosa della sua integrità, se non trova occasioni di valorizzazione, l'allievo

cercherà di affermare la propria identità in modo alternativo al sistema di valori vigente nella scuola. Siccome, come afferma Laborit "la sola ragione di essere di un essere è di essere", egli farà di tutto per mantenere la sua integrità psicofisica. Se si sente minacciato ha tre possibilità: fuggire, aggredire o sottomettersi. Sono reazioni che ogni docente ha già vissuto nell'una o nell'altra classe. La più auspicata dall'insegnante è certamente la sottomissione, l'unica prevista dal modello educativo. Ma non sempre le strategie messe in atto ottengono questo fine. Dal punto di vista educativo però una sottomissione passiva non è funzionale, meglio un'adesione attiva, su delle regole approfondite e comprese, preferibilmente frutto di un'elaborazione comune.

Quali sono le prassi abitualmente usate dai docenti per far fronte alle situazioni impreviste³⁹? Vediamo di elencare i principali comportamenti utilizzati:

- *Non reagire, senza averlo veramente scelto, in modo automatico.* E' una sorta di fuga: "non ho visto nulla e quindi non ho reagito". In realtà anche il non-intervento è un intervento che indica approvazione tacita di ciò che succede e quindi autorizza implicitamente l'allievo a continuare.
- *Non reagire per scelta cosciente.* Il significato, in questo caso, cambia; il docente comunica in modo non verbale al gruppo o al singolo, di aver visto ma comunica pure che non intende intervenire. Come se il linguaggio usato dagli allievi per comunicare non fosse quello giusto. Il docente non intende dialogare su quel piano.
- *Non reagire in attesa che sia il gruppo o il singolo ad autoregolarsi.* Contrariamente alle due reazioni precedenti indicanti una certa debolezza del docente, l'attesa dell'autoregolazione implica una certa sicurezza personale del docente e una buona fiducia nelle risorse della classe.
- *Non reagire immediatamente ma riprendere la situazione vissuta alla fine del periodo per un'analisi collettiva.* Per l'insegnante e per gli allievi è la situazione più impegnativa sia per la capacità di analisi richiesta, sia per l'impegno emozionale che comporta.
- *Intervenire in modo aggressivo sull'allievo violento o disturbatore.* Può succedere, ma non dovrebbe. E' comunque meglio per tutti, allievi e docente, se non succede!
- *Dare castighi individuali o collettivi.* E' un modo esplicito per mostrare il proprio potere ed affermarlo. E' meglio evitare i castighi. Se non si sa come fare altrimenti, essere certi che i colpevoli siano proprio loro ed evitare di punire una classe intera. Se si ribella è peggio di prima. E' un rimedio da usare con parsimonia, praticamente una volta sola; la seconda volta diventa un'abitudine e allora l'effetto è nullo.
- *Spostare l'allievo in un altro banco o in un'altra classe.* E' una misura che può dare degli effetti se è inserita in un atteggiamento tranquillo di controllo della classe, se è svolta in maniera esplicita per rendere più funzionale il lavoro didattico e permettere a chi è stato spostato di lavorare meglio (non per evitare al resto della classe di subire il disturbatore).
- *Espellere il disturbatore.* E' una strategia non ammessa dai regolamenti, che arrischia di non migliorare la situazione. Chi viene espulso già si trovava in situazione di disagio, a seguito dell'espulsione risentirà ancora maggiormente del

³⁹ Debarbieux E. (1990) nel suo testo *La violence dans la classe*, ESF, ne elenca ben 34. Noi ci limitiamo alle principali che riscontriamo a volte anche nella nostra realtà.

suo disagio con due conseguenze possibili: aggravazione del sentimento di emarginazione e desiderio di rifarsi con chi lo ha espulso.

- *Far uscire l'allievo dall'aula, solo o accompagnato perché abbia il tempo di calmarsi.* E' una strategia che spesso non è sentita come una punizione ma come la disponibilità del docente di dare all'allievo uno spazio alternativo all'aula e di cui ha bisogno in quel momento. Il sentimento è rafforzato quando un allievo o il docente stesso accompagnano fuori l'allievo.
- *Far ricorso all'istituzione perché sia lei a minacciare sanzioni o a sanzionare.* Le possibilità sono le solite: castighi, rimprovero del direttore, convocazione dei genitori o sospensione. Ricordiamo dapprima come il far ricorso a persone esterne mette il docente in posizione di debolezza: ha bisogno di un esterno perché non sa cavarsela da solo. D'altra parte mette in difficoltà chi riceve l'allievo da sanzionare perché in genere non è al corrente del misfatto e della situazione che lo ha generato. Spesso il docente spera che sia la persona esterna a "liquidare" la situazione perché non ha nessuna voglia di farlo lui; mentre è certamente compito di chi viene interpellato di coinvolgere il docente nell'esame della situazione. Si tratta di ristabilire il dialogo fra allievo e docente ed il controllo di quest'ultimo sulla situazione.
- *Convocare un consiglio di classe.* Presuppone che nella scuola viga l'idea che l'educazione e la prevenzione del disadattamento sia un problema di tutti, a cui tutti partecipano collettivamente. Se non è il caso, il docente che chiede al consiglio di classe di cooperare alla scelta di strategie comuni può essere vissuto come un intruso, un pedagogo troppo diligente, un illuso, ...
- *Convocare la famiglia.* E' ammettere la propria impotenza proprio nel luogo in cui il docente dovrebbe essere esperto: la classe. Se è utile dialogare con la famiglia per cercare di favorire l'adattamento e l'apprendimento degli allievi, è rischioso pensare che questa sia in grado di risolvere i problemi "a distanza", dove non è presente.
- *Dialogo con l'allievo singolo.* E' una strategia utile anche se, spesso, l'allievo è gentile e ammette le sue responsabilità nel dialogo duale, mentre in classe la presenza del gruppo lo condiziona ad avere comportamenti diversi. Gestire una classe non significa gestire una somma di individui. Ciononostante può essere utile stabilire un dialogo individuale con l'allievo in quanto questa relazione può essere "richiamata" con canali non verbali in classe (comunicazioni del tipo "noi ci capiamo", "cosa abbiamo detto ieri?", ...) Attenzione invece agli effetti perversi quando si intende avere una funzione terapeutica senza disporre del quadro istituzionale per farlo.
- *Parlarne con i colleghi, con il direttore, con il docente di sostegno,* non tanto per avere delle soluzioni ma per chiarire prima di tutto a se stessi le cause dei problemi che si incontrano in classe. I consigli di classe potrebbero essere il luogo della concertazione educativa, della costruzione di progetti educativi comuni. Bisognerebbe avere maggiormente l'abitudine di parlare con gli altri colleghi di sé e degli allievi.
- *Chiedere a un altro docente di entrare in classe.* Vedere la realtà con altri occhi può significare vedere un'altra realtà. Non bisogna aspettarsi miracoli ma può essere utile sentire le impressioni di un collega di materia o del docente di sostegno.

La relazione pedagogica

La relazione si instaura in un ambito pedagogico che ha le seguenti caratteristiche⁴⁰:

- una relazione intima tra il sapere e il potere. E' il sapere che legittima il potere sociale attribuito al docente;
- una relazione asimmetrica data dallo statuto del docente che possiede il sapere e deve farlo acquisire dagli allievi che non lo possiedono;
- l'intenzionalità dell'atto didattico tendente ad influenzare in maniera indirizzata e a trasformare l'allievo, richiede una relazione e una comunicazione fra gli interlocutori;
- l'artificialità delle situazioni didattiche, create appositamente per rendere massima la probabilità di riuscire nella funzione di influenza;
- i limiti artificiali del sistema che determina luoghi e tempi entro i quali l'azione di influenza deve riuscire, pena l'insuccesso non tanto di chi ha la responsabilità dell'atto pedagogico, ma di chi lo subisce più o meno adeguandovisi.

La non condivisione di una o più caratteristiche della situazione didattica da parte dell'allievo, può essere causa di non conformità alle esigenze di fatto imposte. Se il docente non riesce attraverso la relazione personale comunicativa a far aderire l'allievo al progetto sociale che lo concerne, egli avrà buoni argomenti per comportarsi in modo alternativo a quello prestabilito, a essere indisciplinato.

L'asimmetria della situazione pedagogica determina le funzioni e lo statuto del docente. E' suo il compito di definire i ruoli, creare le aspettative, regolare i comportamenti e modellare gli atteggiamenti.

La relazione asimmetrica fra docente - allievi nell'istituzione crea difficoltà in ambedue i partner:

- negli *allievi* la necessità di adattarsi ad un sistema crea *ansia*;
- nei *docenti* la necessità di farcela con classi nuove, di continuare a credere all'educabilità anche dopo delusioni, a inventare continuamente soluzioni nuove, crea *ansia*.

Nelle situazioni in cui le linee pedagogiche non sono chiare e condivise, in cui il docente si sente solo, sopraggiunge la stanchezza. Quando non vi è dialogo, sfogo meditato, possibilità di elaborazione, sopraggiunge la fatica, l'aggressività, l'idealizzazione del passato, di un ordine preconstituito che in realtà non è mai esistito. La scuola e le sue regole sono implicitamente conosciute da coloro che l'hanno già frequentata, cioè da tutti, perché tutti hanno sperimentato le sue regole. Le regole però evolvono, le nostre immagini delle regole che abbiamo subito anche.

Il lavoro viene facilitato al docente quando il contratto didattico⁴¹ è condiviso a livello di istituto e di consiglio di classe. Un clima di istituto dove una maggioranza di forze converge verso gli stessi valori, dove vengono adottate condotte analoghe di fronte ai problemi comportamentali, è certamente un Istituto dove anche gli allievi vivono una condizione psicologica più tranquillizzante, meno ansiogena. Può forse sembrare strano, ma il disporre in una scuola di regole condivise, rassicura l'allievo che non deve continuamente studiare la situazione per capire quali regole vigono con tale o talaltro docente, dove le pulsioni del ragazzo sono già "contenute" dalle regole condivise.

⁴⁰ Estrela M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. ESF, Paris, 44.

⁴¹ Dozio E., op. cit., 22-23

Quando le regole esplicite o implicite vengono infrante si incorre ovviamente in richiami o punizioni. Le infrazioni vanno adeguatamente punite. Ma come? Due domande si impongono:

- che cosa costituisce una punizione per l'allievo? (sospensione, espulsione, prestazione di lavoro come riparazione);
- quale punizione scegliere in modo che non si entri nella scalata simmetrica? (educativa comunque, altrimenti sono necessari tempi lunghi, per es. di prigione, per avere il tempo di pensare al di fuori del solito contesto di vita).

La punizione deve però contenere una dimensione educativa:

- anche il dialogo è una punizione: dover spiegare, esplicitare in un contesto serio, davanti a qualcuno, a dei compagni, per es. per iscritto, è una punizione che implica sforzo e la necessità di esporsi. Ciò che importa è l'accoglienza che l'altro fa dello sforzo di confessione dell'allievo,
- è necessario cercare di attivare le risorse positive del soggetto (quando ci sono ancora!). E' attraverso una vita sociale corretta, dove le regole vengono tranquillamente seguite, che il bambino impara a rispettarle e a ritenerle giuste. Alla scuola media, per certi allievi è ormai tardi, sembra non si possa far granché, ciononostante non si può demordere poiché il rinunciare significherebbe dar via libera ad atteggiamenti che arrischiano dapprima di disturbare il funzionamento della classe, dell'insegnamento e dell'istituto intero, in un secondo tempo di costare molto a livello sociale, quando il referente del ragazzo non sarà solo l'ambito ristretto della scuola ma la società intera.

Non tutti gli allievi, anche se sanno dire, sanno anche controllare la propria azione e comportarsi di conseguenza. Vi sono ragioni emotive ben più forti della razionalità, oppure disturbi comportamentali specifici (ipercinetismo) che interferiscono.

E' importante però verificare i valori degli allievi - quelli verbalizzati e quelli agiti in contesti diversi - poiché oggi non possiamo più essere certi che i valori nostri siano condivisi da tutti (colleghi docenti e famiglie degli allievi compresi). La famiglia degli allievi con i suoi valori è il primo referente educativo: se non vi è collaborazione, la scuola non può che continuare ugualmente il suo lavoro educativo e formativo; forse un esempio diverso da quello familiare, fornito dalla scuola, può a lungo termine essere utile per un cambiamento.

Come afferma Allendy, "le punizioni incoraggiano l'indisciplina" poiché il colpito tende, nella maggior parte dei casi, a non darsi per vinto. Forse reagirà, forse cercherà di coalizzarsi con altri compagni, forse sarà ancora meno disponibile all'apprendimento. Lo stesso avviene quando la punizione si presenta sotto forma di nota, di voto di comportamento, se questo non si accompagna con una giustificazione articolata che possa essere capita dall'interessato e venga anche, almeno parzialmente, condivisa. In effetti la punizione, che indica al ragazzo che un certo comportamento non è tollerato, può avere due effetti:

- un effetto negativo che lo rinforza nel suo comportamento poiché, in quel momento, non è capace di produrne uno più accettato;
- un effetto positivo nel fargli cercare un comportamento più accettato, a condizione che si renda conto dell'inadeguatezza del suo comportamento, si senta almeno minimamente in colpa per quello che ha fatto, sia in grado di immaginare e di rappresentarsi un comportamento più adeguato, sia psicologicamente e socialmente in grado di produrre effettivamente questo nuovo comportamento. Affinché queste condizioni siano riunite è necessario che il comportamento non sia ancora gravemente deviante. E' bene quindi intervenire subito ed in maniera incisiva, "sprecando" molto tempo nel dialogo con il ragazzo, sia perché capisca il punto di vista dell'educatore e la sua valutazione dei fatti, sia perché venga aiutato

nell'immaginare altri comportamenti possibili e se ne valuti in comune le conseguenze per la propria immagine verso i compagni della classe.

La punizione è un affare di reciprocità

Già nell'evoluzione psicologica infantile, il bambino può rifiutare il seno materno infliggendo una punizione alla madre. A scuola l'allievo può prendersela con un compagno per rifarsi di un torto suo o del docente.

"Di certo l'indisciplina indica innanzitutto un leggero spirito di ribellione contro un'autorità che noi subiamo per gran parte della giornata, un rifiuto a piegarsi a una disciplina che noi sentiamo facilmente vacillare. L'allievo si prende allora una sorta di rivincita sulle ore in cui è stato costretto a osservare questa disciplina. Ed è, credo, proprio questa sensazione di rivincita che gli procura la maggior parte del piacere che prova nel creare il disordine, quella gioia del non più essere dominato, ma di dominare a sua volta. Scuote così, a scapito del professore, l'autorità che gli altri gli fanno subire."⁴²

Il rischio che si corre nell'infliggere una punizione è quello della scalata simmetrica. "Tu hai infranto la regola, io ti punisco" - "Tu docente mi hai punito, allora io reagisco e ti punisco a mia volta". Una punizione debole ne richiama una più forte fino ad un punto di non ritorno. "Non sappiamo più cosa fare con questo ragazzo!" dicono a volte genitori, docenti ed autorità scolastiche. In genere aggiungono anche che quando lo stesso ragazzo è visto individualmente, senza il gruppo classe, egli si presenta come un ragazzo gentile. La ricerca di ulteriori strategie per far smettere il comportamento sgradito, si indirizza in genere verso nuovi mezzi di repressione, proprio perché l'istituzione e le persone non possono mostrarsi perdenti. La questione invece non è di essere perdenti o meno, ma di assumere atteggiamenti complementari invece che simmetrici.

Può sembrare strano, ma tocca al docente essere coscientemente perdente se questo serve all'allievo per crescere. Tocca al docente prevenire gli atti di indisciplina se la conseguenza di un'infrazione compiuta dall'allievo non è riparabile senza un danno ancora maggiore per lui. Nell'educazione dei bambini, i genitori fanno bene quando prevenire perché l'azione è troppo pericolosa, e quando lasciare che il bambino infranga le regole senza gravi danni. A scuola si preferisce invece chiedere una sorta di obbedienza a priori. Se esiste infrazione alla regola, spesso il docente sente minacciata la sua posizione, il suo ruolo.

"Non è mai la persona del docente che è in causa, ma il modo in cui è vissuto dall'allievo" scrive Evequoz. Misurare l'altro, sperimentare lo scontro, chiedere che l'altro reagisca, sono comportamenti utili per la crescita sociale. Certi allievi ne hanno ancora bisogno, anche se per il docente ciò rappresenta un lavoro in più, una fatica di cui farebbe certamente a meno.

"L'applicazione che l'allievo riesce ad avere nel suo lavoro, dipende in larga parte dall'attrazione che lui ha per il docente" scriveva lo psicanalista Adler⁴³ già parecchi anni fa. Il piacere di un materia è altamente correlato al gradimento affettivo e sociale dell'insegnante che la rappresenta, e questo ad ogni livello della scolarità, dalle medie all'università. La riuscita scolastica nelle materie pure. Più una materia

⁴² Allendy R., Le chahut à l'école, *Revue française de psychanalyse*, Tome XII, 1.

⁴³ Adler A. (1950), *L'éducation des enfants*, PUF, Paris.

piace, più vi è impegno, migliori saranno i risultati. Buoni risultati migliorano l'immagine della materia e del docente, l'applicazione dell'allievo aumenterà.

Essere con o essere contro

Per crescere bisogna sentire di essere *con*. L'accettazione dell'altro, delle sue comunicazioni e dei suoi discorsi passa dall'essere accettato. A scuola vi può essere confusione fra valutazione scolastica sentita come arbitraria e relazione con il docente: spesso gli allievi non sanno/possono distinguere. Allora rifiutano tutto, docente e materia! Per risolvere la situazione non serve continuare con le stesse strategie, bisogna uscire dalla logica della contrapposizione. Se il docente non riesce ad esplicitare e far condividere le sue scelte e le sue posizioni agli allievi, saranno gli allievi ad uscire dal contratto.

In classe coloro i quali occupano gli spazi marginali cercano di instaurare un altro contratto didattico, agiscono secondo un altro contratto, sfruttano le pieghe della non applicazione coerente del contratto:

- a) quando hanno un'*origine sociale diversa* portano con sé valori diversi. In una scuola multiculturale quale tendere ad essere quella ticinese, si assiste oggi a malintesi comunicativi causati da sistemi di riferimento diversi. Per certe famiglie ed i loro figli, la forza rimane un mezzo di soluzione dei conflitti ed in tal modo si comportano a scuola, scontrandosi con i valori dominanti ma impliciti dell'istituzione;
- b) quando si *trovano male perché non riescono ad identificarsi con i valori* dei docenti/del sistema scuola. Ad esempio il lavoro scolastico non è da tutti ancora considerato come una tappa essenziale per la formazione adulta ed un inserimento sociale per cui le esigenze di impegno in classe, di fare i compiti, ecc. non hanno lo stesso significato per tutti;
- c) quando *i contenuti scolastici non prendono senso* per gli allievi. Ciò vale evidentemente per gli allievi alloggiati confrontati con la geografia della Svizzera, ma anche per gli altri confrontati con temi scollegati con le loro rappresentazioni.

Essere con gli allievi non significa né imporre loro contenuti, metodologie e comportamenti, né accettare i loro interessi apparenti o i loro comportamenti devianti; significa cercare di comunicare con loro in modo empatico, di mettersi dal loro punto di vista ed esplicitare, senza pensare di perdere tempo, le proprie convinzioni. Nelle attività scolastiche significa esplicitare in continuazione i principi su cui si fonda il contratto didattico e il senso del lavoro che si svolge, discuterne con gli allievi, farli insomma partecipi del loro destino affinché gli obiettivi formativi non siano solo del docente ma diventino piattaforma comune su cui impostare il lavoro.

Le aspettative

Gli allievi si aspettano dal docente che sappia creare un clima di fiducia e di aspettative positive.

"Le volevo bene perché in classe stavo bene, nella classe calma. Mi incoraggiava. Anche gli altri le volevano bene. La vedo forte, viva, sorridente, semplice, comunicativa. Non c'era l'assillo né delle punizioni, né delle ricompense".

*"Intransigente e benevolo al tempo stesso. Aveva fiducia in noi pur ispirando rispetto. Non dava mai punizioni. La disciplina era perfetta. Impossibile dire come faceva. La buona condotta degli allievi era un fenomeno naturale, spontaneo."*⁴⁴

Quando il dialogo non passa, quando le aspettative sono deluse, il rapporto docente - allievi si raffredda, vi è un allontanamento affettivo, si assumono i rispettivi ruoli senza veramente comunicare (il docente fa il docente, l'allievo fa l'allievo con tutti i limiti e i difetti che ciò comporta), il tono del dialogo si indurisce, il tono di voce pure, aumentano le sanzioni. Sono atteggiamenti difensivi che aumentano l'aggressività reciproca (effetto Boomerang).

Dal punto di vista relazionale, fra le principali cause del "cattivo" comportamento vi sono:

- poca chiarezza sul contratto didattico (molti impliciti e pochi principi espliciti);
- il desiderio di attenzione, di riconoscimento, di prestigio, di riuscita da parte di uno o più allievi;
- una reazione del gruppo-classe ai rimproveri formulati dal docente ad un allievo.

Dal punto di vista didattico:

- una lezione o attività didattica contenente una quantità troppo grande o troppo difficile di informazioni;
- tempi troppo stretti perché sia possibile per gli allievi riorganizzare mentalmente la lezione con la sensazione di non essere riusciti a capire;
- una lezione o attività troppo banale o ripetitiva (nella quale non vi è un problema cognitivo per gli allievi);
- dei modi didattici monotoni e poco variati accompagnati da un sentimento di noia;
- delle consegne poco chiare, imprecise, vaghe;
- una eccessiva tensione emotiva e/o cognitiva e una frustrazione conseguente a casi di insuccesso (soprattutto se ripetuto).

Quando si manifestano problemi di comportamento di un allievo, compagni, genitori e docenti cercano in genere di chi è la colpa; quando si manifestano problemi di gestione della classe si ricerca LA causa.

In ambedue i casi vi sono delle responsabilità o DELLE cause; inutile e anzi controproducente cercare la colpa in un allievo, genitore o docente così come sperare di trovare in UNA causa l'origine dei problemi. I fenomeni di cui ci occupiamo sono sempre la conseguenza di molti fattori, non sempre facilmente identificabili. Modificare un fattore può servire a modificare l'intera dinamica della situazione ma ciò non è certo⁴⁵

Ogni insegnante, quando non riesce in un compito, per es. nell'assunzione del proprio ruolo di insegnante (lo stesso vale per un allievo), si crea un senso di colpa. L'attribuzione della responsabilità, della causa, della colpa può avvenire in tre direzioni:

Nel docente, l'attribuzione può indicare la:

- colpa negli altri (atteggiamento extrapunitivo);
- colpa in se stesso, della scuola (atteggiamento intrapunitivo);

⁴⁴ Mauco G. (1968). *Psychanalyse et éducation*, Aubier, Paris.

⁴⁵ Per un elenco delle variabili si veda l'articolo già citato: Dozio (1995). La tendenza a trovare in una sola variabile l'origine dei problemi, si osserva anche nella ricerca di quale sia la variabile da modificare per ottenere il miglioramento della situazione. Si veda quanto scritto sopra sulle soluzioni immediate e a breve termine.

- colpa di nessuno, ricerca di mediazione: esistono cause da gestire e non colpe da attribuire (atteggiamento impunitivo).

Nell'allievo l'attribuzione può indicare la:

- colpa negli altri;
- colpa in sé stesso.

Le conseguenze psicologiche e comportamentali a breve termine sono ovviamente diverse; aggressività o violenza verso gli altri ma anche apatia o aggressività verso se stesso.

Pain utilizza un altro modo di rappresentare il rapporto fra pedagogia e violenza:



L'aggressività e la violenza non derivano dal nulla ma vengono socialmente costruite nel soggetto con un crescendo che deriva dalla mancata efficacia dell'intervento degli enti educativi.

Verbali

Scherni del docente - Insolenze - Ingiurie - Minacce - Ricatti

Fisiche

Morsi - Colpi - Punizioni corporee - Brutalità - Spintoni - Sberle - Pedate - Liti

Istituzionali

Depressioni - Abuso di potere - Rigidità - Pressione - Zelo - Mancanza di relazione con i giovani - Stress scolastico - Paura

Rifiuti

Passività - Ritiro - Noia - Disattenzione - Silenzio - Risa - Indifferenza - Rifiuto di parlare, di giocare - Non cooperazione

Degrado

Spray - Graffiti - Piante strappate - Biciclette rovesciate - Razzie - Vandalismi

Rumori

Corse nei corridoi, Chiacchiere - Grida - Caos

Aggressività

Tensione - Emozioni - Pressioni - Aggressioni del gruppo sul docente

Racket, droga, stupro

Le fiducie di sé

Uno degli scopi più fondamentali della scuola è di sviluppare e confermare negli allievi una positiva fiducia di sé nelle competenze cognitive e scolastiche, ma anche sul piano sociale.

S. Harter distingue 6 tipi di fiducia di sé:

- Scuola: competenze scolastiche o cognitive;
- Sociale: competenze sociali, popolarità;
- Fisica: competenza sportiva;
- Apparenza: apparenza fisica ed estetica;
- Condotta: autocontrollo, comportamento;
- Valore proprio: giudizio generale e globale.

Le diverse fiducie di sé subiscono evoluzioni diverse da un soggetto all'altro. Per quanto concerne la fiducia scolastica, questa subisce gravi crolli quando la riuscita scolastica è negativa. Siccome all'interno della scuola il valore è di essere buon allievo, chi non lo è perde fiducia nell'ambito "scuola".

Diversi studi svolti nella scuola media ticinese confermano come gli allievi dei livelli 2 e del corso pratico hanno livelli di fiducia di sé scolastica inferiori a chi frequenta i livelli 1⁴⁶. A volte, gli allievi possono tendere a compensare una cattiva immagine di sé su un piano (ad es. scolastico) con una ricerca di valorizzazione su un altro piano. Il loro discorso implicito (ed inconscio) è del tipo: "se non posso avere l'una, magari mi rifaccio con un'altra, nel bene e nel male; e meglio nel male che niente!

Perdere fiducia in sé non significa per l'allievo necessariamente diventare un allievo che disturba o dal comportamento deviante. La perdita di fiducia nei propri mezzi cognitivi e/o scolastici costituisce comunque un grave handicap per ogni azione di apprendimento, che tenderà ad essere sempre meno di qualità. L'impegno in genere cala corrispondentemente. L'allievo può rimanere sottomesso, tranquillo sul piano del comportamento globale, ma può anche iniziare la scalata della ribellione secondo i gradini:

- 1) Sottomissione: buono o cattivo allievo?
- 2) Disimpegno: le fughe, tra le quali il rifiuto e la noia.
- 3) Rivolta: i rifiuti, le opposizioni attive.
- 4) Aggressività: l'aggressivo - iperattivo.
- 5) Violenza: azione esplicita di nuocere

Pain molto radicalmente afferma:

"La sola via di realizzazione positiva per il soggetto che accetta il modello è la sottomissione costruita e le gratificazioni che ne derivano.

La sola via di realizzazione positiva per il soggetto che rifiuta il modello o che vi resta indifferente è la delinquenza "scolastica".⁴⁷

La scuola e le sue responsabilità

⁴⁶ Per maggiori dettagli si veda: Pierrehumbert B. (1991). *Elève cherche modèle*. DelVal, Cousset; Pierrehumbert B. (sous la direction de) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel & Paris; Pierrehumbert B., Tamagni K., Geldof S., Image de soi et alternative pédagogique. *Psychoscope*, 5, 1992, 15-18; Dozio E., L'immagine di sé negli allievi scolasticamente più deboli. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, 10, 1993, 5-36; Dozio E., Allievi deboli e immagine di sé. *Scuola Ticinese*, 1993, 190, 3 - 5.

⁴⁷ Pain J. (1992). *Ecoles: Violence ou pédagogie?*. Matrix, 112.

Anche la scuola può essere causa di comportamenti devianti. Ricercatori britannici affermano che è all'interno degli istituti che bisogna cercare i fattori che spiegano come il tasso di delinquenza vari secondo le scuole dal 1% al 19% degli allievi. Il fattore famiglia rimane comunque sempre il più importante!

Il clima interno, le metodologie didattiche, la valutazione degli allievi, le punizioni, ecc. sono fattori che influenzano i comportamenti degli allievi. In un certo senso è la scuola che causa, anche se a volte involontariamente, dei comportamenti devianti e che poi li condanna. Un atteggiamento avuto per ottenere un certo effetto può provocarne uno diverso da quello previsto se il soggetto allievo non è partecipe dello stesso sistema di valori, se la trasgressione non suscita un "senso di colpa" nell'allievo e la conseguente necessità di riparare migliorandosi. Atteggiamenti nati come modi di reazione degli allievi a precedenti atti dell'Istituzione possono innescare delle reazioni a catena, delle scalate simmetriche. Aggiungiamo come la scuola accetti meno il comportamento vivace o problematico se proviene da un allievo che va male a scuola!

I **fattori** interni alle scuole che influenzano il comportamento dell'allievo sono:

- atmosfera interna: vita comunitaria, iniziative interne, immaginazione, comfort ed estetica, clima generale, partecipazione e coinvolgimento;
- attività scolastiche: distanza culturale nei programmi e nei materiali dalla vita degli allievi che non si sentono coinvolti, due mondi che non si toccano abbastanza;
- docenti: insoddisfazione, ansietà, motivazione. Nel 1985 in Francia quasi un docente su due desiderava lasciare l'insegnamento nella scuola obbligatoria!
- direzione: autorità e prestigio, contatto con gli allievi e il personale insegnante e non; interesse per gli allievi oltre gli aspetti scolastici.

Elementi per una "gestione" positiva

In poche parole, più facili da dire che da realizzare ...

sul contratto didattico

- darsi regole precise, mantenerle, se possibile esplicitarle, verbalizzarle e negoziarle (contratto didattico);
- costruire un contratto didattico (individuale e di sede) che coinvolga l'allievo nel progetto formativo, nella logica della costruzione del sapere, del migliorare se stesso, della valutazione formativa e dell'autovalutazione;
- parlare con gli allievi prima, durante e dopo i pasti (lezioni), conoscerli come persone, coinvolgerli in lavori di diverso ordine (non solo scolastici, lavori pratici, favorendo un effetto di decontestualizzazione dell'attività scolastica che facilita la relazione);
- responsabilizzare gli allievi, perciò è necessario che co-partecipino al lavoro didattico, conoscendone e condividendone gli scopi, alla valutazione del lavoro svolto, affinché la valutazione del docente sia di fatto anticipata dall'autovalutazione dell'allievo;
- illustrare e spiegare le ragioni delle attività richieste agli allievi (obiettivi) prima - durante - dopo le attività;
- esigere con coerenza;
- mostrare ogni volta, che l'allievo e le situazioni sono prese sul serio, che si fa tutto quanto è ragionevolmente possibile (*holding*);

sulla didattica

- variare il ritmo e le modalità di lavoro durante l'attività didattica (uso dello spazio e del tempo);
- essere chiari e precisi nelle consegne e nei tempi di lavoro (anticipazione mentale dei possibili ostacoli cognitivi e gestionali nella fase di progettazione);
- essere un po' imprevedibili! (anche didatticamente). Creare *suspense*;
- verificare l'impegno degli allievi, anche quando si lavora con la classe intera:
 - . chiedere secondo un ordine imprevedibile,
 - . occupare gli allievi quando un compagno è alla lavagna,
 - . non tenere l'attenzione su un solo allievo per troppo tempo,
 - . scegliere i materiali in modo che tutti possano fare qualcosa;
- meglio ancora: evitare di "far lezione" e mettere negli allievi nella condizione di potere e di dovere pensare secondo le loro possibilità;
- dare importanza ai processi espressi dagli allievi, interessarsene, verbalizzare ciò che fanno;
- parlare con gli allievi prima, durante e dopo le lezioni, conoscerli come persone, coinvolgerli in lavori di diverso ordine (non solo scolastici, lavori pratici, usufruendo di un effetto di decontestualizzazione);

sulla gestione

- continuare a fare imperterriti ciò che è educativo, senza scoraggiarsi perché i problemi si ripresentano ogni anno, anche quando si spera che tutto possa essere finalmente tranquillo!
- mostrare agli allievi che il docente vede, sa ciò che succede in classe (funzione di pilotaggio) ed interviene in modo puntuale;
- gestire le diverse situazioni che avvengono contemporaneamente usando canali diversi (verbale, mimico-gestuale);
- usare lo spazio (allontanarsi da chi parla, coinvolgere la classe,...);
- usare le tecniche di gestione, animazione e controllo della classe;
- quando si ha il controllo, allentarlo un po' e variare il modo di essere in classe;
- creare un po' di rituale;
- mantenere e far rispettare le regole essenzialmente prevedendone la loro infrazione;
- prevenire l'infrazione ma, se non è possibile, sanzionare secondo le regole espresse (attenzione: anche le note sono viste come delle sanzioni per un male non necessariamente commesso! - non capire è un male? Non studiare sì!);

sulla relazione fra docente e classe

- mantenere slancio, scorrevolezza, vivacità e piacere nel lavorare con la classe;
- valorizzare e gratificare. Criticare semmai il comportamento ma non la persona;
- essere amichevoli ma fermi (adulti, sicuri di sé, soprattutto i primi giorni);
- evitare le minacce; anticipare e prevenire è meglio che dover intervenire;
- se è necessario "criticare" un allievo (feedback negativo), ristabilire poi il rapporto emotivo;
- pianificare e distribuire feedback positivi;
- conoscere, accogliere, ascoltare, essere disponibili verso l'altro (chi ha origine diversa, chi non riesce ma vorrebbe avere successo a scuola, chi ha perso fiducia di sé, ...), interessarsi alla persona, non solo all'allievo;
- far sentire che si desidera il bene degli allievi anche quando non ce la fanno o non riescono, anche se è difficile conciliare il ruolo di formatore con il ruolo di docente che deve anche selezionare;

- essere fermi, decisi e coerenti anche nei momenti difficili e nei conflitti (assunzione coerente dell'autorità);
- far sì che gli allievi lascino la scuola (nonostante le insufficienze) con una buona immagine di sé e di ciò che è stato fatto per loro;

a livello della sede

- continuare a fare imperterriti ciò che è educativo, senza scoraggiarsi perché i problemi si ripresentano ogni anno, anche quando speriamo che tutto possa essere finalmente tranquillo (più facile a dire che a fare!);
- essere un gruppo coeso o con almeno qualche obiettivo comune;
- discutere in comune le linee, avere posizioni e atteggiamenti comuni pur nei tagli diversi da persona a persona;

ciononostante ...

... esistono situazioni dove, anche se facciamo l'impossibile, risolviamo poco, dove ci sentiamo impotenti, dove siamo impotenti!

Una speranza?

Una docente alla prima esperienza in classi difficili scrive:

"Avevo avuto l'impressione che m'importava poco di aver a che fare con degli allievi più o meno "difficili", ciò che mi infastidiva era che quegli allievi non corrispondevano a ciò che mi aspettavo. Ciò che mi infastidiva era l'esistenza stessa di quello scarto fra loro e l'immagine che io mi facevo di loro. Era l'esistenza stessa dello scarto che mi poneva problema, non la grandezza dello scarto. Era il fatto stesso che loro non corrispondevano all'immagine che io mi facevo di loro che mi faceva "violenza"..."

Pain commenta:

" Fare il lutto dell'allievo ideale, di colui che tace, ascolta, capisce, interpella con pertinenza il docente, "malleabile ... sottomesso ... esecutore ...", così lo descrive Drouet. Fare il lutto di questo allievo che ha un posto privilegiato nel cuore degli insegnanti è senza dubbio il lavoro psicologico più profondo che ognuno abbia da compiere per riuscire ad insegnare. L'allievo è ben un altro, altrove. Come mediare questa prima relazione frontale, e viverla?"

Develay afferma che a scuola tutto può essere negoziato, i posti in aula, il numero dei compiti, la loro valutazione, ecc.⁴⁸. Ma è impossibile accettare la violenza. E' il rifiuto della violenza la condizione perché si possa discutere e negoziare tutto il resto, discutere e negoziare le differenze.

"Solamente la rinuncia alla violenza è la garanzia di una vita democratica. La Scuola deve rifiutare la violenza poiché la violenza è la negazione della Scuola."

Ma come può la scuola lottare contro la violenza, senza adoperarla a sua volta?

⁴⁸ Develay M. (1996), op. cit., 75. Le quattro proposte seguenti sono tratte dal rapporto Fotinos (1994) citato a pag. 74.

" - Preoccuparsi dell'educazione e non unicamente dell'istruzione, prevenendo, mediando e innovando.

- Costruire un vero progetto d'Istituto che si centri sulla questione della violenza al fine di giungere a un regolamento discusso con gli allievi che affermi diritti, doveri, senso di responsabilità, che permetta di pensare in termini di contratto e fissi le eventuali sanzioni.

- Agire con l'insieme dei partner interessati alla diminuzione della violenza al fine di creare un'organizzazione di accompagnamento e di sviluppo delle azioni contro la violenza.

- Iscrivere, nella formazione iniziale e continua del personale dell'educazione, il progetto di formazione del cittadino e l'apprendimento di mezzi per far fronte alle situazioni concrete difficili."

Anche per i genitori vi è il rischio di abuso della violenza e il rischio della dimissione.

"Nel romanzo familiare sono in gioco tali e tanti fantasmi che anche per le punizioni permane il fenomeno per cui, nella natura umana, la tendenza a trattare gli altri nello stesso modo in cui noi stessi siamo stati trattati è molto profonda.

*Le situazioni più penose sono presenti quando i genitori o gli insegnanti rispondono ai loro fantasmi invece che all'hic et nunc della relazione o sono dimissionari per ideologia o per strutturazione emotiva di fronte alla necessità di imporre frustrazioni al bambino o all'adolescente, sostituendo questa assunzione di responsabilità con la proibizione al bambino di soffrire. L'abuso per dimissione ci sembra oggi altrettanto pericoloso dell'abuso di violenza, con la richiesta ai figli di un'inversione di ruoli, in cui la gratificazione venga proprio dalla fusionalità nei bisogni fra genitori e figli."*⁴⁹

Il problema sta nel non abusare tutti nello stesso senso o dimissionare tutti contemporaneamente. Tutti possono avere la tentazione di lasciar perdere, di chiedere che sia qualcun altro ad occuparsene. Nella scuola è lecito chiedere che un allievo venga allontanato: ma dove andrà, chi se ne occuperà, ce la farà da solo a risolversi i problemi? Se le risposte sono negative; chi pagherà i costi sociali del disadattamento? Ancora comunque noi, dopo. Non è forse meglio anticipare il problema ed occuparcene fin da ora?

Sono queste domande che non chiedono una risposta. Vediamo come J. Pain situa il problema:

*"Come prevenire la violenza? Situandola, spiegandola, parlandone, a partire dalle situazioni vissute nella società di oggi dagli allievi. Riconoscendola come l'evidenza di un blocco, di un problema. Non facile!"*⁵⁰

Anche per i casi che appaiono disperati esiste sempre una speranza. A volte succedono anche dei miracoli se si trova la porta giusta che permette di accedere al vissuto del soggetto. Molti insegnanti lo sanno, piccoli interventi hanno grandi effetti; come il caso dell'allieva debole che aiuta la piccola vietnamita e che migliora a scuola!

"Una insegnante racconta: "Insegno in una seconda: nel corso del secondo trimestre una giovane vietnamita è arrivata in classe. Ho domandato agli allievi: chi potrebbe

⁴⁹ Mauco G., op. cit., XVI.

⁵⁰ Pain J., op. cit., 189.

darle un aiuto in francese, in cambio di un corso di disegno? L'allieva che ha alzato la mano, una ripetente, era in generale debole, particolarmente nei temi. Le davo la maggior parte delle volte due su venti! Ciononostante ho accettato; tema seguente: il compito valeva otto su venti! Ha continuato a progredire a tal punto che al consiglio di classe di giugno, sebbene ad aprile pensassimo di orientarla verso un apprendistato, ha invece ottenuto dei risultati che le permettono di continuare. Il consiglio di classe è rimasto basito da questa inaspettata evoluzione."⁵¹

⁵¹ ibidem, 52.