

LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI *DIFFICILI*

Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico

Zbigniew Formella, Alessandro Ricci,
Marco Maggi



EDUCARE ALLA SALUTE: STRUMENTI PERCORSI E RICERCHE

FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con **Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

EDUCARE ALLA SALUTE: STRUMENTI, PERCORSI, RICERCHE

Collana diretta da Alberto Pellai

Pensata per insegnanti, educatori, operatori sanitari e genitori, la collana qui proposta intende rispondere ai bisogni di prevenzione e promozione della salute in età evolutiva, utilizzando un approccio concreto e operativo. Di fronte alla costante richiesta di materiali e risorse, la collana si pone come una risposta reale, frutto dello sforzo multidisciplinare di educatori, ricercatori, pedagogisti e operatori, alla necessità di assicurare all'infanzia e all'adolescenza il diritto fondamentale alla salute e al benessere.

Al mondo della scuola saranno offerti percorsi educativi validati e valutati, rendendoli disponibili per un'immediata replicazione da parte di insegnanti ed educatori; a tutti gli attori dell'educazione alla salute saranno dedicate opere di discussione e approfondimento dei principali nodi educativi, sia nei loro presupposti teorici sia nelle ricadute pratiche.

La collana, insomma, vuole essere un'occasione di confronto e di scambio tra chi fa la scuola e chi la progetta, tra chi propone le innovazioni e chi è chiamato ad applicarle.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI *DIFFICILI*

Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico

**Zbigniew Formella, Alessandro Ricci,
Marco Maggi**

Educare alla salute: strumenti percorsi e ricerche

FrancoAngeli

Per agevolare gli insegnanti e gli operatori si è pensato di mettere online diversi materiali che sono inseriti e descritti nel volume, strumenti che ampliano e integrano le attività narrative e didattiche.

**Per accedere all'allegato online è indispensabile
seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale
del sito www.francoangeli.it
registrarsi e inserire il codice EAN 9788835149453 e l'indirizzo e-mail
utilizzato in fase di registrazione**

Immagine di copertina di **Roberta Gherardi**

I colori che si mischiano uno con l'altro rappresentano il gruppo classe che lavora in sinergia durante tutto l'anno scolastico, condividendo esperienze, competenze, idee al fine di apprendere nel modo più sereno possibile tutto insieme. Tutti i colori sono tenuti insieme da un filo rosso che rappresenta il docente della classe, capace di creare unità anche dove ci sono difficoltà e contrasti. Acrilico su tela.

Illustrazioni di **Juan Pablo Castillo**

Grafica e impaginazione dell'allegato online al testo:
Grafiche Vincenti - Fopssano (CN) - www.grafichevincenti.it

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni qui sotto previste. All'Utente è concessa una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:

Indice

Introduzione	pag. 9
--------------	--------

PARTE PRIMA – TEORIA

1. La realtà della scuola	» 13
1.1. La scuola come luogo educativo	» 15
1.2. L'insegnante di qualità: evoluzione di una professione	» 19
1.3. Problemi emergenti	» 23
2. La gestione del gruppo classe	» 25
2.1. Costituzione della classe e storia del gruppo classe	» 25
2.2. L'aula: uno spazio che costruisce relazione	» 26
2.3. La coesione educativa all'interno del consiglio di classe-team	» 26
2.4. L'autorità del docente	» 26
2.5. Il modo di fare lezione	» 27
2.6. Le dinamiche del gruppo classe face to face e online	» 28
2.7. Il supporto tra pari	» 29
2.8. La facilitazione di un clima positivo nel gruppo classe	» 30
2.9. Formazione e dinamiche interpersonali del gruppo classe	» 32
2.10. Leader e leadership	» 33
3. La gestione della disciplina e delle regole in classe	» 35
4. La gestione del conflitto e dei litigi	» 37
5. Alunni con difficoltà	» 39
6. Problemi di comportamento negli alunni	» 42
7. Motivazione e demotivazione allo studio	» 46
8. BES e PEI	» 51
9. L'alleanza educativa scuola-famiglia	» 53
10. Per educare un bambino occorre un villaggio: la collaborazione con i servizi territoriali	» 57
Bibliografia	» 58

PARTE SECONDA – MANUALE OPERATIVO

Indicazioni per l'utilizzo del manuale	» 63
1. GRUPPO	» 67
Gioco di conoscenza vita di gruppo	» 79
Gioco dell'oca sulla vita di gruppo	» 80
Lettera al conduttore di gruppo	» 81
Termometro della classe (benessere-malessere)	» 82
Il gruppo classe (benessere-malessere)	» 83
Questionario nomina dei pari – competenze prosociali	» 84

Questionario nomina dei pari che sono in difficoltà	pag.	85
La piramide del potere	»	86
Il fotolinguaggio del clima nel gruppo classe	»	87
Che ruolo prendo? 1/2	»	88
Rappresentazione di sé nel gruppo classe	»	90
Io nel gruppo	»	91
I problemi della classe	»	92
Il capro espiatorio	»	93
Lo stemma del gruppo	»	94
Questionario di vicinanza sociale 1/2	»	95
Leader e leadership 1/2	»	97
Il gruppo di WhatsApp della classe	»	99
2. DOCENTI	»	101
Carte conosciamoci	»	107
Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola	»	108
Insegnare agli studenti della generazione Alpha	»	109
Motivazione e valori nella professione	»	110
Il mio metodo/stile educativo	»	111
Il mio modo di fare lezione	»	112
Didattica 2.0: il rapporto con le nuove tecnologie	»	113
Le mie emozioni come docente	»	114
L'albero dell'autostima del docente	»	115
Batteria interiore: che cosa o chi mi ricarica?	»	116
3. REGOLE	»	117
Gioco dell'oca Insegnanti in regola	»	124
Gioco dell'oca Studenti in regola	»	125
Carte dei diritti e dei doveri	»	126
Le carte dei diritti del bambino	»	127
Questionario sulla gravità di alcuni comportamenti a scuola	»	128
Valori/principi morali vs Disimpegno morale	»	129
L'isola di creta	»	130
Regole a scuola 1/2/3 (Manifesti delle regole a scuola e scuolabus + schede docenti e alunni)	»	132
Le mie trasgressioni (bambini) 1/2	»	137
Le mie trasgressioni (adolescenti-adulti) 1/2	»	139
Le trasgressioni positive	»	141
Sanzioni disciplinari a scuola 1/2/3	»	142
La bugia e il mentire	»	145
4. CONFLITTO/LITIGIO	»	147
Gioco di conoscenza sul conflitto	»	151
Il conflitto	»	152
Carte tipologie di conflitto	»	153
I miei conflitti	»	154
Analisi di un conflitto	»	155
L'escalation di un conflitto	»	156
Le carte del litigio	»	157
Per causa mia, per causa tua	»	158
Stili di comportamento in situazione di conflitto 1/2	»	159
5. GENITORI	»	161
Gioco di conoscenza	»	164
Le mie competenze genitoriali	»	165
La scuola vista da noi: l'esperienza personale	»	167

Conoscenza dell'organizzazione scolastica	pag. 168
Il rappresentante di classe dei genitori	» 169
Diritti e doveri a scuola	» 170
Alleanza e coesione educativa tra docenti e genitori	» 171
Analisi di problemi: 1. Cambio scuola - 2. A casa è bravo	» 172
Perché i genitori non partecipano alla vita della scuola?	» 174
Il modello Epstein: i 6 tipi di coinvolgimento partnership di famiglia e comunità	» 175
6. ALUNNI DIFFICILI	» 177
Segnali di disagio	» 182
Bambini-ragazzi difficili 1/2	» 183
Gestire i comportamenti problema	» 185
Calmare e gestire le emozioni	» 186
Controllo la rabbia?	» 187
Abbassiamo il termometro della rabbia	» 189
PERCORSI FILMICI E SERIE TV (online)	» 191
BIBLIOGRAFIA MANUALE OPERATIVO	» 193
MATERIALE ONLINE DA SCARICARE	» 195
CORSO "LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI DIFFICILI"	» 196

INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi anni, sempre più spesso, insegnanti ed educatori riportano l'esigenza di dover affrontare e gestire comportamenti problematici di diversa natura e questa emergenza educativa sembra trasversale alle varie fasce d'età (dai bambini agli adolescenti) e ai vari ambiti di vita quotidiana (la scuola, lo sport, ecc.): per esempio condotte aggressive o autolesive, irrequietezza motoria, atteggiamenti sfidanti e irritanti, ecc. (Fedeli, 2020, p. 9). Esiste nella scuola un disagio diffuso che si manifesta nei comportamenti degli alunni, nelle loro difficoltà attentive, nelle loro inadeguate motivazioni all'apprendimento, nei loro comportamenti sfidanti e di difficile gestione. Fare scuola oggi significa confrontarsi sempre più frequentemente con situazioni che non vengono certificate, ma che richiedono al docente, oltre alla competenza nella propria disciplina, una solida formazione sulla gestione del gruppo classe e sul disagio: alunni con problematiche comportamentali, ragazzi con dis-regolazione emotiva, bambini con famiglie sempre più fragili, adolescenti sempre più alle prese con varie forme di dipendenze, alunni aggressivi, ecc.

Il problema non è più solo quello, pur importante, del lavoro con alunni difficili, ma quello di una conduzione della classe capace di dare risposta, in maniera dinamica e coinvolgente, a tante e diverse esperienze che, spesso, hanno la scuola come unico interlocutore. La famiglia, infatti, non è sempre capace di favorire la maturazione di equilibri e consapevolezza, anzi è talvolta addirittura resistente a collaborare con la scuola. La società stessa presenta una confusione di valori e, pur offrendo ai giovani autonomie precoci, evade le loro più importanti domande di senso.

Lavorare con alunni difficili o gestire la classe è indubbiamente molto impegnativo, anche se può risultare al contempo gratificante e formativo per l'insegnante stesso. Richiede una grande passione e spesso una grande creatività e strumenti innovativi, al fine di trovare le soluzioni più idonee alle singole situazioni e al gruppo classe che si ha di fronte: in questo senso, l'insegnamento è anche un'arte. Ma è anche un mestiere; in questo l'esperienza è molto importante al fine di riconoscere i primi segnali di difficoltà, gestire il gruppo classe, ecc. Ecco che il mestiere dell'insegnante ha bisogno di strumenti e attrezzi operativi da mettere in campo per poter svolgere al meglio il proprio lavoro con gli alunni e le loro famiglie.

La scuola, per le possibilità che offre di perseguire scopi personali e sociali tra loro intrecciati, è allora il luogo accogliente in cui l'alunno può trovare l'ascolto, l'attenzione e la risposta di cui ha bisogno. Il docente deve dunque affrontare un'impresa complessa, più creativa che esaustiva, segnata dai punti fermi della professionalità e dell'aggiornamento continuo. Il suo primo requisito deve essere la capacità di riconoscere le situazioni di disagio e i bisogni degli alunni. Altra condizione indispensabile per affrontare i disagi e promuovere il benessere è l'utilizzo di strategie e modalità di intervento mirate a una conduzione e gestione della classe. Infine, è importante uscire dal proprio isolamento, dalle proprie certezze e dal proprio senso di impotenza per poter collaborare e trovare una rete educativa di supporto tra la scuola, la famiglia e le agenzie sul territorio.

Questo volume è stato ideato al fine di rispondere in modo concreto e operativo alle necessità degli insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, che meritano di essere aiutati nel loro lavoro sempre più complesso con gli alunni di oggi. Gli autori hanno raccolto e strutturato in modo organico l'esperienza professionale maturata negli ultimi vent'anni nei laboratori e corsi formativi e universitari, e in parte prodotta in diverse pubblicazioni e articoli di riviste specialistiche.

Questo libro si propone come uno strumento di riflessione e operativo, suddiviso in due parti che sono state impostate pensando di contribuire nel dare strumenti chiari, esecutivi e fruibili al fine di prevenire e affrontare i problemi che gli insegnanti quotidianamente affrontano nella gestione dei gruppi classe e con i loro alunni sempre più difficili da gestire. La prima parte offre un inquadramento teorico facendo una fotografia della scuola di oggi e descrivendo la complessità e le sfide a cui gli

insegnanti sono chiamati a dare risposte, attraverso l'evoluzione del proprio ruolo e lo sviluppo di nuove competenze professionali. Un aspetto rilevante che viene approfondito è quello dei fattori che incidono nella gestione della classe: *la costituzione della classe e storia del gruppo classe, l'aula come spazio che costruisce relazione, la coesione educativa all'interno del consiglio di classe-team, l'autorità del docente, il modo di fare lezione, le dinamiche del gruppo classe face to face e online, il supporto tra pari, la facilitazione di un clima positivo nel gruppo classe, formazione e dinamiche interpersonali del gruppo classe e il leader e la leadership nel gruppo*. A compimento della parte teorica si prendono in esame altri argomenti che sono rilevanti e s'intersecano nella conduzione della classe, come la disciplina e le regole, i conflitti, le tipologie di alunni in difficoltà, i comportamenti che creano problemi, la motivazione e demotivazione allo studio, la progettazione dei BES e dei PEI e l'alleanza educativa con le famiglie e la comunità territoriale.

La parte teorica si intreccia con quella operativa del manuale per poter facilitare, in seguito, l'utilizzo delle varie attività. La seconda parte è infatti costituita da un ricco manuale operativo, con circa 150 attività, suddiviso in sei aree: *gruppo, docenti, regole, conflitto/litigio, genitori e alunni difficili*. In questa sezione il lettore troverà schede di lavoro, attività ludiche, questionari, griglie di osservazione, giochi dell'oca, carte, simulate e molto altro, suddivise per target (adulti-bambini-adolescenti). Infine, a supporto del manuale, è stata inserita on-line una sezione denominata *Percorsi filmici e serie Tv*, dove per mezzo del linguaggio cinematografico, supportato da attività psicopedagogiche, si potranno scoprire e analizzare gli argomenti trattati nella dimensione teorica. I film presi in rassegna sono: *Freedom writers, Lezione di sogni, Ant bully. Una vita da formica, Croods, Arimo! I bambini parlano di legalità, Il pentolino di Antonino, Stelle sulla terra, Angry birds, A testa alta* e la serie Tv *Il mio grande amico Dude*. Alcuni sono tratti da storie ed esperienze scolastiche vere, altri sono di animazione, per catturare l'attenzione e il coinvolgimento degli alunni più piccoli, cercando di fargli comprendere le dinamiche di gruppo attraverso gli insetti sociali e le tribù. Diversi film mettono in evidenza alcune problematiche, tutti però hanno lo scopo di scoprire le strategie più efficaci per migliorare le interazioni relazionali di gruppo e della classe, le competenze educative e quelle psicopedagogiche professionali e l'apprendimento.

PARTE PRIMA

TEORIA

1. LA REALTÀ DELLA SCUOLA

La complessa realtà della scuola non dipende solo dal singolo educatore, dalla sua formazione e competenza anche se ciò è molto importante. Un ruolo significativo lo gioca anche il contesto in cui si opera. Il contesto educativo non è un semplice contenitore ma comprende le relazioni, i sistemi di regole e le narrazioni, con le quali le persone interpretano e stabilizzano i rapporti reciproci; è un insieme di significati in cui riconoscersi, significati che guidano e che vengono co-costruiti giorno dopo giorno, da ogni nuovo attore che si affaccia a quella specifica realtà: sia esso un nuovo insegnante, dirigente, ma anche un nuovo alunno o una nuova famiglia con i suoi bisogni e risorse (Bombardieri, Simoni, 2021, p. 36). Adottando la prospettiva sistemica si può pensare al contesto scolastico come a un'organizzazione, il cui obiettivo è quello di consentire a tutti di accedere agli elementi che costituiscono la cultura del sistema, all'interno della quale i diversi attori (insegnanti, alunni, dirigente, famiglie, territorio) sono interdipendenti tra loro e non possono essere semplicemente ricondotti alla somma delle parti. Nel contesto scolastico è possibile individuare diverse tipologie di gruppi, alcuni di essi sono attivi all'interno dell'organizzazione (alunni, insegnanti, personale scolastico), altri si connettono dall'esterno (genitori e agenzie educative del territorio).

La realtà scolastica si apre dunque a diversi livelli di collaborazione all'interno del sistema stesso e nel rapporto con la comunità. Tali relazioni possono riguardare:

- la cooperazione tra dirigenza e insegnanti;
- la relazione e cooperazione tra insegnanti;
- la gestione del gruppo classe;
- i rapporti tra scuola e famiglia;
- la programmazione di progetti in collaborazione con il territorio.

Stabilire alleanze educative diviene dunque un aspetto prioritario nella scuola dell'autonomia che sempre più è chiamata a dialogare con i diversi partner presenti nella realtà locale al fine di individuare strategie educative e culturali comuni (Cardinali, Migliorini, 2013, p. 74). Una scuola "ben fatta" ha dunque come obiettivo il superamento di un agire indipendente dal contesto comunitario e di un sapere parcellizzato, consentendo così di rispondere alle sfide poste dalla globalità e dalla complessità del contesto sociale. La scuola dell'autonomia apre a un percorso di crescita che riguarda non solo gli insegnanti, ma anche studenti e famiglie, attraverso il potenziamento di progetti integrati e condivisi che li chiamano a impegnarsi a livelli diversi.

Tab. 1 – I livelli di impegno richiesti nella vita a scuola

	Sapere	Saper fare	Saper essere
Insegnanti	Conoscenze disciplinari, pedagogiche, formative	Gestione del gruppo classe, abilità nell'individuazione dei bisogni, capacità di progettazione	Motivazione alla formazione continua, abilità relazionali, confronto con i colleghi
Studenti	Nozioni	Abilità tecnico-operative	Competenze trasversali e cittadinanza attiva
Genitori	Conoscenza dell'offerta formativa	Collaborazione alle attività scolastiche, monitoraggio dei progressi degli studenti	Partecipazione, coeducazione, alleanza educativa

Fonte: Venza, 2007, p. 208.

La scuola, attraverso il lavoro degli insegnanti, diventa dunque comunità di apprendimento e si apre al territorio: questo atteggiamento sembra essere oggi una delle possibili soluzioni alle molte problematiche a cui è chiamata a rispondere tra cui le difficoltà di apprendimento, perdite di motivazione, problemi di gestione della classe, complessità multiculturale, sviluppo tecnologico. Così intesa, la scuola assume la ca-

ratteristica di un elemento della comunità sociale più vasta che, attraverso la partecipazione responsabile di tutti si impegna nella crescita culturale e nell'educazione dei suoi membri con interventi che promuovono abilità e competenze il più possibile rispondenti alle richieste del futuro e delle esigenze dell'intera comunità sociale. L'organizzazione scuola è considerata pertanto come un sistema vivo e dinamico, parte integrante del territorio al quale appartiene (Cardinali, Migliorini, 2013, p. 93).

Ma la realtà della scuola oggi sembra essere messa in crisi in quanto la professione dell'insegnante si confronta con un contesto sociale e un momento storico in cui la scuola sembra aver perso "valore"; se in passato essa era considerata un contesto significativo che consentiva l'accesso a percorsi di promozione personale e professionale, a oggi l'istituzione educativa non ha più la stessa rilevanza sociale. A questa "crisi sociale" della scuola corrisponde una possibile fragilità e del ruolo dell'insegnante che non vede riconosciuta la propria professionalità e/o del ruolo stesso dell'istituzione.

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

Ci sono professori che, di fronte a tutto questo, reagiscono con l'autorità basata sul potere, ricavandone esiti più o meno soddisfacenti. Pensando a loro gli adolescenti ripetono che "l'insegnante ha sempre il coltello dalla parte del manico", mostrandosi a propria volta più impotenti di quanto non siano veramente. Stanno parlando chiaramente della valutazione, unico segnale di asimmetria che, oggettivamente, continua a esistere dentro la scuola: i professori danno i voti ai ragazzi, non il contrario, almeno formalmente perché sappiamo che, dentro di sé o tra loro, i ragazzi valutano eccome i loro insegnanti, li squadrano e li imitano alla perfezione anche quando sembrano non curarsi di loro, e questo a riprova di quanto, nonostante tutto, gli insegnanti siano importanti per i loro studenti. Sul potere del voto vale la pena aggiungere qualche parola. Il fatto che uno strumento potente e delicato come è la valutazione venga percepito soltanto come prova di forza degli adulti e non, banalmente, come restituzione dei progressi svolti in una disciplina è un peccato per la scuola e per la possibilità di sviluppare processi di apprendimento sereni. Sappiamo che il voto dovrebbe dare la misura di un progresso delle conoscenze o competenze di quel ragazzo, fotografate in quel momento. Sentirsi valutati non per ciò che si sa, ma per ciò che si è, resta uno dei segni più dolorosi che la scuola può infliggere agli allievi meno capaci, indipendentemente dal fatto che lo siano per svogliatezza o difficoltà di apprendimento, per problemi psicologici o per quelli familiari. Ricalcando le parole di Guido Petter (2002) possiamo essere certi che i ragazzi riconoscono e sanno apprezzare le altre due possibili forme di autorità dell'insegnante, quelle basate sulle competenze e sui "contratti informali", ovvero sulla relazione. Il ritratto dell'insegnante apprezzato e di quello ideale ci dicono che i ragazzi aspettano questo tipo di competenze. I nostri ricordi di scuola, molto probabilmente, ci portano sulla stessa strada. Certo occorre, per fare questo, che uno spazio di relazione ci sia. Si riscontrano a volte situazioni così deteriorate, di non riconoscimento dei docenti, semplicemente perché siedono dietro una cattedra, che davvero è necessario ritornare sul terreno della negoziazione e della costruzione dei ruoli sociali. Ma questo è un compito da affrontare come istituzione scolastica nel rapporto con le famiglie, improbo per il singolo insegnante. Un professore oggi sa (e sente) benissimo che il rispetto dei ragazzi se lo deve guadagnare. Non c'è niente che si possa dare per scontato, bisogna essere capaci di costruire relazioni e

di far sentire la propria competenza. Sapendo, inoltre, che i ragazzi, anche i preadolescenti e gli adolescenti, hanno bisogno di qualcuno che “sappia tenere la classe”.

Il “che cosa fare” in classe per affrontare gli atteggiamenti inadeguati emerge come tema nodale che investe il senso della professionalità del docente, dove la necessità di basarsi su competenze sempre più ampie della sfera educativa e didattica, e non solo sul sapere culturale disciplinare, sta diventando una priorità. I bisogni dei ragazzi che emergono in classe prepotentemente, e a volte incontenibili nella loro urgenza, hanno necessità di essere affrontati con una forte consapevolezza professionale basata sulla conoscenza delle dinamiche che favoriscono tali manifestazioni e delle risposte di valore, fondandole su studi e ricerche, utili a indicare percorsi efficaci. Occorre, però, che il docente prenda consapevolezza che il suo ruolo è cambiato e le modalità didattiche tradizionali di tipo trasmissivo, da sempre utilizzate dagli insegnanti, possono essere modificate. La disponibilità a mettere in discussione il proprio metodo di lavoro in classe è doverosa se si desidera ottenere risultati positivi con le nuove generazioni di alunni. Diventa quindi necessario capire che può non essere più adatto mettere in atto schemi metodologici consolidati in una tradizione che vedeva il docente al centro della scena scolastica, forte delle sue abilità comunicative e di una cultura capace di attrarre l'attenzione e di promuovere la motivazione all'apprendimento. In quel contesto, gli alunni presenti in aula vivevano l'esperienza scolastica seguendo le direttive, mostrandosi sempre pronti a rispondere a frequenti verifiche orali o scritte e disponibili a presentare in classe, se interpellati, il proprio apprendimento, frutto di un duro lavoro individuale a casa, mostrandosi in aula composti e attenti alle richieste dell'insegnante, silenti quando non interpellati, ordinati, diligenti, responsabili. Questo “stare a scuola” corrispondeva a un fare scuola “insegnante-centrico”, che ha contribuito per moltissimo tempo alla formazione culturale dei giovani, ma che non intercetta più le esigenze formative delle nuove generazioni (D'Alonzo, 2019). I comportamenti problematici in classe trovano alimento in una scuola che ha difficoltà a rinnovare le proprie modalità didattiche e che si trova impreparata ad accogliere i bisogni educativi dei giovani di oggi. Molti ragazzi non sopportano più l'inattività nelle lunghe ore scolastiche, non riescono a tollerare la passività e la noia in classe, l'anonimato nelle relazioni, la freddezza nei rapporti, la mancanza di senso di un impegno personale scollegato dalle prospettive reali e la trasgressione pare loro come l'unica via d'uscita. Le minacce, le azioni disciplinari, le “punizioni”, che solitamente si mettono in campo per scongiurare condotte inadeguate, non sono più sufficienti, non ostacolano i comportamenti problematici e la percezione è che gli atteggiamenti turbolenti non siano prerogativa solo di alcuni ragazzi con difficoltà, ma potenzialmente propensione di molti presenti in classe.

1.1. LA SCUOLA COME LUOGO EDUCATIVO

La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e del preadolescente. Il suo compito fondamentale è fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica (Caravita, 2004, p. 51).

La scuola è prima di tutto studio, conoscenza, cultura, apprendimento dei saperi, ma è anche educazione, teatro di crescita civile e di cittadinanza; è luogo in cui nascono e crescono affetti, sentimenti, e si affermano le prime amicizie, che, in molti casi, resteranno per tutta la vita (Formella, 2007, p. 106).

Riteniamo che affinché tutto ciò sia perseguito, è necessario che il percorso scolastico non sia ostacolato da esperienze negative che possono contrastare il compito primario della scuola, impedendo di attingere a quanto essa è in grado di dare ai suoi fruitori.

La famiglia, che è il primo ambito entro il quale l'avventura della crescita ha luogo e il percorso di costruzione dell'identità prende consistenza, ha conosciuto recen-

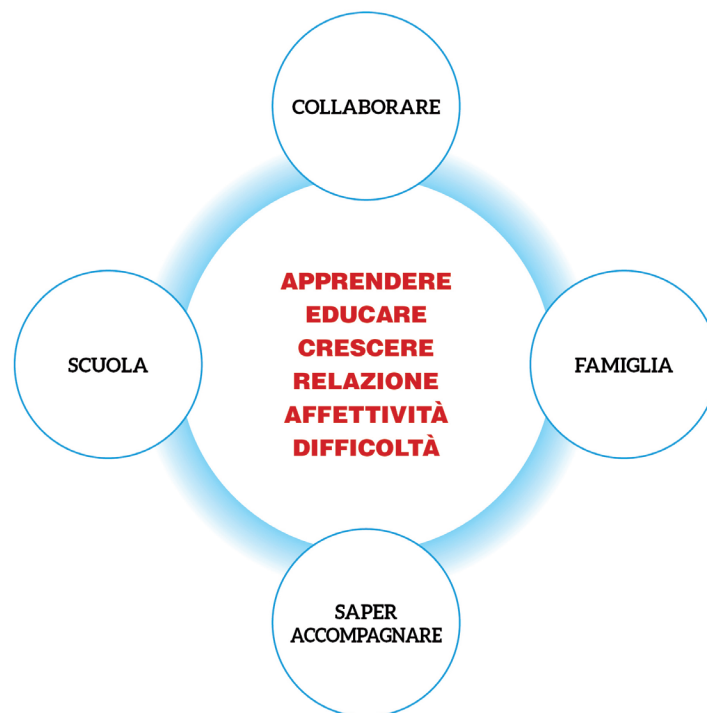
ti e profonde modificazioni e sono emerse, oltre a nuove disponibilità, anche nuove problematicità che meritano un'attenta considerazione da parte della scuola. È diffusa una situazione di grande fragilità genitoriale, che vede gli adulti spesso inadeguati a sostenere i figli e a incoraggiarli a intraprendere il percorso di crescita verso la maturità. La “famiglia affettiva”, che coltiva l'illusione della felicità e che si erge troppo a lungo a difesa della presunta fragilità dei figli, costituisce un ostacolo alla necessaria separazione, temuta più che desiderata, contrastata più che incoraggiata.

Oggi per i giovani è diventato più difficile compiere il percorso alla conquista della loro piena autonomia, all'assunzione delle responsabilità, alla realistica e insieme utopistica delineazione di un significativo progetto di vita.

È inevitabile che la scuola venga investita da questi nuovi problemi. Il grande errore che spesso viene compiuto è quello di autoconcepirsi come luogo di istruzione impegnato a garantire il raggiungimento di obiettivi scolastici, non considerando che la scuola non forma semplicemente allievi, ma persone.

Quando si afferma la necessità di mettere al centro dell'attenzione educativa la persona, se non si vuole ridurre una così importante affermazione a una vuota enunciazione di principio, bisogna dare a questo riferimento ideale tutta la concretezza psicologica e culturale che lo definisce, andando oltre la maschera dello stereotipo per considerare il volto di ciascuno.

Fig. 1 – Educare iniseme: scuola famiglia



Questo si traduce, nei primi anni di scolarizzazione, in una particolare attenzione ai bisogni dei bambini, che deve concretizzarsi in un rinnovamento della relazione educativa e didattica.

Si tratta, per esempio, di offrire delle esperienze integrative e perfino compensative rispetto a quelle vissute o negate in famiglia. Per esempio, insegnare “le regole” del vivere e del convivere è un compito nuovo rispetto al passato, perché la famiglia affettiva è incapace di affrontare la sofferenza del bambino felice, fornendo contenimento alla sua onnipotenza e indirizzandolo verso la lenta acquisizione dell'autonomia e della responsabilità. Bambini che arrivano a scuola con molte più conoscenze di un tempo, che spesso sanno già leggere e scrivere, che certamente hanno una gran-

de familiarità con i nuovi media ma sono però in difficoltà nella relazione con il loro corpo, con lo spazio non protetto che diviene, invece, un possibile oggetto di esplorazione e manipolazione insieme con i pari. Sempre meno lo possono incontrare nelle loro famiglie perché prive di fratellini, nei cortili dove non è più lecito giocare, e nemmeno nelle attività sportive, dalle quali sono frettolosamente prelevati, senza che ci sia tempo e occasione per vivere delle relazioni significative con i compagni.

Sin dall'inizio, in definitiva, la scuola è posta di fronte al problema di definirsi come ambiente educativo, e si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi più o meno rinnovati da svolgere o in relazione ai bisogni degli alunni, che in larga misura non sono immediatamente bisogni scolastici, ma esistenziali (Fiorin, 2008, p. 193).

L'alunno costruisce la sua identità anche nell'interazione con figure adulte significative esterne alla famiglia, quindi i contesti scolastici sono tra quelli più importanti da prendere in considerazione in questo processo. Come si sottolinea ormai da più parti, infatti, la qualità della relazione con gli insegnanti è un aspetto di particolare rilievo nel processo di individuazione, per come contribuisce a formare l'immagine di sé dell'alunno (Maggi, 2006, p. 37).

In altre parole, l'atteggiamento degli insegnanti (espresso dagli scambi comunicativi e relazionali) incide sull'autostima degli studenti, in una fase in cui l'autonomia dagli adulti è una conquista ancora incompiuta, messa spesso in discussione o confermata dalle gratificazioni e/o frustrazioni che ogni studente incontra nei suoi percorsi di apprendimento cognitivo e relazionale.

Una caratteristica della scuola è quella di fornire contesti di relazioni contemporaneamente con adulti e coetanei, e quindi occasioni di sperimentare in più direzioni, ma dentro una cornice diversa dalla famiglia, e più complessa da quella fornita dai contesti informali di socializzazione, le proprie potenzialità cognitive, relazionali e affettive.

La sperimentazione delle proprie abilità e potenzialità naturalmente avviene anche al di fuori della scuola, ed è necessaria per affrontare i compiti di sviluppo della fase evolutiva. Gli ostacoli incontrati nel superamento di questi compiti sono legati spesso proprio alle difficoltà scolastiche (cognitive, relazionali e affettive), e comunque si riflettono sull'efficacia del percorso scolastico; in molti casi gli adolescenti vivono nella scuola conflitti che non vivono in altri contesti relazionali, soprattutto in famiglia, perché non trovano canali di espressione adeguati.

È quindi importante che gli insegnanti non ignorino l'importanza della qualità della loro relazione con gli studenti come fattore di benessere/malessere, e non sottovalutino la funzione della gratificazione affettiva nel processo di crescita (bisogno di riconoscimento). È auspicabile, inoltre, che l'insegnante riesca a porsi non solo come facilitatore e guida sul piano cognitivo, ma anche come facilitatore sul piano relazionale e affettivo: come figura d'identificazione positiva (adulto che si stima e di cui si ha fiducia). Gli insegnanti possono contribuire a ridurre e a contenere i sensi di colpa con i quali gli adolescenti, più o meno consapevolmente, affrontano l'inizio della separazione dalle figure genitoriali, processo inevitabile e necessario per crescere ma che comporta sempre un prezzo da pagare sul piano affettivo (Ricci, Maggi, 2022).

Nel periodo dell'infanzia e della preadolescenza il ruolo della scuola, da questo punto di vista, può essere particolarmente importante per il sostegno della crescita e la prevenzione del disagio in quanto (Crocetti, Galassi, 2005, p. 179):

- è il luogo dove si possono incontrare bambini e preadolescenti e le loro rispettive famiglie in un'età in cui è diventato difficile coinvolgerli altrimenti; è quindi un bacino di utenza raggiungibile;
- è un ambiente di riferimento per bambini, preadolescenti e le loro famiglie. La scuola, infatti, pur essendo per gli alunni un luogo che richiede impegno e che può comportare una quota di frustrazione e fatica, è comunque un ambiente che contribuisce alla realizzazione di sé, è un ambiente che “contiene” e che offre una continuità delle relazioni. Per le famiglie la scuola può essere un punto di riferimento che offre occasioni d'incontro e confronto o di sostegno alla funzione geni-

toriale. In particolare può sollecitare e attivare nei genitori una preoccupazione responsabile verso i figli;

- un altro aspetto importante è legato alla necessità-opportunità di dare un sostegno alla funzione che gli insegnanti rivestono, accanto a quella dell'insegnamento: essere punto di riferimento per gli alunni portando, talora in modo diretto, talvolta indirettamente, l'esigenza di trovare modelli che integrino quello proposto dai genitori. Anche gli alunni chiedono agli insegnanti di accogliere interrogativi e dubbi che a volte, in famiglia, non possono o non riescono a porre. È quindi importante sostenere la capacità degli insegnanti di presentarsi come adulti competenti in grado di affiancare la famiglia nel compito di crescita dei figli.

L'educazione è l'esigenza principale dei bambini e dei ragazzi di questo tempo; questo ci pare possa costituire il senso più profondo della scuola nell'attuale contesto familiare e sociale.

Oggi la tentazione della scuola è quella di rifugiarsi nella trasmissione di contenuti culturali, che i ragazzi percepiscono come lontani dalla loro vita, dai loro interessi e dalle loro curiosità, inefficaci nel compito di aiutarli nella crescita, di aprire loro orizzonti di senso e speranza; di accontentarsi di una cultura libresco, presentando i contenuti delle diverse discipline uno accanto all'altro, senza lo sforzo di alcuna sintesi. Non si può pensare che alla scuola spetti solo il compito di istruire, interpretato spesso come accumulo di nozioni, difficili da collocare nella vita; né si può pensare che l'istruzione da sé educi (Bignardi, 2011, p. 111).

Un'altra tentazione della scuola è quella di essere un luogo dove lasciare i ragazzi anche dopo le ore scolastiche, così il tempo della loro permanenza in questo luogo si allunga sempre di più. La scuola molto spesso, per tenere i ragazzi impegnati diverse ore al giorno e venire incontro alle esigenze di molti genitori, si occupa di attività extracurricolari che non sono proprie dell'istituzione scolastica.

Se rinuncia alla funzione educativa, la scuola viene meno al suo compito più importante, in cui non può essere sostituita né da Internet, né dalla Tv, né dalle altre agenzie che danno ai ragazzi una quantità di informazioni più numerose di quelle che possono essere offerte dalla scuola.

La scuola, quindi, ha il compito di educare, oggi più che mai. Pensiamo che si possa dire che la scuola educa attraverso la cultura, mostrandone il carattere vitale e facendo assaporare ai più giovani la ricchezza che essa ha in ordine alla crescita dell'umanità di ciascuno. La cultura dà gli strumenti per capire la realtà e per interagire con essa; ma dà anche le chiavi per comprendere la propria umanità, nel suo senso e nei suoi valori; dà parole per narrare la propria vita, metterla in comunicazione con gli altri, renderla disponibile al confronto e quindi al suo affinamento e arricchimento (Bignardi, 2011, p. 112).

Oggi la scuola deve affrontare una vera e propria sfida educativa, in quanto deve soddisfare contemporaneamente tre istanze formative:

- la qualità dell'istruzione: l'istruzione scolastica deve garantire una formazione di tipo qualitativo sia sul piano dell'alfabetizzazione primaria sia sul piano di quella secondaria;
- l'uguaglianza delle opportunità formative: tutti devono padroneggiare i livelli basilari della conoscenza e delle abilità, così che la scuola possa assicurare una pari dignità intellettuale, etico-sociale e politica;
- la valorizzazione delle differenze personali: la scuola deve rispettare le differenze cognitive e individuali, e le potenzialità di ciascuno, in modo da promuovere e sviluppare i diversi generi di talento.

Una buona scolarizzazione non solo deve provvedere all'istruzione dei ragazzi ma anche favorire la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce a migliorare la qualità della vita (Sasso, 2010, p. 195). La scuola non può pensare di poter scindere i due compiti che le sono stati affidati, cioè la socializzazione e l'apprendimento. Deve incitare alla collaborazione e alla solidarietà tra compagni e ostacolare l'arrivismo, l'egocentrismo e l'individualismo per una società migliore.

Scuola che oggi intende assumere in pieno la sua funzione educativa è una scuola che ripensa complessivamente il suo progetto. Uno dei segnali della crisi dell'educazione nella scuola è nella scarsa disponibilità degli adulti a mettersi in gioco, a fare squadra per costruire un progetto educativo efficace e condiviso.

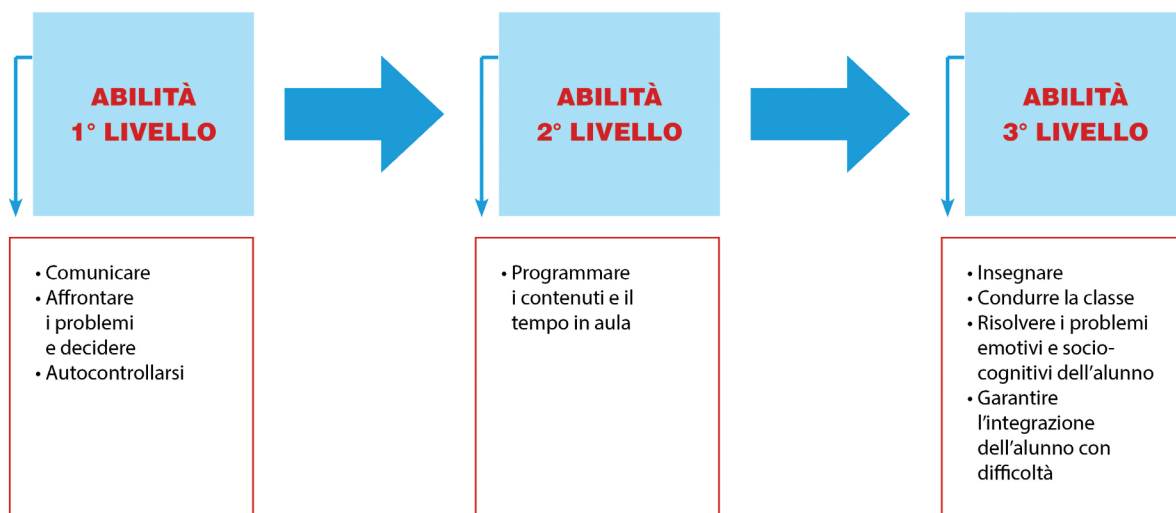
1.2. L'INSEGNANTE DI QUALITÀ: EVOLUZIONE DI UNA PROFESSIONE

Quando possiamo parlare di un buon insegnante di qualità? La risposta più coerente è che il "buon insegnamento" è quello che sa promuovere nell'alunno la capacità di apprendere. Bisogna però andare più a fondo, data la complessità dei fattori in gioco. Perché l'azione didattica risulti efficace non è sufficiente che l'insegnante conosca bene i contenuti del suo insegnamento; l'esperienza diffusa ci fa vedere come molti docenti, anche notevolmente colti e perfino appassionati al loro lavoro, non riescono a trasmettere interesse per quanto insegnano e ottengono risultati spesso deludenti. L'insegnamento è una professione impegnativa, che include tra le sue dimensioni, oltre alla conoscenza della materia, la competenza nella modalità comunicativa dei contenuti, nel coinvolgimento attivo degli alunni, nella formazione di abilità. Essere insegnanti efficaci significa possedere adeguate modalità di mediazione e di relazione (Fiorin, 2008, p. 104).

Un clima umano positivo è un fattore fondamentale per il buon esito di una qualsiasi organizzazione sociale. In particolare, per quanto riguarda la scuola, la creazione di un'atmosfera positiva si rivela necessaria per la realizzazione di un'educazione scolastica che consenta ai diversi membri di poter interagire come persone autentiche e di instaurare relazioni significative (Franta, 1988, p. 7). Al fine di favorire relazioni educative significative, l'insegnante dovrebbe possedere un quadro di competenze che diano validità, efficienza ed efficacia educativa alla sua funzione di docente (Matta, 2014, p. 33).

Poiché all'insegnante oggi viene richiesto un ruolo professionale "diverso" da quello tradizionale, ci si può chiedere allora quali sono le caratteristiche che deve avere oggi un docente. Meazzini (2000) analizza alcuni modelli e prende in esame un modello specifico suddiviso in tre livelli.

Fig. 2 – L'insegnante di qualità



Fonte: Meazzini, 2000, p. 278.

Nel primo livello l'autore individua le radici psicologiche dell'insegnante di qualità. Si tratta di quelle abilità che caratterizzano l'insegnante come persona. In altri termini, sono elementi che dovrebbero essere presenti nel docente prima ancora che intraprenda la sua carriera.

Nel secondo livello sono inserite quelle abilità che non vengono usate direttamente a contatto con l'allievo e la classe ma costituiscono, però, la base per le abilità di terzo livello.

Nel terzo livello vengono invece inserite quelle abilità che il docente "utilizza" nel contatto diretto con il singolo allievo e con il gruppo classe. Alla base di tali capacità vi sono tutte le abilità inserite e descritte nel primo livello. Come ogni modello, anche questo non pretende di essere esaustivo: la realtà è molto più complessa di un sistema teorico. Anzi, Meazzini (2000) evidenzia anche i limiti e le possibili applicazioni di questo modello. Ma ciò che sicuramente queste riflessioni mettono in risalto è un cambiamento di rotta nel modo di insegnare e formare. Gli insegnanti che non saranno in grado di rinnovarsi e trasformarsi rischiano in questa scuola di andare sempre più in crisi e di vivere frustrazioni, forte stress, disconferme da parte dei ragazzi e delle famiglie.

Gli studi sull'agire dell'insegnante portano a concludere che la cura della dimensione relazionale e la strutturazione attenta della situazione apprenditiva costituiscono importanti fattori proattivi per la riuscita integrale degli allievi. La considerazione di tali fattori da parte dell'insegnante presuppone, a nostro avviso, una modalità peculiare di approccio ai discenti, modalità che è nota come incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991, p. 25).

Il comportamento dell'insegnante è indubbiamente il fattore fondamentale del successo formativo degli allievi nelle situazioni sociali e di rendimento.

Gli aspetti metodologici propri del suo intervento devono perciò essere orientati all'incoraggiamento come atteggiamento complesso che "fa leva sull'attivazione delle potenzialità degli allievi e sulla sollecitazione dell'autosupporto e della corresponsabilità" (Franta, Colasanti, 1991, p. 9). L'attenzione degli insegnanti favorirà la creazione di un clima interattivo nella classe che consenta di rispondere ai bisogni personali di socialità, stima e appartenenza e di sviluppare le proprie competenze socio-affettive e socio-operative.

Nell'attività didattica assume particolare importanza il favorire l'acquisizione di quelle qualità della personalità degli alunni (autostima, fiducia, sicurezza, attività proattiva) che consentano loro di vivere l'esperienza scolastica in uno stato di benessere psicologico e di costruire progressivamente la propria identità all'interno di relazioni significative con gli altri.

La prospettiva psicopedagogica dell'agire educativo come incoraggiamento indica nell'*attivare*, nel *comprendere*, nel *sottolineare il positivo*, nel *ridimensionare* e nel *responsabilizzare*, i principi che possono orientare l'azione dell'insegnante nello svolgimento delle diverse attività (Franta, Colasanti, 1991, pp. 26-27).

Fig. 3 – Principi orientativi dell'azione dell'insegnante



- *Attivare*: la qualità dell'azione di insegnamento è in relazione con il tipo di apprendimento e di stimolo allo sviluppo della personalità degli allievi che riesce a realizzare. L'obiettivo è riuscire a rendere i bambini protagonisti della loro crescita culturale e umana. Per far questo è necessario far leva sulla motivazione interna e finalizzare le attività a un apprendimento che sia significativo. Le discipline pos-

sono aiutare i bambini a diventare protagonisti solo se l'insegnante le intende come strumenti di ricerca, come mezzi a disposizione per comprendere e arricchire la propria esperienza umana. In questo caso l'alunno è cognitivamente attivo perché affronta problemi e conquista conoscenze. La significatività dell'apprendimento passa, però, anche dalla rilevanza formativa delle proposte rispetto ai bisogni di crescita dell'alunno e dalla loro capacità di dare senso e prospettiva alle sollecitazioni che la realtà propone.

- *Comprendere*: attivare gli alunni rendendoli protagonisti, inserisce a pieno titolo l'esperienza scolastica nella loro esperienza di vita. Il principio del comprendere sottolinea invece l'importanza per l'insegnante di percepire le situazioni così come sono vissute dagli alunni per poi aiutarli a coglierle nella loro dimensione di oggettività e a controllarle e gestirle in modo più efficace. Comprensione non significa perciò giustificare o compatire, ma sostenere nell'affrontare la realtà nel suo intreccio di vissuto personale ed esigenze oggettive.
 - *Sottolineare il positivo*: pensare al rapporto educativo in termini di comprensione e sostegno del percorso personale di crescita e non come confronto con un risultato prefissato da raggiungere, consente di cogliere le potenzialità presenti invece che fissarsi su quelle che mancano. Nella valutazione l'insegnante tenderà a rilevare gli sforzi e i tentativi fatti per conseguire il risultato, così come indicherà nuovi possibili traguardi verso i quali indirizzare l'impegno. La valorizzazione, in termini di realtà, dello sforzo e dell'impegno messi in atto ha come effetto l'aumento della fiducia degli alunni nell'affrontare con successo le situazioni scolastiche perché ne sostiene la motivazione e ne mobilita le energie in un clima di sicurezza. A essere valutato è il passo in avanti che è stato effettivamente fatto, non tanto la distanza che separa da un ipotetico traguardo. Sottolineare il positivo significa, ancora, evidenziare le qualità, gli interessi e le possibilità di ciascun alunno e, quando possibile, utilizzarli nello svolgimento delle attività.
 - *Ridimensionare*: l'insuccesso fa parte della realtà come dell'esperienza scolastica. Ridimensionarlo significa far comprendere agli allievi le componenti sia interne (per esempio: concentrazione, impegno) sia esterne (per esempio: struttura del compito, grado di difficoltà) che l'hanno causato, aiutandoli a predisporre un piano per affrontare positivamente i nuovi compiti. Il supporto dell'insegnante è utile perché non si instaurino negli alunni delle percezioni errate che sono la causa di reazioni difensive e di evitamento (per esempio: disturbare, distrarsi). Alla base c'è la convinzione, da far maturare anche nei bambini attraverso il quotidiano dialogo, del valore della persona che non viene intaccato dai suoi insuccessi, perché essa non si identifica con i risultati che raggiunge.
 - *Responsabilizzare*: nella gestione concreta della vita della classe si corre spesso il rischio che gli alunni giochino il ruolo secondario delle comparse. Questo accade quando essa è regolata in base al confronto con dei doveri resi presenti d'autorità dall'adulto oppure quando lo stesso funge da Io ausiliario sostituendosi in modo iperprotettivo. In un litigio tra bambini è certamente più facile intervenire e decidere, con il peso del proprio ruolo, piuttosto che aiutarli a riconsiderare quanto è successo per trovare una soluzione che soddisfi entrambi. Operare in tutte queste situazioni secondo la procedura del problem solving aiuta invece i bambini a crescere nella capacità di assumersi responsabilità, acquisendo fiducia nella loro possibilità di gestire quanto l'esperienza gli propone. Un altro aspetto che concretizza il principio procedurale del responsabilizzare è l'attenzione ad attribuire agli allievi i meriti dei loro successi. Questo riconoscimento incrementa la fiducia nelle proprie capacità e l'impegno, favorendo inoltre la costruzione di una identità positiva.
- Attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare* costituiscono quindi dei punti di riferimento per orientare l'azione educativa dell'insegnante di qualità nella direzione dell'incoraggiamento.

Secondo Nanni, i compiti principali che un insegnante di qualità è chiamato a svolgere sono:

- conoscere la materia-disciplina di spettanza;
- saperla insegnare e comunicare;
- saper progettare, attuare e valutare processi di apprendimento/insegnamento;
- saper lavorare insieme con i ragazzi e con i colleghi, come classe e come scuola;
- saper creare un clima positivo, stimolante e incoraggiante;
- sapersi continuamente e periodicamente aggiornare;
- saper curare una buona correlazione tra ruolo educativo e vita personale, in vista di una valida “testimonianza” di quanto si propone di apprendere;
- curare la buona qualità della propria mentalità, generale e specifica (Nanni, 2008, p. 34).

Tenendo conto di quanto detto, l’insegnante dovrebbe cercare di andare al di là della mera funzione di “facilitatore” dell’apprendimento, proponendosi come guida che veste i panni di “pedagogo”, ovvero di colui che “educa perché conduce” (Formella, 2009, p. 13).

Essere insegnanti significa “essere educatori”, cioè sviluppare le capacità di stabilire rapporti di comprensione ed empatia, per non porre ostacoli allo sviluppo psicologico e sociale dell’allievo e riuscire a esercitare quel compito di mediazione tra il giovane e la conoscenza del contesto nel quale agisce (Pellerey, 2010, p. 91).

Affinché questo ruolo diventi una risorsa, oltre che una vocazione, è fondamentale la consapevolezza professionale dell’educatore/docente. L’insegnante, quindi, dovrebbe, dotarsi di una strumentazione teorica e metodologica che gli permetta di approcciarsi alla realtà scolastica con alcune chiavi di lettura con le quali poter fare ipotesi interpretative. Solo a questo punto, un insegnante, che definiremo di qualità, può progettare percorsi di crescita che favoriscano e promuovano il benessere personale e sociale degli allievi, garantendone l’efficacia nella gestione delle relazioni interpersonali. Il tempo che gli alunni trascorrono a scuola dovrebbe essere significativo, in quanto è il luogo che offre l’opportunità di esprimersi e stabilire relazioni importanti, purché si caratterizzi come luogo di vita e non come un non luogo dove ci si sente estranei gli uni agli altri, marginali, non compresi (Oliverio, 2007, p. 13).

Giungere a una saggezza educativa adeguata, dunque, implica un cammino di formazione e di autoformazione, che può essere definito processo di formazione del carattere virtuoso dell’educatore (Pellerey, Grządziel, 2011, p. 317).

Occorre, allora, che i docenti abbiano la possibilità di avere, nella scuola, un tempo di riflessione e di azione che costituisca una sorta di “laboratorio permanente”, nel quale poter comunicare le proprie stanchezze, fatiche, frustrazioni e, contestualmente, trovare un clima di sostegno e di ricerca di mezzi efficaci al superamento dei problemi.

Una qualità dell’insegnante oggi è anche la sua capacità di essere resiliente. Parlare della resilienza degli insegnanti non significa pensare alla scuola come a un “lavoro da trincea”. Sono la quotidianità, l’intensità emotiva e relazionale, la rilevanza valoriale e la responsabilità di questo lavoro a fare sì che i rischi di stress da lavoro correlato, ansia e depressione siano più elevati che in molti altri contesti lavorativi. Bisogna prevenire il rischio del burnout negli insegnanti, che è una sindrome legata allo stress lavoro-correlato, che porta il soggetto all’esaurimento delle proprie risorse psicofisiche, alla manifestazione di sintomi psicologici negativi (apatia, nervosismo, irrequietezza, demoralizzazione, ecc.) che possono associarsi a problematiche fisiche (cefalea, disturbi del sonno, disturbi gastrointestinali ecc.). Il burnout può colpire qualunque lavoratore anche se quelli più esposti al rischio sono coloro che svolgono professioni d’aiuto, tra cui il personale scolastico.

Per questo motivo è importante il lavoro sulla resilienza del docente, che Patterson, Collins e Abbott (2004) definiscono, come la capacità di utilizzare le proprie energie in modo produttivo per raggiungere gli obiettivi scolastici in situazioni avverse. Gli autori identificano alcune strategie per affrontare le sfide come la capacità di *decision making* e *problem solving*, proseguire lo sviluppo professionale, relazionarsi con i colleghi e la flessibilità.

Il docente è membro di una organizzazione professionale, vive molteplici relazioni professionali e umane, in special modo con colleghi, dirigenti e genitori. Un tempo

questi aspetti non immediatamente didattici venivano poco considerati, e la riflessione riguardava soprattutto il rapporto educativo e didattico con gli alunni. Oggi si è sempre più consapevoli del peso che riveste lo sfondo istituzionale e sociale e si è più avvertiti di come la qualità dell'azione educativa e didattica, che si svolge all'interno dell'aula, sia favorita od ostacolata dalla qualità del contesto organizzativo dentro il quale si opera. Ogni istituzione scolastica presenta un suo clima interno e proprie regole istituzionali, che costituiscono l'ambiente dentro il quale si svolgono i singoli insegnamenti. Un buon insegnante oggi non può non sentirsi responsabilizzato nei confronti di questi aspetti; è membro di una comunità professionale, contribuisce all'elaborazione del piano dell'offerta formativa (POF), ha l'incombenza di molteplici relazioni con altri soggetti esterni alla scuola, in primo luogo la famiglia. Una buona scuola è quella nella quale il corpo docente sa diventare qualcosa di più di un formale collegio, nel quale i membri sono legati da vincoli burocratici; una comunità nella quale sperimentare rapporti professionali e personali non solo superficiali, ma molto più profondi, legati da una comune preoccupazione educativa. Una comunità professionale è una comunità di pratiche condivise, di comunanze di idee, di ricerca (Fiorin, 2008, p. 181).

Un insegnante di qualità sa che la sua responsabilità non si esaurisce dentro l'aula o la scuola, ma è rivolta anche al territorio di appartenenza, e questa attenzione è, nella scuola dell'autonomia, molto più accentuata. Tale rapporto si esprime innanzitutto nel curriculum didattico, attento a fare del territorio un "contenuto" di studio significativo. Questo comporta la capacità di leggere pedagogicamente le attese e i bisogni degli alunni e delle loro famiglie oltre che le domande che provengono dalla società di appartenenza, in un dialogo che è possibile quando la partecipazione è autentica, ricercata e coltivata piuttosto che subita. Inoltre, la dimensione sociale della scuola si costruisce e si alimenta nella molteplicità delle relazioni con il territorio, attraverso le svariate forme di incontro e di cooperazione con i soggetti istituzionali, che sentono la scuola come risorsa e che si sentono risorsa per la scuola.

Concepire la scuola come comunità professionale ed educativa porta a considerare gli studenti non semplici utenti di un servizio, l'istruzione, definiti esclusivamente dal loro ruolo sociale di "alunni", ma prima di tutto come persone. La domanda principale, la domanda educativa che un alunno-persona pone, non è di tipo disciplinare, ma esistenziale e ha a che fare con la ricerca di significato.

Oggi, come in passato, il compito più importante e anche più difficile che si pone a chi alleva un bambino è quello di aiutarlo a trovare un significato alla vita (Betelheim, 1977, p. 9).

La preparazione professionale e la competenza tecnica sono requisiti necessari, ma non sufficienti a rispondere alla domanda di significato che i giovani pongono. C'è però la consapevolezza dell'urgenza che, tanto in famiglia quanto nella scuola e nei diversi contesti della crescita, sia possibile il riferimento a un adulto responsabile e maturo, capace di non pretendere il rispetto formalistico di regole non giustificate, ma di offrire un riferimento alla crescita, un'ipotesi convincente e affascinante, un'interlocuzione leale, il coraggio del contenimento e dell'indicazione del percorso. L'autorità così intesa è "l'altro" che consente di riflettere e di ri-orientare il cammino, di far guardare nella stessa direzione. L'educatore è autorevole perché è credibile, perché l'ipotesi che propone è l'ipotesi che egli stesso sperimenta e testimonia. È stato detto che i giovani cercano adulti "competenti", competenti in ascolto, competenti in accompagnamento, competenti nel prospettare un senso e un significato nella crescita e capaci non di "trattenere", ma indirizzare.

1.3. PROBLEMI EMERGENTI

La scuola è il luogo dove transitano tutti i ragazzi e sempre più spesso è il luogo dove si evidenziano le difficoltà e i problemi emergenti del nostro tempo. Chi opera nella scuola è esposto al disagio delle nuove generazioni. Le cronache negli ultimi an-

ni sono sempre più allarmanti e i docenti si trovano in tempi sempre più brevi a dover gestire nuove forme di problemi e disagi nel fare scuola. Gli insegnanti sono frequentemente messi in difficoltà dai comportamenti degli alunni che si discostano in modo preoccupante o pericoloso dalle richieste loro e dell'ambiente scolastico (Tagliaferro, Formella, 2022).

Gli atti di bullismo sono reiterati e diffusi prendendo nuove forme più nascoste e subdole come il cyberbullismo, l'indifferenza alle regole e all'impegno scolastico, noia e demotivazione verso lo studio, ansia da prestazione e fobie scolastiche. Queste sono solo alcune forme di emergenze a cui il mondo della scuola è chiamato a dare risposte e a saper accompagnare per evitare evoluzioni sempre più problematiche nello sviluppo sano nei ragazzi.

La complessità della società odierna si riflette inevitabilmente anche sul mondo scolastico. Le questioni legate all'insegnamento si fondono con l'abilità dell'insegnante di comprendere i problemi e di rispondere ai bisogni specifici e, a volte, speciali degli alunni, senza dimenticare che il gruppo classe è frutto dell'integrazione e del coinvolgimento di tutti.

Nelle classi possono essere presenti alunni con problematiche familiari ed educative che mettono in difficoltà gli insegnanti, poiché questi alunni presentano problematiche educative tali da richiedere attenzioni continue da parte degli insegnanti. Ci sono poi alunni "male-educati" ossia educati male, incapaci cioè di mostrare, senza aiuto esterno, un accettabile atteggiamento in classe, un corretto uso del linguaggio, un'attenzione nelle relazioni con i compagni, un atteggiamento rispettoso verso gli insegnanti. Sono in aumento coloro che presentano comportamenti problematici tali da richiedere interventi educativi e didattici straordinari, ragazzi che, senza una guida decisa e competente, non riescono ad adattarsi alle norme scolastiche (Petracca, 2020).

Negli ultimi anni a seguito di una maggiore attenzione e sensibilizzazione è in grande aumento il numero di alunni con certificazioni di disabilità o di disturbi specifici nell'apprendimento rispetto ai quali occorre avere una grande attenzione e intenzionalità educativa specifica, oltre a capacità didattiche e progettuali adeguate alle difficoltà presentate. Un'altra sfida nelle scuole è data dalla presenza di alunni provenienti da diverse culture (Patrizio, Tressoldi, Vio, 2022). E infine, i cosiddetti alunni difficili "ansiosi", "pigri", "demotivati"; gli insegnanti si trovano da una parte alunni con grave agitazione, irrequietezza, e dall'altra quelli che operano con lentezza e poca cura, quello che evita il più possibile ogni sforzo e impegno a cui dobbiamo dare sempre la giusta attenzione e risposta educativa. Le diverse situazioni e trasformazioni oggi in atto devono essere dunque sempre accompagnate da consapevolezza, competenza, apertura e intenti condivisi. Di fronte ai problemi oggi emergenti nella scuola, degli alunni, la reazione più frequente dell'insegnante è desiderare di eliminare il problema il più rapidamente possibile. Spinto dalla frustrazione di un problema che si ripete, da una situazione compromessa, i suoi tentativi solitamente si baseranno sulle conoscenze a disposizione, quasi sempre di tipo punitivo (come una nota, un urlo o l'interruzione di un'attività piacevole), utilizzati però senza un programma e senza una contestualizzazione, sperando di ottenere risultati rapidi. Tuttavia, quando manca un'analisi delle condizioni che caratterizzano il problema nel caso specifico, se si applica una "tecnica" senza un metodo, o se si tralasciano altri aspetti della persona, le probabilità di ottenere un risultato differente da quello atteso saranno molto alte. Per ogni categoria di problema è necessario mettere in atto un protocollo che comprenda una chiara definizione del problema, un'analisi del sistema di interazioni e delle soluzioni tentate dall'educatore per cercare di risolverlo, una ben specificata definizione degli obiettivi e la creazione di strategie comportamentali e comunicative per la risoluzione del problema presentato (Fiorenza, Nardone, 1995).

2. LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE

Gestire un gruppo classe è diventato, per gli insegnanti di oggi, un compito arduo: imparare a gestire le molteplicità di un gruppo è infatti una questione profondamente intrecciata con il modo di insegnare. Relazionarsi con gli allievi, non soltanto come singoli in apprendimento ma come gruppo di ragazzi, richiede all'insegnante, oggi più che mai, un livello di consapevolezza e di competenza che trascende la semplice preparazione sulla propria materia. È la sfida dei nostri anni, e chi lavora nella scuola ne percepisce l'entusiasmo, la carica appassionante e contemporaneamente la difficoltà, la frustrazione, spesso la sensazione di non avere adeguati strumenti operativi.

Gestire la classe significa agire in modo tale che ogni allievo possa trovare le giuste attenzioni educative e didattiche soddisfacendo i propri bisogni personali, promuovendo e mantenendo un proficuo ambiente di apprendimento in classe; e ciò riguarda anche e soprattutto coloro che presentano più problematiche a livello d'apprendimento, psichico, comportamentale e sociale. Per gestire la classe in modo ottimale occorre aver chiaro che il docente deve indirizzarsi verso una conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo volti a promuovere nell'allievo un atteggiamento positivo verso la proposta educativo-didattica. Questo significa conoscere ciò che più condiziona l'apprendimento in classe e proporre di conseguenza attività in grado di catturare l'attenzione dei ragazzi, incoraggiare la partecipazione, sostenere l'impegno (D'Alonzo, 2012, p. 14).

2.1. COSTITUZIONE DELLA CLASSE E STORIA DEL GRUPPO CLASSE

Una classe è un gruppo formatosi non per una libera scelta dei suoi membri, ma perché imposto come tale dall'istituzione scolastica, anche se formato in base ad alcuni criteri. Nelle scuole secondarie di primo grado la formazione delle prime classi si attiene normalmente a criteri generali di omogeneità dal punto di vista quantitativo e qualitativo, eterogeneità all'interno per quanto riguarda il livello socio-culturale e cognitivo ed *equilibrio* in relazione alla distribuzione dei sessi. È interessante notare che in molte scuole gli alunni ripetenti nel successivo anno rimangono nelle classi della stessa sezione (tranne alcuni casi specifici). È altrettanto vero che la costituzione della classe è affidata a una commissione che valuta i vari elementi tenendo conto delle informazioni dei docenti della scuola primaria. A livello teorico non vi è alcun dubbio della buona volontà di costruire classi che funzionino al meglio, ma i criteri non vengono sempre applicati, per cui nella realtà si trovano situazioni a dir poco eccezionali e paradossali. Nella stessa scuola a volte si trovano classi che hanno pochi problemi al loro interno e altre in cui il 50-60% degli studenti è di nazionalità straniera e con notevoli problemi di alfabetizzazione; classi in cui il 30% degli studenti è ripetente o pluriripetente, o vive in situazioni di forte disagio psicosociale. Gestire queste classi diventa per gli insegnanti un'impresa complessa e di difficile gestione.

L'ultimo elemento da sottolineare è la storia della classe. Ogni gruppo ha delle dinamiche interne, trova un certo assetto ed equilibrio durante l'anno ma basta poco per romperlo. È fondamentale vigilare questo processo e vedere negli anni quali sono gli elementi che lo facilitano o lo ostacolano. Non si possono lasciare al caso l'integrazione tra gli alunni e l'evoluzione delle dinamiche di un gruppo. Fin dalla sua formazione la classe presenta una storia unica e singolare, è un sistema aperto con caratteristiche proprie non riconducibili a quelle dei suoi membri presi isolatamente: ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (Renati, Zanetti, 2009, p. 51).

2.2. L'AULA: UNO SPAZIO CHE COSTRUISCE RELAZIONE

Parlare di benessere nella scuola senza prendere in esame la dimensione spaziale, strutturale e organizzativa dell'aula e dell'edificio scolastico significa non tener conto di alcuni elementi fondamentali. Lo spazio di una scuola o di una classe è determinante rispetto alle esperienze che gli studenti possono fare al suo interno. Vi sono scuole e aule molto diverse: spaziose, limitatissime, luminose, buie, troppo luminose, rumorose, poco rumorose, con una buona acustica, con una pessima acustica; gli arredi a disposizione sono anche di diversa qualità. Nella vita di un gruppo è importante il senso di appartenenza, che non riguarda solamente fattori astratti o legati alle relazioni, ma parte proprio dal rapporto con lo spazio. La scuola e la classe dovrebbero essere "abitate", "possedute" e "rispettate". Dovrebbero trasmettere un senso di familiarità e di protezione, essere luoghi in cui le persone possano stare bene.

2.3. LA COESIONE EDUCATIVA ALL'INTERNO DEL CONSIGLIO DI CLASSE-TEAM

L'équipe di lavoro che gestisce il gruppo classe è di per sé il consiglio di classe, composto dai docenti, il dirigente scolastico e i rappresentanti dei genitori (che partecipano in alcuni momenti). Normalmente il consiglio di classe individua gli obiettivi educativi per i propri studenti, programma attività e interventi didattici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi prefissati, verifica e valuta i processi di apprendimento e i percorsi formativi del gruppo classe e dei singoli studenti. Si incontra con cadenza mensile, cui si aggiungono i consigli straordinari qualora si verificano delle emergenze. A differenza dei team delle scuole primarie, che hanno una programmazione settimanale, il consiglio di classe della scuola secondaria, inteso come gruppo di lavoro, vive un limite strutturale dato dalla mancanza di tempo per lavorare assieme. Sicuramente vi sono consigli di classe efficaci e che hanno un buon funzionamento, ma ve ne sono diversi in cui non esiste una coesione di intenti, né una condivisione degli stili di apprendimento, della gestione del gruppo e di come relazionarsi con gli studenti, incluso come sanzionare i comportamenti trasgressivi. Questo è sicuramente un punto debole e di criticità. Infatti, come si riesce a gestire un gruppo di studenti quando il gruppo dei docenti non fa esperienza di gruppo al proprio interno?

2.4. L'AUTORITÀ DEL DOCENTE

In questi anni molti educatori e insegnanti conoscono la difficoltà di gestire la dimensione dell'*autorità*, dosandola a volte in modo eccessivo, per condurre la relazione educativa all'interno dei binari della direttività, altre volte rinunciando al ruolo, che poi diventa accoglienza superficiale dei bisogni dei ragazzi e disponibilità a sacrificare il percorso di apprendimento e di crescita pur di salvare il rapporto amicale con loro. Il problema è stato analizzato negli anni anche dalla letteratura pedagogica, soprattutto quando si parla di stili educativi. Ricordiamo le tre categorie individuate da Lewin, Lippit e White (1939): stile democratico, stile autoritario, stile *laissez faire* o permissivo. Lo *stile democratico* è proprio dell'insegnante che mostra comprensione e interesse per i suoi allievi attraverso l'incoraggiamento, riprendendone, tuttavia, con autorevolezza le condotte inadeguate. Gli insegnanti con queste caratteristiche si pongono come guida che indica il cammino, ma lasciano liberi gli alunni di sperimentare e di agire, senza timore degli errori. Al contrario, gli stili *autoritario* e *laissez faire* appaiono poco funzionali sia per lo sviluppo del bambino sia per la conduzione della classe: il primo è caratterizzato da un'assunzione di responsabilità forte da parte dell'insegnante che lascia scarsa autonomia decisionale agli alunni e pochi spazi

di interazione in classe; al polo opposto, lo stile *laissez faire* è contraddistinto da una mancanza di autorevolezza da parte dell'insegnante che rinuncia a porre regole e vincoli forti agli alunni (Mascherpa, 2016).

2.5. IL MODO DI FARE LEZIONE

In teoria tutti gli insegnanti sanno che tenere una lezione è un'attività didattica che viene svolta da un docente con uno o più studenti in un arco di tempo determinato. Succede, e non è raro, che organizzare una lezione interessante che coinvolga gli alunni diventi un problema (Calvani, 2014).

Parliamo, quindi, di due livelli operativi: saper pianificare una lezione e saperla realizzare in modo efficace. Per prima cosa vogliamo subito sottolineare che una lezione ben pianificata e preparata diventa molto spesso una lezione di successo. Al contrario, le lezioni improvvisate, tipo: "Allora, che facciamo oggi?", diventano poco efficaci e anche poco ricordate dai ragazzi. Quali sono, invece, le regole per pianificare una lezione di successo? Seguendo la proposta di Lemov (2018) proponiamo quattro tecniche:

1. Cominciare dalla fine all'inizio: dobbiamo aver chiaro l'obiettivo di apprendimento che vogliamo far comprendere ai nostri studenti alla fine della lezione e per far questo dobbiamo porci alcune domande: *quale attività può essere la più efficace perché i nostri studenti raggiungano questo obiettivo? Quale metodo di insegnamento utilizzare in queste circostanze? Come introdurre l'argomento?*

Lemov allarga il discorso alle unità didattiche e alla pianificazione a medio termine, spiegando come il processo di pianificazione debba cominciare dalle abilità o dalle conoscenze che vogliamo che gli studenti raggiungano alla fine delle lezioni e da lì, applicando lo stesso principio, andare a ritroso. Così, ogni lezione, diventa un pezzo di puzzle.

2. I quattro criteri: ogni obiettivo d'apprendimento deve essere in grado di soddisfare i seguenti criteri: deve essere gestibile, misurabile, prioritario e importante.
3. L'uso dei Post-it: è molto importante, all'inizio di ogni lezione, condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento, anche in modo visibile, così da stimolare la loro metacognizione. Infatti, per loro, sapere che cosa stanno cercando di fare o di imparare aumenta la loro partecipazione e, di conseguenza, l'efficacia della lezione.
4. Programmazione doppia: vuol dire che programmiamo contemporaneamente su due livelli: ciò che noi insegnanti faremo, ma nello stesso momento ciò che faranno i nostri studenti. Riflettere su quello che ci aspettiamo da loro, consente di pianificare l'apprendimento e il comportamento che desideriamo che loro abbiano.

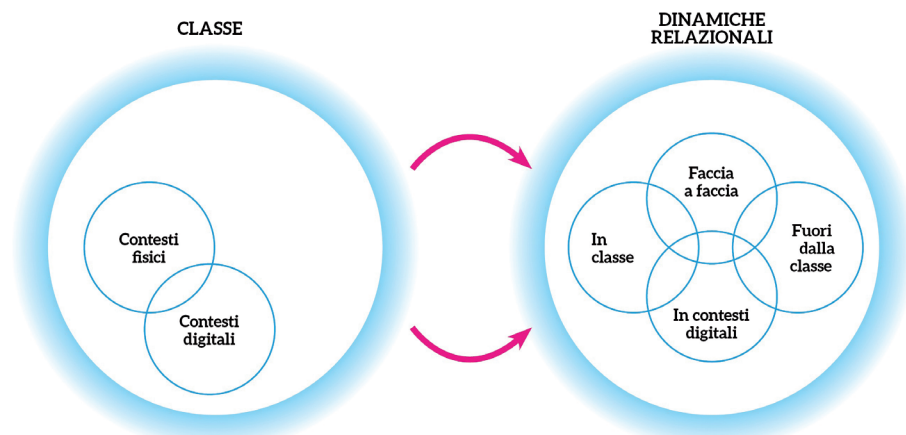
Una lezione ben pianificata aumenta la possibilità che essa diventi efficace. Non esiste una ricetta concreta e unica per svolgere una lezione efficace, ma esistono alcune strategie didattiche, tecniche e metodi da utilizzare. Ecco di seguito, alcune regole:

1. Cercare di mantenere un sano equilibrio tra la parte teorica e pratica: si suggerisce di fare diversi richiami al vissuto degli studenti, alle loro esperienze reali e quotidiane. In questi casi si può utilizzare il materiale sia reale (per esempio cartaceo) che virtuale (per esempio tramite LIM).
2. Sollecitare la memoria degli studenti: si ricorda che la maggioranza di loro utilizza molto la percezione visiva, vuol dire che lo stimolo arriva guardando (per esempio mappe concettuali create dai ragazzi stessi, disegni, scritte, quadri, grafici, animazioni virtuali, ecc.).
3. Collegare le cose osservate con l'invito a esprimere le proprie percezioni, i propri punti di vista, i sentimenti, le proprie opinioni, ecc. Così facendo li aiuteremo non solo a cercare un collegamento tra la teoria e la pratica nell'insegnamento delle diverse discipline, ma, nello stesso momento, a dare un contributo nell'apprendimento sperimentato: questa modalità influisce sia sull'attenzione che sulla motivazione degli studenti (Brophy, 2003; Formella, 2020).

4. Far analizzare i lavori prodotti dagli studenti. Questo potrebbe essere un'analisi per esempio di un prodotto finale della materia (un compito, un'opera, un diario, un'elaborazione alla fine di un tema). I ragazzi sapendo di questa possibilità, imparano non solo a progettare, realizzare, ma anche a sottoporsi all'opinione altrui, cioè imparare a presentare, rispondere alle domande e a eventuali elogi e critiche costruttive. Alle superiori viene molto apprezzata anche la possibilità di farlo con i mezzi tecnologici (presentazione con utilizzo di un programma, un filmato, una registrazione, ecc.).

2.6. LE DINAMICHE DEL GRUPPO CLASSE FACE TO FACE E ONLINE

La scuola è divenuta teatro di una fittissima e complessissima rete di relazioni che avvengono su diversi piani, con diverse modalità e diverse tempistiche. Se nel mondo “prima di Internet” era senza dubbio più facile strutturare un modello delle dinamiche relazionali intorno alla scuola, con l'introduzione dei media digitali e dei dispositivi portatili quest'operazione si complica sensibilmente. Oggi, alunni, insegnanti, genitori, e altre figure legate al mondo dell'educazione formale intessono senza sosta una rete relazionale che va ben “oltre il senso del luogo”, verso una dimensione in cui le classiche cornici spaziali e temporali perdono la loro caratteristica di delimitare e di essere il solo e unico “palcoscenico” per gli scambi relazionali che intercorrono. Attraverso, SMS, audio-messaggi, immagini o filmati condivisi in contesti digitali ufficiali (cioè messi a disposizione dagli stessi istituti scolastici) o non-ufficiali (cioè quelli utilizzati spontaneamente dagli utenti come per esempio chat di gruppo, o social network), i concetti di ambiente classe e di rapporto fra pari e fra alunno e insegnante assumono una dimensione di complessità inedita e problematica (Soriani, 2019).



Modello dialogico Classe/Dinamiche relazionali

È un fenomeno che il più delle volte rimane celato, nascosto, “sottobanco”, che però esiste, permane. Esso si manifesta con forza e spesso coglie impreparati insegnanti e genitori, i quali si trovano a dover gestire situazioni di conflitto quando ormai è troppo tardi. Spesso si affrontano questi problemi attraverso strategie vicine al divieto e all'interdizione, quando invece le tecnologie digitali potrebbero rappresentare nuovi spazi per il dialogo e inusitate opportunità educative (Soriani, 2019).

Partiamo dal presupposto che gli insegnanti possiedono già delle conoscenze di base sulle dinamiche di gruppo e altre diverse da queste utilizzate nella propria quotidianità scolastica. Generalmente, da parte dei ragazzi possiamo riconoscere due dinamiche basilari che caratterizzano le relazioni all'interno di un gruppo classe: una ha un carattere ansioso e difensivo, mentre l'altra si basa sulla curiosità e sul desiderio di conoscenza. Nelle classi il livello di presenza dell'una o dell'altra dinamica dipendo-

no tanto dal rapporto che l'insegnante ha con i suoi studenti. E, inoltre, la scuola può essere un ambiente difficile, con dinamiche relazionali complesse e competitive da affrontare, e la volontà degli studenti a impegnarsi nell'apprendimento dipende molto anche dalle relazioni sociali all'interno del gruppo classe (Tomlinson, 2006).

Per partecipare con successo a una lezione scolastica i ragazzi dovranno sentirsi a proprio agio mentre interagiscono con gli altri, sentendosi liberi di mettere in pratica ciò che stanno apprendendo e dando e ricevendo feedback dai propri compagni. Secondo la Teoria dell'Autodeterminazione, le persone hanno un bisogno innato e universale di relazioni sociali, della sensazione di sentirsi connessi con gli altri (Ryan, Deci, 2017). Gli studenti saranno più propensi a impegnarsi nell'apprendimento quando questo bisogno psicologico di interazione verrà soddisfatto. Questa legge riguarda sia le lezioni (e più generale le relazioni) in presenza che online.

Le relazioni interpersonali si basano sul sentirsi connessi agli altri e al sentire un senso di appartenenza al gruppo. Per svilupparlo, gli studenti hanno bisogno di occasioni per conoscersi meglio non solo come compagni di classe, ma anche a un livello più profondo come persone con una gamma di interessi diversi e convinzioni personali. Conoscendosi meglio, gli studenti potranno trovare elementi in comune, stabilire relazioni e sviluppare un interesse gli uni verso gli altri.

Nel caso concreto di un gruppo classe le dinamiche di gruppo hanno lo scopo di stimolare gli apprendimenti significativi e la socializzazione. Gli altri obiettivi (quelli che non necessariamente vengono esposti direttamente) di queste dinamiche stanno nello sviluppare la creatività, coesione, comunicazione, cooperazione, autonomia e responsabilità. Per raggiungere questi obiettivi si possono utilizzare diverse tecniche: il gruppo di discussione, il gioco di ruolo (role playing), il brainstorming ("tempesta di cervelli"), il murales, l'intervista, la realizzazione di un progetto discusso prima, ecc.

Tutti sappiamo che nella società attuale la tecnologia è diventata ormai parte integrante di ogni aspetto della nostra vita, incluso quello della scuola, nella quale può rivelarsi in grado di supportare nello studio e nell'apprendimento. Qualcuno inizia a chiamare la tecnologia un "terzo insegnante", sia per i ragazzi normodotati che per tutti gli altri. Le nuove tecnologie in classe permettono infatti di realizzare simulazioni, di viaggiare e orientarsi, di reperire informazioni da fonti diverse e di confrontarsi, di scrivere testi a più mani in modo cooperativo, di guidare videotutorial e svolgere esercizi interattivi; ovvero ci consentono di sperimentare compiti autentici e dinamici, esperienze che prevedono un coinvolgimento attivo da parte degli alunni utilizzando strumenti a loro familiari.

In tutto questo la figura dell'insegnante, accanto a quella del genitore, diventa centrale. Non si può nascondere il rischio di tecnologizzare sia l'apprendimento che le relazioni umane. La tecnologia in classe è in grado di migliorare l'apprendimento soltanto se viene accompagnata da un insegnante efficace, che riesce a gestire adeguatamente il tempo dedicato all'apprendimento e all'esercizio online, e quando sostiene la collaborazione e compensazione delle difficoltà specifiche di apprendimento.

Il discorso non riguarda solo le competenze digitali didattiche sufficienti da parte degli insegnanti, ma anche il loro ruolo nell'insegnare in pratica la dimensione relazionale, la creazione di un clima collaborativo nella classe e l'impegno dei ragazzi nella creazione e promozione delle relazioni amicali tra di essi. Gli strumenti tecnologici e i luoghi virtuali sono solo gli spazi e non le mete.

2.7. IL SUPPORTO TRA PARI

A questo punto siamo all'interno degli argomenti trattati nell'ambito scolastico, raggruppati attorno a dei termini: "educazione tra pari" o "peer education", "la relazione tra pari", "le relazioni tra i coetanei".

Generalmente si può dire che le relazioni con i coetanei sono definite relazioni orizzontali poiché i due partner relazionali sono posti allo stesso piano e hanno

lo stesso livello di esperienza sociale. Queste relazioni sono simmetriche e reciproche ed è proprio all'interno di tali relazioni che il ragazzo acquisisce e rinforza/migliora le abilità che andranno a costituire la sua competenza sociale (social skills). Sul piano scolastico diciamo che i pari sono ragazzi che hanno circa la stessa età e lo stesso livello di maturità. Essi svolgono un ruolo importante nello sviluppo. Una delle loro funzioni fondamentali è quella di fornire una fonte d'informazione e confronto rispetto al mondo al di fuori della famiglia. Dal gruppo dei pari si riceve il feedback sulle proprie capacità, ed è a partire da questo che gli altri fanno e dicono e i ragazzi valutano le proprie azioni in termini di migliore, uguale o peggiore (Santrock, 2013, p. 458).

Durante il percorso di crescita i legami costruiti con i coetanei svolgono un ruolo significativo nella vita dei ragazzi sia nella scuola che al di fuori di essa. Quasi in tutte le culture i bambini e i ragazzi trascorrono una grande quantità di tempo in compagnia dei pari. Così si può affermare che le relazioni tra pari possono avere un'influenza notevole sulle forme di apprendimento, di comportamento e di pensiero. In un certo senso rimane valida l'affermazione che la socializzazione abbia luogo prevalentemente nel gruppo dei pari. Questa può essere un'esagerazione; in realtà i genitori (compresi anche gli insegnanti) e i pari adempiono a funzioni diverse, e ognuno ha un ruolo preciso da svolgere per soddisfare esigenze specifiche nella vita del ragazzo.

L'educazione tra pari (nel senso proprio del supporto) riguarda generalmente le due dimensioni di sviluppo (Shaffer, 2014):

- lo sviluppo sociale del ragazzo: si fa riferimento alla costruzione del Sé, un tentativo di rispondere alla domanda più importante di tutte: “chi sono io?”. Il senso del Sé si costruisce nel contesto relazionale, all'inizio con i genitori, in seguito sempre più frequentemente con i pari (oggi anche online). L'opinione dei pari sul ragazzo e il modo in cui si comportano nei suoi confronti hanno un'enorme importanza a partire dall'età prescolare fino all'adolescenza. All'interno del gruppo dei pari il ragazzo scopre qual è il ruolo sociale adatto a un certo individuo;
- lo sviluppo intellettuale: anche qui le influenze dei pari sono notevoli. L'idea che i ragazzi acquisiscano conoscenze solo dagli adulti è una semplificazione troppo grossolana e nel mondo virtuale di oggi diventa ancora più grossolana. Esistono molte prove del fatto che quando i ragazzi affrontano un problema in gruppo progrediscono nella comprensione del problema stesso più di quanto non accada quando cercano di risolverlo da soli. La relazione è spesso basata sull'interesse condiviso. Grazie allo scambio di idee, alla discussione attiva e alla condivisione delle loro prospettive, i ragazzi raggiungono alla fine una soluzione a cui nessuno da solo sarebbe arrivato se avesse lavorato da solo. L'apprendimento qui (è sempre significativo e non meccanico) è una questione di scoperte a cui si giunge insieme.

La collaborazione tra pari rappresenta uno strumento molto efficace nell'apprendimento e dovrebbe trovare il suo giusto posto nella didattica scolastica e nei programmi educativi al di fuori della scuola (Formella, 2020).

2.8. LA FACILITAZIONE DI UN CLIMA POSITIVO NEL GRUPPO CLASSE

Se ripensiamo alla nostra personale esperienza scolastica, ci tornano alla mente alcune situazioni negative, in cui il malessere, il disagio e le difficoltà personali sono collegate a un'atmosfera sociale e affettiva negativa all'interno dell'aula. Di contro, riflettendo sempre sul nostro passato scolastico, i ricordi positivi, i momenti più belli di cui abbiamo nostalgia sono legati a un clima positivo. Tutti gli alunni, nella loro esperienza di vita scolastica, sperimentano entrambe le situazioni. Mario Comoglio (2002) definisce come gestione efficace e positiva della classe tutto ciò che l'insegnante consapevolmente e strategicamente individua, progetta e mette in opera per creare e mantenere un ambiente favorevole alle attività di insegnamento/apprendimento e di formazione/integrazione dello studente in relazione al contesto vitale in cui cresce e si