

Educare a convivere. Una ricerca empirica nella scuola secondaria di primo grado

Valeria Rossini, Francesco Pizzolorusso,
Luciana Neglia, Serena Caramia¹

Al fine di conoscere le dinamiche relazionali alla base della convivenza scolastica, è stato svolto uno studio descrittivo di correlazione attraverso la somministrazione di un questionario a un campione di 2080 studenti e 119 docenti di nove scuole secondarie di primo grado pugliesi. Obiettivo principale della ricerca è stato identificare le tipologie di comportamenti di disturbo, con particolare attenzione all'indisciplina. I primi risultati sottolineano l'esigenza di un intervento pedagogico incentrato sulla presa in carico del disagio scolastico e sulla promozione di una "positive discipline".

In order to know the relational dynamics underlying school coexistence, a descriptive study of correlation was carried out through the administration of a questionnaire to a sample of 2080 students and 119 teachers from nine Apulian secondary schools. The main objective of the research was to identify the types of disturbing behaviors, with particular attention to the indiscipline. The first results highlight the need of a pedagogical intervention focused on the adolescent disaffection and on the promotion of a "positive discipline".

Parole chiave: convivenza, scuola, educazione, indisciplina, disciplina positiva

Keywords: coexistence, school, education, indiscipline, positive discipline

1. Difficili convivenze e facili dirompenze: oltre l'emergenza educativa

Negli ultimi anni, il tema della convivenza è divenuto sempre più centrale nella "cultura della scuola", intesa non come dimensione produttiva della scuola in atto, ma quale idea regolativa della scuola concreta, e in quanto tale assolutamente incisiva nel campo della riflessione pedagogica e delle politiche scolastiche².

¹ I contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; il primo paragrafo è comunque attribuibile a Valeria Rossini, il secondo a Francesco Pizzolorusso, il terzo a Serena Caramia e il quarto a Luciana Neglia.

² Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

La scuola, come luogo privilegiato di educazione e formazione, è chiamata a promuovere negli alunni le competenze fondamentali per vivere tra gli altri e partecipare alla costruzione di una società democratica e solidale.

Spesso, però, il contesto scolastico si trasforma in teatro di conflittualità e addirittura di violenza, con conseguenze anche gravi sulla relazione tra insegnanti e alunni e tra alunni, nonché sul grado di efficacia e di coesione del gruppo-classe³.

Nella letteratura pedagogica, le ricerche che hanno indagato il fenomeno della violenza in aula si sono soffermate essenzialmente sul *bullismo*, inteso come forma intenzionale e sistematica di prepotenza tra pari. Come noto, già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso Heinemann (1972) e Olweus (1973) iniziarono a parlare di *mobbing*, utilizzando un termine di derivazione etologica, per definire gli atti di persecuzione fisica o psichica ai danni di una o più vittime. Divenuto successivamente oggetto di numerose ricerche in Europa e nel mondo, oggi il bullismo sembra racchiudere un'ampia, e spesso indefinita, gamma di condotte di prevaricazione. Gli episodi di cronaca più recenti tratteggiano, infatti, uno scenario molto esteso di problematicità, non circoscritto al contesto scolastico o alle nuove generazioni. Il riferimento va ai comportamenti ostili e offensivi dei genitori verso i docenti, e viceversa, che si affiancano (e in qualche modo sono correlati) alle condotte problematiche degli alunni, richiedendo un'operazione di chiarificazione concettuale qui solo abbozzabile.

Nell'ottica della convivenza scolastica, i comportamenti aggressivi e violenti, perpetrati da minori o adulti, hanno importanti implicazioni educativo-didattiche, e anche medico-penali. L'aggressività e la violenza sono diventate modalità relazionali quasi *fisiologiche* nei contesti scolastici, cui in alcuni casi si finisce per assuefarsi, considerandole generalmente frutto di un'educazione non riuscita, quest'ultima a sua volta dipendente dal *background* familiare degli studenti, dalle diffuse forme di disagio e di deprivazione sociale, dell'influenza negativa dei media e delle tecnologie.

Per uscire da visioni demagogiche, catastrofistiche o superficiali del fenomeno, una prima operazione necessaria concerne il tratteggio dei confini e delle intersezioni tra i vari aspetti che lo compongono.

³ Cfr. G. D. Gottfredson *et alii*, *School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools*, in "Journal of Research in Crime and Delinquency", 42, 2005, pp. 412-444.

Diverse prospettive scientifico-disciplinari hanno, infatti, cercato di individuare le differenze e i rapporti tra aggressività e violenza, inquadrando dentro un'ottica evolutiva e sistemico-relazionale molto utile alla riflessione pedagogica. Peiró i Gregòri afferma ad esempio che, per evitare di enfatizzare la loro carica negativa, è preferibile inserire questa classe di fenomeni nel costrutto di *acometividad*, ossia attacco, che può essere ovviamente fisico, ma anche verbale (come nel caso delle provocazioni e del linguaggio offensivo).

Questa prospettiva mette in luce il processo degenerativo di una postura relazionale che può essere letta, semplicemente e inizialmente, come spinta decisionale utilizzata dal soggetto per affermarsi nei contesti di riferimento e affrontarne le eventuali difficoltà, e che in alcuni e specifici casi si trasforma in crudeltà. In questo senso, una prima forma di aggressività rimanda alla tendenza, inscritta nella filogenesi della specie umana e presente nel mondo animale, di difendere i propri interessi vitali evitando rischi per la sopravvivenza, mentre una seconda forma di aggressività ha a che fare con tutti i fenomeni che rimandano alla violenza⁴.

Leggere i comportamenti problematici in relazione al costrutto di aggressività non significa patologizzare o criminalizzare le azioni negative degli alunni, bensì inscriverele all'interno di una progettualità pedagogica che ha il coraggio di prendere in carico le tensioni e i conflitti interpersonali, senza banalizzarli né esasperarli.

Dal punto di vista etimologico, la parola aggressività deriva, infatti, dal latino *aggredior* e significa avvicinarsi o avvicinare. Originariamente, indicava dunque l'azione di accusare, intraprendere, assalire. Essa è formata dalla composizione delle due parole *ad* (moto a luogo) più *gredior*, che rimanda al verbo celtico indicante il "camminare, procedere per passi". Da *gredior* derivano poi tutte quelle parole che sottolineano l'andare, la vicinanza, l'entrare in contatto, come ad esempio: *in-gredior*, andare dentro; *pro-gredior*, andare avanti; *re-gredior*, andare indietro; e infine *ad-gredior*, andare verso.

In sostanza, la parola aggressività significa procedere, avanzare, raggiungere i propri scopi, il che non presuppone di per sé un agito tendente all'ostilità e alla sopraffazione.

⁴ Cfr. S. Peiró i Gregòri, *Indisciplina y violencia escolar*, Alicante, Instituto Alicantino de Cultura "J. Gil-Albert", 2005, pp. 12-17.

Come nel caso del potere⁵, il concetto indica quindi una qualità dell'azione che deve essere valutata in funzione delle intenzioni dichiarate e degli esiti raggiunti. Questi possono essere una diminuzione del potere dell'altro (visione collettivista del significato, presente nella componente semantica del termine), oppure il conseguimento di un risultato, quale il miglioramento personale senza privare gli altri del loro potere (visione individualista del significato, presente nella componente etimologica del termine)⁶.

Per chiarire meglio la questione, in un'accezione psicologica l'aggressività è quindi “la disposizione intenzionale, consapevole o inconsapevole, a un comportamento lesivo (o potenzialmente lesivo) sotto il profilo fisico e psicologico, diretto a persone o animali o a cose, tale da essere – salvo rari casi – avversato dalle persone o da animali che ne sono l'oggetto, e condotto al fine di difendere o preservare l'integrità fisica o psicologica di sé (o del proprio gruppo), o al fine di affermare la supremazia fisica o psicologica propria (o del proprio gruppo)”⁷.

Se non frenata da fattori normativi o culturali, l'aggressività può degenerare in violenza e in distruttività. L'etimo del lemma violenza richiama il latino *vis*, che significa forza, e conseguentemente definisce la pressione impetuosa che viene esercitata contro qualcuno o qualcosa in modo immotivato o sproporzionato. L'atto violento si manifesta intenzionalmente e persegue lo scopo di danneggiare l'altro, con conseguenze importanti sul suo percorso evolutivo e formativo.

Insieme alla violenza, un'altra forma degenerativa dell'aggressività è la distruttività. Questa parola, che deriva dal latino *destruere*, significa disfare ciò che è stato costruito, ossia fatto con struttura, o accumulato strato per strato, allo scopo di eliminarlo⁸.

⁵ Per approfondimenti, si veda V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Milano, Guerini, 2015.

⁶ A. L. Spatuzzi, *Aggressività: sintesi dei contributi sviluppati dalla psicologia*, in <https://www.psiconline.it/area-professionale/ricerche-e-contributi/aggressivita-sintesi-dei-contributi-sviluppati-dalla-psicologia.html> (ultima consultazione: 9 ottobre 2018).

⁷ M. Fornaro, *Aggressività. I classici nella tradizione della psicologia sperimentale, della psicologia clinica e dell'etologia*, Milano, Centro Scientifico Editore, 2004, in *Ibidem*.

⁸ E. Fromm, *The Anatomy of Human Destructiveness*, New York-Chicago-San Francisco, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Approfondire le componenti aggressive delle relazioni interpersonali è utile ad affinare lo sguardo sulla valenza socio-educativa di tali dinamiche, che non riguardano singoli comportamenti o specifici vissuti, ma interessano globalmente il sistema scolastico nei suoi aspetti visibili e occulti che riguardano docenti e alunni.

Rispetto ai docenti, particolare importanza è assunta dalle loro competenze didattiche e socio-relazionali, che sono fondamentali per gestire gruppi-classe sempre più eterogenei e fare i conti con climi di classe a volte estremamente conflittuali.

Per quanto riguarda invece gli alunni, un ruolo decisivo è assunto dalle dinamiche negative tra pari, che possono essere legate a diversi fattori, quali gli squilibri di potere e la mancanza di abilità sociali all'interno del gruppo-classe, la tendenza all'isolamento e/o al rifiuto di qualche compagno, oltre che il disagio psicologico o veri e propri disturbi del comportamento.

L'analisi delle condizioni che ostacolano la convivenza a scuola va oltre la comprensione e la gestione dei *comportamenti problema*⁹, poiché riguarda condotte interpretabili quali ostacolo alla costruzione e all'esercizio di competenze di cittadinanza attiva, democratica e solidale.

In sostanza, si tratta di osservare da una diversa angolatura (non solo psicopedagogica, ma anche sociopolitica) un complesso di azioni che possono essere lette come forme di *asocialità*, ossia come negazione della completa possibilità di essere nella società. “Es un epifenómeno que combate la capacidad del estar con los demás, desvirtuando la sociabilidad implícita del sujeto”¹⁰.

Pertanto, iscriviamo i comportamenti contrari alla convivenza come manifestazioni di un disagio scolastico che è sia individuale sia sociale e cercheremo di affrontarne le implicazioni in una prospettiva preventivo-promozionale. Specificatamente, il nucleo focale dell'attenzione riguarda il gruppo-classe e i processi comunicativi e relazionali che lo interessano in quanto comunità sociale e di apprendimento.

Il nostro sistema di istruzione è strutturato, infatti, secondo un'impostazione che considera l'insieme degli alunni un *gruppo educativo*, ossia come una unità operativa e partecipativa caratterizzata da interdipendenza e condivisione. Gli insegnanti si rivolgono agli studenti

⁹ D. Ianes, S. Cramerotti, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*, Trento, Erickson, 2002.

¹⁰ S. Peiró i Gregori, *Indisciplina y violencia escolar*, cit., p. 18.

con modalità didattiche collettive, ad esempio prevedendo lezioni, compiti e verifiche nella maggioranza dei casi rivolti a tutti e uguali per tutti.

È sempre al gruppo, inteso nella sua globalità, che i docenti chiedono ordine, attenzione, ascolto, silenzio, in sostanza obbedienza. Tutto questo chiama in causa la relazione tra docente e alunno, nei suoi aspetti di asimmetria e di stile pedagogico, ma anche (e forse prima ancora) il gruppo stesso quale risorsa educativa. Ciò significa che la classe deve possedere alcune caratteristiche specifiche che ne valorizzino la funzione socializzante e formativa, ponendosi quale contesto nel quale ogni ragazzo possa apprendere modelli comportamentali e valori sociali indispensabili anche nella vita extrascolastica.

“El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no tanto y no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente”¹¹.

Come sappiamo, però, a volte le microculture diffuse nel gruppo dei pari confliggono con il quadro istituzionale e assiologico del contesto scolastico, chiamato a confrontarsi con situazioni anche molto gravi di violazione delle norme sociali e giuridiche, dei diritti umani e dei valori essenziali della convivenza. Il riferimento va a quegli atti oggetto di segnalazione alle Autorità competenti per la loro rilevanza penale, come nei casi di violenza fisica, psicologica o sessuale, danneggiamento, vandalismo, furto, estorsione, spaccio di sostanze stupefacenti, violazione della riservatezza.

Tuttavia, non meno significative sono anche tutte quelle situazioni, seppure di minore gravità, che quotidianamente attentano il convivere pacifico in aula e che, a causa della loro sistematicità e persistenza, possono indurre stati di *burn out* negli insegnanti, favorire l'abbandono degli studi da parte degli alunni, nonché abbassare drasticamente la qualità della scuola.

La vita scolastica origina, infatti, processi relazionali che non si producono nel vuoto, bensì dentro una trama di relazioni interperso-

¹¹ R. Ortega Ruiz, *La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/a*, in R. Ortega Ruiz y colaboradores, *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1997, pp. 11-23, p. 17.

nali, nella quale sono da includersi l'ostilità, la competizione, la rivalità, e a volte, l'abuso di potere dei più forti socialmente verso i più deboli.

Particolarmente interessanti ai fini dello studio qui presentato sono i fenomeni di indisciplina e di disturbo. Nello specifico, l'indisciplina riguarda la trasgressione delle norme, la ribellione all'autorità e in sostanza i comportamenti di disturbo in aula che vanno contro il processo dell'insegnare. Essa si concretizza in atteggiamenti di insofferenza, rifiuto, molestia, provocazione che l'alunno mette in atto per ostacolare il lavoro del docente e creare un clima disordinato e caotico in aula (chiacchierare, alzarsi dal posto, ridacchiare, distrarsi, spostare o maneggiare oggetti, non svolgere il compito assegnato, interrompere il docente o i compagni, fare domande o richieste non pertinenti).

Nelle classi in cui i docenti e gli alunni sono impreparati a prevenire e gestire queste situazioni, il disturbo e l'indisciplina provocano un disagio che non consente appunto di costruire condizioni di benessere, impedendo ad adulti e ragazzi di stare bene insieme.

In lingua spagnola, il sostantivo che si utilizza per identificare quella forma di disagio educativo e scolastico che si manifesta con condotte problematiche che interferiscono con l'attività didattica e compromettono le relazioni all'interno del gruppo-classe è *disrupción* (dal latino *disruptio -onis*, giunto però allo spagnolo dall'inglese *disruption*). La parola si riferisce simbolicamente a ciò che produce un cambiamento importante o determinante, indipendentemente dai suoi effetti materiali o fisici¹².

Il verbo corrispondente a questa azione è *disrumpir*, che segue l'etimologia di *irrupir* e *interrumpir* (dal latino *irrupere* e *interrumpere*).

Prendere in prestito il lemma *disrupción* e inserirlo nella riflessione pedagogica sulla scuola può aiutare a interpretare in un'altra chiave i fenomeni dell'indisciplina e del disturbo, che tradizionalmente rimandano in italiano a interventi poco compatibili con il senso autentico dell'educare.

A seconda della cultura ideologica della persona, del suo stile pedagogico e della sua esperienza sociale, “la disciplina può essere sia

¹² L'aggettivo *dirompente* si riferisce a qualcosa che dirompe, che scoppia cioè violentemente, producendo la frantumazione del contenitore e lo sgretolamento dell'obiettivo colpito, in www.treccani.it/enciclopedia/dirompente/ (ultima consultazione: 8 ottobre 2018).

una forma punitiva di controllo, sia un modo per creare ordine dal disordine”¹³.

Oltre qualsiasi riferimento a tali condotte in termini di insubordinazione o di ribellione cui si reagisce in forme quasi militari, attraverso appunto i provvedimenti disciplinari, si tratta di capire come e perché si verificano questi fenomeni di *interruzione* del tempo scuola, soprattutto quando assumono il carattere della *dirompenza*.

“I profondi cambiamenti dell’assetto familiare, il difficile rapporto scuola-famiglia e la massiccia diffusione delle nuove tecnologie, che ha stravolto i modi e i tempi del quotidiano e soprattutto le dinamiche relazionali in ogni contesto di vita, possono essere ipotizzati come possibili cause del disagio riscontrato dagli insegnanti nella gestione del tempo scolastico dei ragazzi”¹⁴.

Come vedremo successivamente, senza dubbio i fattori appena richiamati hanno un peso rilevante nella propagazione e cronicizzazione dei problemi di convivenza.

Tuttavia, e forse proprio per questo, gli insegnanti possono e devono impegnarsi a sostenere dentro la classe un modo diverso di stare insieme, diverso *in primis* da quello che propongono alcuni modelli familiari e sociali. In un’epoca caratterizzata da analfabetismo emotivo e affettivo, impoverimento etico e morale, crollo dell’autorità e del senso civico, fiducia nella legalità e nella giustizia, la scuola può e deve restare roccaforte di una convivenza positiva basata sull’attenta gestione delle dinamiche di classe e di istituto¹⁵.

Alcuni provvedimenti sono stati già adottati dalle scuole anche su iniziativa del Ministero e in seguito a specifiche disposizioni legislative. Altre iniziative riguardano più strettamente il piano dell’intervento pedagogico, e seguono due direzioni fondamentali.

Da un lato, si tratta di contrastare il disagio scolastico attraverso la riduzione delle conflittualità tra pari e il rafforzamento dei processi inclusivi in aula. Dall’altro, appare importante promuovere nei docenti specifiche competenze di gestione della classe, che ad esempio coin-

¹³ P. Meazzini, *La disciplina positiva per una “buona scuola”*, Roma, Anicia, 2017, p. 7.

¹⁴ L. d’Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti*, in “Form@re”, 3(13), 2013, pp. 4-16, p. 14.

¹⁵ Cfr. E. Buccoliero, M. Maggi, *Benessere a scuola. Disciplina e gestione della classe: come intervenire?*, in “Scuola Didattica”, Inserto n. 7, 15 novembre 2009, pp. 55-66.

volgano gli alunni nella condivisione delle regole, nel rispetto delle sanzioni e nell'esercizio della disciplina positiva.

2. Il disegno della ricerca: note metodologiche e prime risultanze

Lo studio qui descritto si inserisce in una indagine internazionale coordinata dall'Università di Alicante (ES), volta ad analizzare le caratteristiche delle condotte di indisciplina e violenza a scuola in una dimensione comparata.

Il gruppo di ricerca ha ritenuto importante chiedersi se esistono fattori quali sesso, età o classe frequentata che incidono in modo particolare sulle diverse condotte disfunzionali in classe, e se è possibile rilevare una differenza nella interpretazione dei diversi comportamenti violenti da parte di studenti e insegnanti.

L'attenzione alle relazioni tra tali comportamenti in classe non è stata concepita quale aspetto conclusivo di correlazione, quanto piuttosto come punto di partenza per la realizzazione di un percorso di riflessione con e per gli attori coinvolti, in particolare insegnanti, allievi e famiglie.

Successivamente alla formalizzazione dell'adesione alla ricerca, il gruppo di lavoro italiano ha proceduto alla fase di traduzione e adattamento del questionario intitolato "Estudio sobre la convivencia educacional", nella versione per alunni e per docenti. Lo strumento, completamente anonimo, vede la presenza di alcune domande preliminari di carattere informativo per permettere la conoscenza del sesso del rispondente, della classe frequentata dagli studenti (o in cui prestano servizio i docenti) e della tipologia di scuola (pubblica, privata o paritaria). Subito dopo la sezione informativa, a insegnanti e studenti viene chiesto di rispondere a 26 *items* costruiti con lo scopo di indagare con quale frequenza si verificano all'interno della classe o dell'edificio scolastico alcuni comportamenti.

L'intero questionario è stato costruito secondo una scala Likert a 5 passi (1 = mai, 2 = raramente, 3 = a volte, 4 = quasi sempre, 5 = sempre). Esso presenta delle sottoscale che pongono in evidenza le seguenti categorie di comportamenti disfunzionali in classe: discriminazione, dipendenza, disturbo in classe, assenteismo, indisciplina, violenza scolastica, cyberbullismo, violenza di genere e forme di prepotenza.

Nella parte finale, lo strumento comprende tre domande a risposta aperta relative all'esperienza personale in riferimento ad alcuni dei

comportamenti precedentemente citati. Questo aspetto non è attualmente oggetto del presente contributo, poiché ancora in fase di analisi.

La somministrazione del questionario, a seguito dell'autorizzazione da parte dei Dirigenti scolastici delle scuole secondarie di primo grado del territorio provinciale di Bari, Taranto e Barletta-Andria-Trani¹⁶, che hanno partecipato al nostro studio, è avvenuta direttamente all'interno delle classi di ogni istituto coinvolto. L'intero progetto di ricerca ha visto la partecipazione di 2080 studenti (1057 femmine e 1023 maschi) e 119 insegnanti (89 femmine e 30 maschi), per un totale di 2199 questionari compilati correttamente.

Il gruppo di studenti partecipanti alla ricerca vede una leggera deflessione verso gli studenti di classe terza (286 soggetti; 13,8 %) rispetto alle classi seconde (746 soggetti; 35,9 %) e prime (1048 soggetti; 50,4 %), questi ultimi in misura notevolmente maggiore rispetto agli altri. Il numero di soggetti rispondenti si differenzia anche in base alle diverse città coinvolte, soprattutto in virtù delle differenze demografiche e di possibilità di collaborazione.

In ragione di questi aspetti, che si sommano alla difficoltà relativa al processo di traduzione dalla lingua spagnola alla lingua italiana, che rappresenta uno dei limiti del nostro studio, risulta difficile giungere a una generalizzazione dei dati raccolti. Il perfezionamento del disegno di ricerca prevede, infatti, l'ampliamento del campione e il riadattamento del questionario al contesto italiano, al fine di permettere la validazione e la diffusione dello strumento sul territorio nazionale.

In ogni caso, ai fini della significatività dello studio, è stata effettuata l'analisi di affidabilità del questionario in lingua italiana.

Da un punto di vista statistico, lo strumento presenta un'affidabilità complessiva, rilevata attraverso l'analisi dell'Alpha di Cronbach, pari a 0,88. Confrontando i dati originali avvenuti attraverso il campione spagnolo, lo strumento originale possedeva un'affidabilità complessiva pari a 0,92.

In particolare, abbiamo anche verificato l'affidabilità della sottoscala di nostro interesse, ovvero quella relativa alla condotta di disturbo, che attraverso i tre *items*, indaga i comportamenti presenti in clas-

¹⁶ Hanno collaborato alla ricerca le seguenti scuole secondarie di primo grado, che ringraziamo: I. C. "R. Jannuzzi-M. Di Donna", Scuola Secondaria di Primo Grado "P. N. Vaccina", I. C. "G. Verdi-P. Cafaro" di Andria, I. C. "Antenore-Guaccero" di Palo del Colle, I.C. "Sylos" di Bitonto, I. C. "Amedeo di Savoia Aosta" di Martina Franca e I. C. "Sarnelli-De Donato-Rodari" di Polignano a Mare.

se: chiacchierare in classe con compagni e/o usare il cellulare; disturbare il docente (alzarsi, lanciare oggetti, fare rumore durante la lezione). I dati di affidabilità, la cui analisi è avvenuta attraverso il metodo della somma degli *items*, evidenziano un'affidabilità pari a 0,7 per le risposte date dagli studenti e a 0,79 per i questionari compilati dagli insegnanti.

Al fine di evidenziare la presenza di differenze significative all'interno dei vari sottogruppi, abbiamo effettuato un confronto tra le medie e un'analisi di correlazione per mostrare eventuali elementi di connessione tra le diverse aree indagate attraverso il questionario.

Per mezzo di un T Test per campioni indipendenti si è reso possibile il calcolo della differenza dei valori medi nelle risposte agli *items* relativi al disturbo in classe all'interno della categoria "genere del rispondente": per quanto riguarda i docenti, non sono emerse differenze statisticamente significative; mentre le risposte degli alunni hanno evidenziato come il fenomeno presenti un maggiore indice legato al genere femminile, rispetto a quello maschile (differenza tra le medie: 0,459; valore di significatività: 0,002; $p < 0,01$).

Attraverso un'analisi ANOVA univariata è stato possibile identificare anche una differenza significativa all'interno del parametro "classe frequentata dal rispondente".

Più nello specifico, attraverso la valutazione tramite *post hoc* è emersa una differenza fra i gruppi, a favore degli alunni frequentanti la classe terza (df: 2; F: 58,3; significatività: 0,000; $p < 0,01$).

Grazie all'analisi di correlazione bivariata è stato possibile, infine, mostrare le connessioni tra le diverse sottoscale del questionario. Tra gli aspetti maggiormente rilevanti, si evidenzia una correlazione positiva tra gli aspetti di "disturbo in classe" e quelli relativi alla "violenza scolastica" (Correlazione di Pearson: 0,420; Sign: 0,00; $p < 0,01$).

Gli *items* riguardanti quest'ultima categoria avevano come riferimento aspetti specifici quali aggressione e danneggiamento, offesa, utilizzo di comportamenti fisicamente violenti, insulti e offese verbali, utilizzo di appellativi spiacevoli, vandalismo o distruzione di materiale scolastico.

Un ulteriore elemento di correlazione è apparso quello tra "disturbo in classe" e "indisciplina" (Correlazione di Pearson: 0,332; Sign: 0,00; $p < 0,01$). Quest'ultima categoria faceva riferimento a comportamenti quali falsificazione di documenti scolastici (pagelle, note, ecc.) e furto di denaro o oggetti appartenenti ad altri compagni.

Dalle analisi delle risposte, emerge quindi una presenza significativa di comportamenti riconducibili a tre sottocategorie: disturbo in classe, indisciplina e violenza scolastica.

Rispetto alla prima categoria, il comportamento legato al disturbo in classe e all'utilizzo del cellulare durante la lezione ha prodotto risposte positive connesse con la presenza del fenomeno (40,1% "sempre", 24,3% "quasi sempre"). "In particolare, emergono percentuali molto alte rispetto ai comportamenti legati all'interruzione della lezione (34,7% "quasi sempre") e all'essere distratti mentre il docente è intento a spiegare la lezione (32,6% "quasi sempre")". Circa la categoria "indisciplina", risultano molto alte le percentuali di risposta connesse con il furto di oggetti appartenenti ad altri compagni (71,4% "quasi sempre").

Rispetto all'ultima sottocategoria ("violenza scolastica") risultano poco frequenti aspetti connessi alla distruzione di materiali o servizi della scuola e all'aggressione fisica all'interno degli spazi educativi (rispettivamente 75% e 41,9% "mai"), mentre risultano maggiormente presenti comportamenti quali insulti, offese verbali e uso di appellativi spiacevoli verso i compagni (58,8% "quasi sempre").

I risultati emersi si prestano a considerazioni plurali e complesse, che chiamano in causa differenti aspetti del contesto scolastico e sociale.

3. Possibili tracce interpretative: l'indisciplina come forma di disagio scolastico

Il fenomeno dell'indisciplina in classe può essere interpretato alla luce di diverse considerazioni. Tra le più diffuse, emerge il riferimento alla crisi dei valori e al crollo dell'autorità degli adulti, da cui discende una sorta di rassegnazione – se non di vera e propria legittimazione – nei confronti delle condotte negative adolescenziali. Altre interpretazioni associano invece tali condotte alla fenomenologia comportamentale dell'adolescenza, intesa quale periodo tormentato e conflittuale nel corso del quale la situazione esistenziale del soggetto è particolarmente critica, e naturalmente predisposta alla trasgressione. Di fatto, indipendentemente dall'eziologia dei comportamenti negativi che la caratterizzano, la presenza di condotte antisociali a scuola è sintomo di un disagio che potrà ripercuotersi sull'intero percorso educativo e sulla più ampia integrazione sociale del soggetto. Per questa ragione, la

loro comprensione richiede il superamento di un'analisi limitata ai singoli comportamenti, riconoscendo alla prevenzione l'importante funzione di riduzione del disadattamento e della devianza giovanile.

Il comportamento antisociale costituisce, nella maggioranza dei casi, un episodio transitorio. Per una minoranza, invece, può rappresentare la prima fase di un processo il cui esito è quello della stabilizzazione della devianza¹⁷. Tutte le volte che il disagio non viene riconosciuto e accolto, si trasforma in emarginazione, conflittualità, paura, odio, solitudine, povertà materiale e spirituale. Ed è indubbio che tutto questo sia terreno fertilissimo di coltura delle più svariate forme di devianza¹⁸.

Certamente, alcuni tratti della nostra società complessa inquinano la possibilità di convivere pacificamente e armoniosamente con pari e adulti. In un'epoca caratterizzata da anomia, incertezza, disorientamento, nichilismo e da un proclamato pluralismo che, a volte, rasenta l'eclettismo e il relativismo etico e culturale, è difficile ritrovarsi intorno a valori forti e condivisibili. Molti adolescenti preferiscono scegliere stili di vita ispirati a pseudo-valori quali la ricerca del consenso, dell'applauso, del successo in ogni campo.

In tal senso, la devianza può rappresentare una strategia per costruire e consolidare la propria identità tra i coetanei, e, in generale, nel proprio ambiente di vita. Paradossalmente, l'atto distruttivo può essere al contrario positivo, se considerato nella sua funzione socializzante, poiché permette all'adolescente di acquisire visibilità, di sentirsi accettato dai coetanei e, in certi casi, desiderabile.

Da questo punto di vista, allora, gli atti devianti non sono semplicemente il sintomo di una difficoltà di socializzazione, quanto piuttosto di una distorta volontà di affermazione individuale e sociale che trova nelle relazioni scolastiche un contenitore imprescindibile di rischi e opportunità educative. Nel contesto della classe i ragazzi trascorrono, infatti, molte ore insieme, e la condivisione del tempo scuola non è frutto di una scelta, ma è determinata da fattori del tutto estranei alla loro volontà¹⁹.

¹⁷ Cfr. S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze, Giunti, 2007, p. 34.

¹⁸ Cfr. D. Resico, *Fenomenologie della devianza e paradigmi pedagogici*, in G. F. Ricci, D. Resico (a cura di), *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 57.

¹⁹ Cfr. S. Costanzo, *I processi formativi: dolore, disagio, violenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 130.

Lo studio condotto ha rilevato la presenza, all'interno dei contesti scolastici presi in esame, di diverse forme di condotte antisociali, che vanno dalla violenza fisica e verbale, ad altre tipologie di condotte problematiche come l'assenteismo e l'indisciplina. Particolarmente frequenti risultano gli episodi di disturbo in classe: un numero elevato di adolescenti si diverte a disturbare il docente dicendo sciocchezze quando quest'ultimo spiega, lanciando oggetti, facendo rumore, ridendo o applaudendo.

Altri ancora si alzano continuamente dai propri banchi e restano in piedi per l'intera durata della lezione, provocando ripercussioni sulla qualità del sistema scolastico e prima ancora sui propri risultati accademici²⁰.

Ciò che colpisce molti insegnanti è l'incapacità degli alunni di considerare le conseguenze che le proprie azioni possono avere su se stessi e sugli altri. Sembra quasi che i ragazzi agiscano sulla base dell'impulsività del momento, senza riuscire ad assumere la prospettiva degli altri, restando prigionieri della contingenza e dell'immediatezza²¹.

Questa incapacità di rappresentarsi il vissuto altrui e di anticipare le conseguenze dei propri comportamenti costituisce un fattore di rischio rispetto allo sviluppo socio-relazionale.

I comportamenti problematici a scuola, andando anche contro le regole e le norme più generali della società, svolgono sicuramente una funzione trasgressiva; in particolare, essi vengono considerati un mezzo privilegiato per comunicare, in modo ben visibile e plateale, qualcosa di sé agli altri e per esprimere la propria posizione critica nei confronti dell'ordinamento istituzionale. Lo studente, soprattutto preadolescente e adolescente, vive un insanabile conflitto tra il bambino che era e l'adulto che ancora non è, e ha bisogno di confrontarsi con persone che siano già adulte da prendere come modello e a cui ispirarsi. Nello stesso tempo, necessita di spazi di autonomia per incidere in modo personale sulla realtà sociale, per uscire dall'anonimato e dal conformismo, per essere riconosciuto dai coetanei e dagli adulti significativi²².

²⁰ Cfr. R. Schiralli, *Capire gli alunni in difficoltà. Piccolo manuale per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 25.

²¹ Cfr. F. R. Arciuli, *Le nuove forme di devianza minorile. Strumenti di tutela penale, civile e amministrativa*, Torino, Giappichelli, 2008, p. 18.

²² Cfr. C. Berrone, R. Renzi, M.A. Zanetti, *Il fenomeno del bullismo. Tra prevenzione ed educazione*, Roma, Magi Edizioni, 2009, p. 73.

Dai dati emersi dalla ricerca si evidenzia come risulti indispensabile intervenire in termini di prevenzione primaria nell'età preadolescenziale, prima che i comportamenti di aggressività si cronicizzino o sfocino in condotte devianti. "L'intervento preventivo si concretizza nel predisporre sul territorio le strutture e i servizi idonei a sostenere il processo di crescita del bambino e dell'adolescente sotto il profilo dell'educazione, dell'istruzione, della salute psicofisica e, parallelamente, nel favorire lo sviluppo del controllo sociale spontaneo, inteso come la rete di relazioni interpersonali che aiutano il ragazzo, nel contesto di appartenenza, a costruire la propria identità individuale e il proprio ruolo sociale"²³.

In particolare, occorre lavorare in termini di prevenzione primaria. Essa è rivolta a tutti i ragazzi indistintamente e consiste nelle politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza messe a punto dagli enti territoriali attraverso i servizi sociali ed educativi, i servizi sanitari ed i servizi scolastici, affiancati dal terzo settore. Attraverso uno stretto ed efficace lavoro di rete inter-istituzionale, è possibile contrastare la spirale del disagio adolescenziale, promuovendo percorsi educativi integrati a supporto del delicato compito educativo affidato alla scuola.

Con riferimento a quest'ultimo contesto, particolare cura deve essere prestata alle relazioni tra pari, che si sviluppano spesso qualche centimetro più in basso rispetto allo sguardo dei docenti.

4. Riflessioni pedagogiche e proposte di intervento: "teacher education" e "positive discipline"

La scuola non è solo luogo d'accesso al sapere, ma è anche spazio sociale in cui la persona si prepara a esercitare le sue competenze di cittadinanza e a conoscere le leggi del mondo, iniziando a fare esperienza di convivenza civile e partecipazione sociale nel microcosmo dell'aula. Il docente svolge un compito importante nel promuovere negli alunni la consapevolezza e il rispetto delle regole che fondano la vita scolastica. Non certo nelle vesti di "arbitro" nel campo della socialità scolastica, ma in quelle di "garante" di un funzionamento democratico che fa leva sulla responsabilizzazione degli studenti, il docente governa dinamiche relazionali che fungono da specchio di una

²³ M. Cavallo, *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 115.

società che in ogni suo ambito accoglie elementi marginali e devianti²⁴.

Il gruppo classe è, infatti, una realtà educativa eterogenea la cui gestione spesso rappresenta una vera e propria sfida per la scuola. La presenza di alunni con comportamenti iperattivi, insofferenti alle regole, aggressivi e provocatori influenza fortemente il clima di classe e la qualità delle dinamiche relazionali del gruppo.

Tale condizione di “indisciplina”²⁵ ostacola fortemente il processo di apprendimento degli studenti e inoltre produce insicurezza professionale²⁶ nel docente, chiamato ad adottare strategie efficaci di gestione di tali situazioni negative.

Peraltro, le numerose ricerche sul senso di autoefficacia²⁷ del docente testimoniano che gli insegnanti che presentano un basso livello di autoefficacia incontrano maggiori difficoltà nella gestione degli alunni con comportamenti difficili²⁸.

Nella maggior parte dei casi, quando uno studente infrange una regola o adotta un comportamento sbagliato, l’insegnante ricorre a richiami e punizioni educative (come la nota, l’allontanamento dalla classe o l’espulsione). Secondo alcuni autori, tra cui Allendy²⁹, le punizioni incoraggiano l’indisciplina poiché possono rafforzare il comportamento negativo senza insegnare un comportamento positivo alternativo. Inoltre, il ricorso a questo tipo di interventi non produce migliori risultati scolastici, dato che alcuni studi dimostrano che nelle scuole con un alto tasso di sospensione non si riscontrano esiti accademici elevati³⁰.

²⁴ Cfr. B. Douet, *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987, pp. 13-14.

²⁵ Cfr. S. Peirò i Gregòri, *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*, Alicante, Universidad de Alicante, 2012, pp. 33-62.

²⁶ Report OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (ultima consultazione: 5 ottobre 2018).

²⁷ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

²⁸ Cfr. N. Gaudreau, É. Frenette, M. Loi Zedda, *Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe: Adattamento e validazione italiani*, in “Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva”, 4, 2017, pp. 391-405.

²⁹ R. Allendy, *Le chahut à l'école*, in “Revue française de psychanalyse”, (12) 1, 1948, pp. 5-25.

³⁰ Cfr. L. Denti, G. Guerin, *Positive Discipline*, in “Leadership”, 43, 2014, pp. 26-38.

Piuttosto, il compito del “buon” insegnante si concretizza nel canalizzare le risorse negative di questi ragazzi “difficili” in attività positive e produttive, al fine di far comprendere loro il valore delle proprie azioni e delle conseguenze che esse producono.

Di fatto, la gestione inefficace dei problemi di convivenza, come per esempio la reiterata richiesta dell’insegnante di un intervento d’autorità da parte del dirigente scolastico o il ricorso a supporti esterni, sancisce – agli occhi degli alunni – l’incapacità dell’adulto di mantenere o ripristinare un clima positivo in aula. Solo attraverso uno stile educativo democratico, il docente è in grado di regolare questa forma di disagio scolastico: un’educazione incoerente, eccessivamente rigida o troppo permissiva, può, infatti, solo accentuare la tendenza a disturbare in classe.

Alla luce di tali riflessioni e delle analisi empiriche condotte, è possibile allora richiamare alcune traiettorie di intervento pedagogico.

Facendo riferimento al modello del *Positive Discipline Parenting and Classroom Management*³¹, sviluppato da Jane Nelsen e Lynn Lott su ispirazione dei precedenti contributi di Alfred Adler e Rudolf Dreikurs³², è possibile recuperare spunti per un intervento pedagogico incentrato specificatamente sulla promozione di una “disciplina positiva” in aula³³.

L’idea che spinge la nostra progettualità pedagogica è che non ci sono alunni buoni o cattivi, e neppure classi buone o cattive, ma solo comportamenti buoni o cattivi. Attraverso una disciplina positiva che si fa prassi mediante una serie di tecniche diverse utilizzate in combinazione, infatti, un buon comportamento può essere insegnato e rafforzato, così come un cattivo comportamento può essere scoraggiato.

³¹ Il *Positive Discipline Parenting and Classroom Management* è un programma disciplinare usato dalle scuole e dalle famiglie che si concentra sui punti positivi di comportamento del bambino nell’infanzia e del ragazzo nell’adolescenza.

³² Alfred Adler (1870-1937) era uno psichiatra viennese immigrato negli Stati Uniti. Egli credeva che il comportamento non fosse guidato da eventi del passato, ma si muovesse verso un obiettivo di appartenenza e significato che è influenzato dalle decisioni che ogni individuo compie su se stesso, sugli altri e sul mondo. Rudolf Dreikurs (1897-1972), anche lui psichiatra viennese, era il direttore di uno dei centri di orientamento infantile di Vienna che usava i metodi di Adler nelle sue indagini su scuola e famiglia. Era un instancabile sostenitore di relazioni basate sul rispetto reciproco, sia in classe, sia a casa.

³³ J. Nelsen, H. Lynn Lott, S. Glenn, *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom*, Roseville, California, Prima Publishing, 2000.

In contrasto con la disciplina negativa che comporta reazioni violente e cariche di rabbia, la *Positive Discipline* utilizza invece un approccio autorevole e incoraggiante che fa leva sul *rinforzo positivo*, come complimentarsi per l'impegno e lo sforzo impiegato in una determinata attività e il *rinforzo negativo*, come, per esempio, ignorare le richieste fatte con insistenza e con un tono lamentoso.

L'obiettivo di questo approccio è stabilire limiti e regole ragionevoli, guidare gli studenti a rimanere entro questi limiti e ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni. In tale direzione, questa strategia risulta essere particolarmente utile sul versante del *classroom management*³⁴, poiché consente agli insegnanti di promuovere il senso di appartenenza negli studenti, preparandoli a vivere con successo e migliorando i loro risultati scolastici.

In particolare, questo approccio prevede un intervento specifico sulla promozione delle abilità sociali e di vita: attraverso i valori del rispetto per gli altri e della cooperazione è possibile incoraggiare l'uso costruttivo del potere personale, l'*empowerment* e l'autonomia³⁵.

Si tratta di percorsi parecchio efficaci anche longitudinalmente: alcune ricerche hanno, infatti, dimostrato che l'insegnamento delle abilità sociali agli studenti più giovani ha un effetto protettivo che dura per tutta la fase della adolescenza. Questo perché gli studenti a cui sono state insegnate le *social skills* hanno maggiori probabilità di avere successo a scuola e meno probabilità di adottare comportamenti problematici³⁶.

Per tali scopi, possono essere proposte numerose strategie di gestione della cattiva condotta, al fine di stabilizzare la relazione docente-alunni e alunni-alunni sul piano della condivisione di ruoli e spazi. Convivere in modo positivo a scuola, infatti, significa imparare a stare insieme in classe. In questa direzione, la convivenza diviene un "contenitore epistemologico ed euristico di percorsi di intervento che possano aiutare insegnanti e studenti, e tutti coloro che hanno a cuore la formazione scolastica, a prendere in carico le problematicità di uno stare insieme che spesso può letteralmente far male"³⁷.

³⁴ Cfr. V. Jones, L. Jones, *Comprehensive Classroom Management: Motivating and Managing Students*, Needham heights, MA, Allyn and Bacon, 2004.

³⁵ Cfr. J. Nelsen, *Positive Discipline*, New York, Ballantine Books, 2006.

³⁶ Cfr. V. Battistich, A. Horn, *The Relationship between Students' Sense of their School as a Community and their Involvement in Problem Behaviors*, in "American Journal of Public Health 87", 12, 1997, pp. 1997-2001.

³⁷ V. Rossini, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 9.

In primis, è necessario sottolineare l'importanza non solo di creare regole chiare, ma di renderle giuste. Qualsiasi regola dovrebbe essere concordata e rispettata dalle parti. Nella *co-costruzione* di questo apparato di regole, il ragazzo si sente creatore e attuatore responsabile delle regole della convivenza; si sente motivato a seguire le regole perché ha partecipato al processo di co-costruzione di esse. Se gli studenti hanno una chiara comprensione delle regole definite in anticipo, vi saranno maggiori probabilità di seguirle e saranno più consapevoli delle conseguenze per i loro comportamenti.

A conferma di ciò, numerosi studi dimostrano che la percezione dello studente di far parte della comunità scolastica, di cui ne stabilisce le regole, diminuisce l'incidenza di comportamenti socialmente rischiosi e migliora le prestazioni scolastiche.

Nell'ottica di regolamentare lo stare con gli altri e alimentare il senso dell'etica e il desiderio del *con-essere* e *co-esistere*³⁸, è necessario allora promuovere la motivazione intrinseca che spinge gli studenti a stare in relazione e in interazione.

L'idea sarebbe quella di eliminare il più possibile il rinforzo positivo e quello negativo quali forme di motivazione estrinseca, in cui la motivazione deriva dal desiderio di evitare la punizione o ottenere una ricompensa. Così gli educandi imparano ad agire correttamente anche quando non ci sia alcuna ricompensa esterna o punizione per il comportamento³⁹. È necessario, dunque, un cambiamento che parta dall'interno piuttosto che una disciplina imposta dall'esterno. In questo caso si parla di *Conscious Discipline*⁴⁰, che coinvolge l'adulto prima, e il bambino/ragazzo dopo, in un processo di presa di consapevolezza del comportamento in determinate situazioni e di educazione a gestire conscientemente gli effetti delle proprie azioni.

“Imparare a convivere richiede, riepilogando, che si coltivino atteggiamenti di apertura, interesse positivo per le differenze e rispetto per le diversità, insegnando a risolvere le differenze in modo costrut-

³⁸ G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in S. Kanizsa, A. M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano, Pearson, 2017, pp. 131-146.

³⁹ Cfr. T. Malone, M. R. Lepper, *Making Learning Fun: a Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning*, in R. E. Snow, M. J. Farr, *Aptitude, Learning and Instruction: Conative and Affective Process Analyses*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 223-253.

⁴⁰ *A New Approach to Discipline: What is Conscious Discipline?*, <http://www.getmecc.com/Conscious-Discipline.html> (ultima consultazione: 5 ottobre 2018).

tivo e passando dalle situazioni conflittuali a quelle riconciliatrici. Così si può raggiungere una ‘convivenza armonica’, come il direttore d'orchestra che raggiunge l'armonia con la disciplina a cui tutti si sottomettono, perché rispetta la peculiarità e la qualità di ogni strumento”⁴¹.

Questo discorso apre un ventaglio di questioni pedagogiche problematiche e ancora dibattute. Uno dei nodi della riflessione educativa riguarda la formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, spesso ancora troppo poco consapevoli dell'importanza di un corretto approccio alle dinamiche sociali negative, alla conflittualità e all'indisciplina in aula.

Si tratta di puntare sulla formazione di docenti capaci di mantenere la disciplina, nel senso di controllare i comportamenti inopportuni ma, anche e soprattutto, di agire intenzionalmente dal punto di vista educativo per indurre al cambiamento di tali comportamenti⁴² e di regolare le strutture relazionali della classe attraverso un'educazione alla socialità che sia essa stessa spazio di convivenza.

⁴¹ G. Pérez Serrano, *Pedagogia sociale educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*, Roma, Armando, 2010, p. 12.

⁴² L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze, 2012, p. 13.