

This is the peer reviewed version of the following article:

La codificazione dell'intervento / Baraldi, C., Iervese, V. - In: La gestione dialogica del conflitto / V. Iervese (a cura di). - STAMPA. - Imola : La Mandragora, 2006. - ISBN 9788875860943. - pp. 209-215

La Mandragora

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

28/07/2026 12:03

(Article begins on next page)

I quaderni di Camina 8



Assessorato alla Promozione delle politiche sociali ed educative per infanzia e adolescenza, politiche per l'immigrazione, sviluppo volontariato, associazionismo e terzo settore



la gestione dialogica del conflitto

analisi di una sperimentazione con bambini e preadolescenti

a cura di Vittorio Iervese

Editrice La Mandragora

Questo quaderno è frutto della collaborazione dell'Associazione Camina, della Regione Emilia-Romagna, del Comune di Modena e della sua seconda Circoscrizione, con il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura dell'Università di Modena e Reggio Emilia e conclude la documentazione di un progetto di ricerca PRIN (2003) co-finanziato dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, dal titolo "Gestione dei conflitti, forme del dialogo e socializzazione normativa".

La ricerca si colloca nel percorso che la Regione Emilia-Romagna ha intrapreso, da tempo, con l'interpretazione e l'applicazione della legge n. 285 del 1997, che ha inaugurato una nuova stagione di diritti per l'infanzia e l'adolescenza fra i quali quello alla partecipazione attiva, finalizzata a sollecitare nelle nuove generazioni l'esercizio intelligente e consapevole della partecipazione e della responsabilità per sé, per la scuola e per la comunità.

Coordinamento editoriale di Valter Baruzzi

ISBN 88-7586-094-7

© 2006 Editrice La Mandragora s.r.l.

Via Selice, 92 - 40026 Imola (Italy)

Tel. 0542 642747 - Fax 0542 647314

E-mail: info@editricelamandragora.it

© 2006 Regione Emilia-Romagna - Bologna (Italy)

Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Tel. 051 6397498

E-mail: infanzia@regione.emilia-romagna.it

<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi.

Indice

Antefatto	9
Premessa - Conflitti, riconoscimenti, mediazioni nel pensiero e nell'azione educativa <i>di Andrea Canevaro</i>	11
Conflitti	11
Orientarsi fra riconoscimenti autentici e falsi	17
Mediazioni e organizzazione	23
Il pensiero e l'azione educativa: il diritto e i diritti	24
Conclusioni	29
Indicazioni bibliografiche	29
Capitolo 1 - La gestione dialogica dei conflitti: un'introduzione <i>di Vittorio Iervese</i>	31
1.1 I fondamenti della ricerca	31
1.2 La comunicazione	32
1.3 I conflitti	34
1.4 Il dialogo	36
1.5 La sfida dell'intervento promozionale	39
1.6 La struttura del volume	42
Capitolo 2 - La metodologia e i significati dell'intervento <i>di Vittorio Iervese</i>	45
2.1 Un approccio "integrato e riflessivo"	45
2.2 Il ciclo della ricerca	48
2.3 La registrazione audio-visuale delle forme di comunicazione	51
2.4 La presentazione dei materiali	55

Capitolo 3 - Il conflitto per i bambini e i preadolescenti	
<i>di Federico Farini e Giulia Zoboli</i>	57
3.1 Il significato della diversità	57
3.2 La produzione e le strutture del conflitto	60
3.3 Le conseguenze del conflitto	68
3.4 Le manifestazioni del conflitto	76
3.5 La gestione del conflitto	83
3.6 Conclusioni	94
Capitolo 4 - La metodologia e i significati dell'intervento	
<i>di Alice Muller e Giulia Zoboli</i>	97
4.1 Il progetto	97
4.2 L'approccio	99
4.3 L'intervento secondo gli operatori	108
4.4 La gestione del conflitto secondo gli operatori	118
4.5 L'intervento secondo i destinatari	120
Capitolo 5 - L'intervento di progettazione e partecipazione	
<i>di Viola Barbieri e Sara Breviglieri</i>	131
5.1 La fase introduttiva.....	131
5.2 La progettazione per gruppi	142
5.3 La costruzione della storia comune.....	158
5.4 La manifestazione della diversità	164
Capitolo 6 - La gestione dei conflitti	
<i>di Claudio Baraldi e Viola Barbieri</i>	175
6.1 La gestione dei conflitti non rilevanti.....	175
6.2 La promozione della riflessione e l'osservazione del valore del dialogo.....	178
6.3 Dalla promozione della riflessione alla mediazione dialogica	188
6.4 Dalla promozione della riflessione all'educazione al dialogo.....	195
6.5 La risoluzione normativa	201
6.6 Conclusioni	207
Capitolo 7 - La codificazione dell'intervento	
<i>di Claudio Baraldi e Vittorio Iervese</i>	209
7.1 La promozione della partecipazione	209
7.2 La gestione del conflitto	212
Capitolo 8 - La valutazione degli interventi	
<i>di Alice Muller e Giulia Zoboli</i>	217
8.1 La valutazione degli operatori.....	217
8.2 Il significato dell'intervento per i destinatari	219
8.3 La valutazione dell'azione degli operatori	224
8.4 Conclusioni	232

Capitolo 9 - Vantaggi e limiti del dialogo	
<i>di Claudio Baraldi</i>	235
9.1 Considerazioni generali sui risultati della ricerca	235
9.2 Il successo dell'intervento	236
9.3 L'influenza del contesto	238
9.4 L'influenza dell'intervento	242
9.5 I limiti dell'intervento	244
9.6 Verso il futuro	249
 Appendici	
Appendice 1: Traccia intervista operatori-insegnanti	255
Significato di infanzia/preadolescenza, intervento sociale	255
Significato di diversità, conflitto, dialogo	255
Descrizione del progetto di intervento (solo per l'insegnante!)	255
Descrizione delle forme della comunicazione	256
 Appendice 2: Traccia Focus bambini/preadolescenti	259
Fase Introduttiva	259
Ricostruzione e ri-narrazione	259
Il processo	259
Rapporti e forme di comunicazione	260
Risultato	261
 Appendice 3: Questionario bambini/preadolescenti	263
Informazioni generali	263
Prima Parte - Ti chiediamo di rispondere ad alcune domande a partire da frasi raccolte da bambini/ragazzi della tua età	263
Seconda Parte - Ti proponiamo di rispondere ad alcune domande a partire da un dialogo inventato	265
Terza Parte - Per concludere ti proponiamo alcune domande sulla tua esperienza personale	269

Con questo quaderno di Camina, il numero 8, si completa la documentazione della ricerca “Gestione dei conflitti, forme del dialogo e socializzazione normativa” che il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura dell’Università di Modena e Reggio Emilia ha realizzato in collaborazione con il comune di Modena e la sua seconda circoscrizione, con la regione Emilia-Romagna e l’Associazione Camina.

Il quaderno n. 7¹, curato da Claudio Baraldi, documenta la prima parte di questa ricerca che si occupa di temi complessi e sfuggenti quali il dialogo, i conflitti, la socializzazione, con un approccio metodologico che gli autori definiscono “integrato e riflessivo”. Un approccio che in parte richiama la *grounded theory*², in quanto si prefigge di esplicitare elementi teorici sulla base dell’induzione fondata sui dati della ricerca empirica.

Fra i presupposti teorici su cui si fonda questo lavoro, va sottolineata anche la convinzione dei ricercatori nel ritenere radicalmente differenti e sostanzialmente inconciliabili gli approcci comunicativi volti a promuovere la partecipazione e quelli “educativi”. Le virgolette ci consentono di non entrare nel merito del significato del termine educazione e nel relativo dibattito, per ragioni di spazio e di appropriatezza. Ci limitiamo ad osservare che tale posizione ha alimentato in passato il sospetto di un certo “riduzionismo”³.

Per quanto ci riguarda, riteniamo assai stimolante il confronto delle idee e siamo convinti che l’Associazione Camina debba essere uno spazio di dialogo, confronto e promozione delle idee che possano aiutare gli operatori ad agire con maggiore consapevolezza e competenza nell’ambito della promozione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza. Con questo intento, abbiamo chiesto al pedagogo Andrea Canevaro⁴ un intervento su alcune parole chiave della ricerca che presentiamo, quasi un intermezzo tra i due volumi, che ci aiuta ad allargare lo sguardo dal campo di indagine, necessariamente circoscritto, al “mondo”.

¹ C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo con bambini e adolescenti*, I quaderni di Camina 7, Editrice La Mandragora, Imola 2005.

² Si veda in proposito il Cap. 2, in particolare le note 9 e 10 pag. 47.

³ Si veda in proposito il punto 6 del Cap. 9 del presente volume, pag. 253.

⁴ La voce di un pedagogo si affianca così a quella dell’antropologa Letizia Lambertini che ha realizzato l’introduzione del precedente quaderno.

Premessa
*Conflitti, riconoscimenti, mediazioni
nel pensiero e nell'azione educativa*

Andrea Canevaro

*Non c'è nulla da temere dalle idee
tranne il fatto che possiamo non capirle.*

(Peter Benenson, fondatore
di Amnesty International)

*L'amore aiuta a vivere, a durare,
l'amore annulla e dà principio. E quando
chi soffre o langue spera, se anche spera,
che un soccorso s'annunci di lontano,
è in lui, un soffio basta a suscitarlo.
Questo ho imparato e dimenticato mille volte,
ora da te mi torna fatto chiaro,
ora prende vivezza e verità.
La mia pena è durare oltre quest'attimo.*

(Mario Luzi, da *Aprile-amore*)

Conflitti

“I tragici eventi e le atrocità degli ultimi anni hanno portato a un periodo di terribile confusione e di spaventosi conflitti nel mondo”. Queste parole di Amartya Sen (2006) introducono una riflessione che il premio Nobel per l'Economia del 1998 svolge collegando il tema attuale dei conflitti e quello, altrettanto attuale, dell'identità. È importante sottolineare la dimensione storica attuale. E lo è perché vi potrebbe essere un equivoco nel pensarsi su un terreno fuori dalla storia, e che ci permetterebbe di parlare da una posizione astorica, collocandoci in una sorta di terreno astratto che potremmo chiamare “teoria dei conflitti”.

Amartya Sen si riferisce agli ultimi anni. Ci richiama a un senso della storia che stiamo vivendo. Richiama quelli che altri indicava come i segni del tempo.

L'economista premio Nobel collega conflitti e identità attraverso l'attenzione a un modo di intendere la vita imposto con tutti i mezzi, palesi ed occulti (e bisognerà non dimenticare di domandarci da chi è imposto...). "L'imposizione di un'identità presumibilmente unica è spesso un ingrediente fondamentale dell'arte tutta marziale di fomentare i confronti faziosi. A un hutu che viene istigato a uccidere i tutsi si chiede di vedere se stesso solo come un hutu, non come un ruandese, un africano o un essere umano, identità condivise anche dai tutsi. I terroristi islamici prosperano sul fatto di negare ai musulmani tutte le altre appartenenze a favore dell'unica identità religiosa islamica" (A. Sen, 2006).

Possiamo aggiungere che un certo modo di intendere la stessa religiosità islamica – si pensi ad Oriana Fallaci – può essere immediatamente equiparata all'identità del terrorista. In questo modo, contribuisce ad un modellamento identitario, contribuendo in maniera potente a realizzare ciò che denuncia e teme.

L'identità imposta, forzata, può avvenire attraverso molti mezzi. Se non vengono fatte distinzioni fra lo spinello e l'eroina, forziamo un individuo ad avere l'identità di tossicodipendente. Amartya Sen vede in questa imposizione di identità unica la negazione dell'identità. Perché in questa parola legge la pluralità e quindi la possibilità di scelta.

L'identità forzata di tossicodipendente è il passaggio ad una perdita di scelte possibili da parte del soggetto. Essendo tossicodipendente, dichiarato tale dalla legge, perde la possibilità di scegliere ed è sottoposto a scelte che fanno altri: la comunità come domicilio coatto che sostituisce il carcere, eccetera. Ma questo passaggio ne comporta altri, in una concatenazione di conseguenze che riteniamo molto pericolose. Le comunità coatte diventano carceri? E in questo modo, senza una decisione chiara e condivisa, si attribuiscono compiti carcerari a privati? Le comunità, a loro volta, finiscono per avere un'identità forzata?

Nel tema delle disabilità, l'identità plurale è il segno del superamento dell'istituzione totale. Questa espressione si riferisce e si riferiva a quei luoghi (ricoveri, istituti, ospedali psichiatrici, ecc.) che contenevano soggetti in maniera esclusiva e, appunto, totale, sottraendo al soggetto anche ogni più piccola scelta, dal capo di vestiario al cibo, al passatempo. Per capire meglio il meccanismo della cancellazione dell'identità plurale, ovvero dell'identità, facciamo riferimento alle vicende di Jean Améry (1912-1978).

Questo scrittore in realtà si chiamava Hans Mayer, ed era viennese. Era dunque un uomo, insegnante, amante della musica, della letteratura, della filosofia, dei boschi viennesi, del vino e della buona compagnia degli amici; era marito e padre. Ed era ebreo di famiglia, senza praticare la religione ebraica. Capì quello che chi legge queste righe si aspetta: tutte le sue caratteristiche identitarie furono cancellate. Tranne una. Fu solo ebreo, e come tale perseguitato, torturato. La sua sopravvivenza significò cercare di rifarsi un'identità, cambiando il nome. Con il nome di Jean Améry fu autore di diversi libri, tra i quali *Intellettuale a Auschwitz* (1987; 1966), che è la riflessione autobiografica fra le più significative per capire la drammaticità della perdita dell'identità plurale.

Dovrebbe essere superfluo sottolineare che la vicenda di Jean Améry-Hans Mayer è singolare e nello stesso tempo accomunata alla sorte tragica di milioni di uomini e donne. La sottolineatura è un richiamo alla necessità di evitare il rischio di un certo riduzionismo che porta ad interpretare le vicende individuali quasi sottraendole al quadro storico. E nel caso del conflitto, a sopravvalutare una dinamica interpersonale, che pure ha una grande importanza, fingendo di ignorare gli aspetti storico-culturali in cui questa si colloca.

a) Il parametro della guerra e il paradigma del conflitto bellico

Un parametro è una costante generica da cui dipende la struttura di una funzione, di una curva, di una legge fisica (Dizionario Garzanti). Il paradigma è un modello che permette di interpretare la realtà.

Vi sono le guerre, che insanguinano il mondo. Nell'anno che l'Europa aveva dedicato ai disabili, nuove guerre, e soprattutto quella in Iraq, aumentarono considerevolmente il numero dei disabili, la possibilità di diventarlo, e sottrassero risorse ingenti alla qualità della vita dei disabili in generale. In molti paesi, impegnati nelle spese di guerra, vi furono tagli alle politiche sociali. Ogni giorno vengono spesi 2,2 miliardi di dollari nella produzione bellica e nelle guerre. Nove giorni di spese militari basterebbero per nutrire e istruire i bambini e le bambine del mondo.

Ma oltre i conflitti bellici attivi, vi è un paradigma del conflitto bellico, invasivo e diffuso. E diffondendosi, trasforma ogni rapporto in una battaglia da vincere. Diffonde una sorta di diritto primordiale: quello che permette ed anzi impone che per vincere si possa distruggere. Per essere vincitore, è lecito e necessario distruggere qualsiasi cosa. L'altro viene trasformato in "cosa", ed è distruttibile. Anzi: bisogna distruggerlo prima ancora che si disponga a misurarsi con quello che dovrà vincere. Bisogna distruggere l'altro, e tutto ciò su cui l'altro si appoggia: lavoro, casa, giustizia, scuola, università, beni culturali... Chi vuole vincere, può (deve?) soprattutto distruggere la verità. Ne ha il diritto. Il paradigma del conflitto bellico distrugge la verità.

Anche la verità come assoluto è compromessa, collocata come un feticcio oltre ogni contatto con la realtà, e quindi resa inutile, come un principio che non ha alcun riferimento con le nostre vicende quotidiane. Oppure strumentalizzata, al di là di ogni adesione nei comportamenti, per l'immagine dell'altro che ne permetta la distruzione. La verità come assoluto è invocata a sostegno ed a legittimazione del proprio agire distruttivo.

Ma vogliamo riferirci alla verità che si cerca anche faticosamente giorno per giorno. È fatta di incontri, di parole, di ascolti, di volti, di frammenti che lentamente compongono un disegno, di pluralità. In ogni frammento di quotidianità c'è un grano di verità. Mettendo insieme i frammenti, si mettono insieme verità che uniscono, si riconosce la verità.

Il paradigma della guerra falsa i frammenti di cui si compone la quotidianità.

Rada Ivekovic sostiene che una società, in periodi di particolare crisi che hanno la dinamica della guerra, perde la sua coerenza epistemologica. Questo significa

“che lo scarto tra la realtà e l’immagine di sé aumenta e che il loro legame può anche spezzarsi. Ci sarà allora una rottura della rappresentazione e, implicitamente, una sorta di scissione ermeneutica. Più la ferita è grande e più la società si fonda (o piuttosto si rifonda) su una menzogna o su un ideale che poco ha a che vedere con la realtà. In tal caso, prima o poi la non-verità verrà a galla e un nuovo paradigma, qualunque esso sia, verrà proposto” (R. Ivekovic, 1999, p. 13).

Rada Ivekovic è di Zagabria, ha studiato a Belgrado ed a Delhi, e insegna a Paris VII. Ha preferito esiliarsi in Francia, e non vivere in una terra divisa in tante piccole patrie, nessuna delle quali poteva essere sentita come sua.

Il **nuovo paradigma** sembra nascere da un carico eccessivo di non-verità. E sembra quindi un frutto un po’ meccanico – “qualunque esso sia” – di un accumulo che finisce per essere insostenibile. C’è da temere che una dinamica così meccanica, che la stessa Rada Ivekovic, credo, non apprezzerrebbe, produca molte sofferenze. E c’è anche da domandarsi se sia possibile aspettare inerti, non essendo d’accordo con ciò che sta accadendo.

L’impostazione dell’informazione è strategicamente fondamentale, sia per i contenuti che, e soprattutto, per la possibilità che una verità sia confusa e frastornata da tante comunicazioni ad effetto, false nei modi se non nei contenuti. E in questo, chi vuole essere vincitore seguendo il paradigma della guerra, si cautela: “Oltre alla solita separazione tra razionale (<noi>) e irrazionale (<gli altri>), la crisi accentua ancor di più l’<incomunicabilità> dell’esperienza, azzerando la tolleranza” (R. Ivekovic, 1999, p. 16).

A volte non sappiamo ma potremmo sapere, sulla nostra pelle e a nostre spese, che l’incomunicabilità si può realizzare anche attraverso un’accelerazione continua dell’eccesso di comunicazione, che rende impossibile selezionare, fissare nella memoria, connettere, dedurre. Una vera e propria overdose di comunicazione, che fa perdere le comunicazioni. L’indistinto della comunicazione, e il distinguibile delle comunicazioni. E il vincitore, colui che vuole vincere secondo il paradigma della guerra, deve usare totalmente la comunicazione, avversando le comunicazioni. Questo rende più difficile la formazione e la sopravvivenza della coscienza individuale. Perché un processo di coscienza ha “bisogno di *intuizioni esterne* per decidere sulla validità o no di un algoritmo [...]. Sto suggerendo qui che il contrassegno della coscienza sia proprio questa capacità di divinare (e di distinguere <intuitivamente>), in circostanze appropriate, la verità dalla falsità (e la bellezza dalla bruttezza!)” (R. Penrose, 2000, p. 521).

Vedremo che anche su altri punti della nostra riflessione, sarà evidenziata la netta distinzione fra la totalità singolare e la pluralità.

Il vincitore nel parametro della guerra può avere alleati, sudditi, perché deve avere consenso. Non può che continuare ad essere in guerra per continuare ad essere vincitore. E quindi deve avere sempre nemici. “Il costante richiamo alle differenze da parte dei signori della guerra non è che la manifestazione di un rifiuto delle differenze” (R. Ivekovic, 1999, p. 43). Le differenze vanno distrutte o assimilate, e non possono essere rispettate in una prospettiva di integrazione che le valorizzi.

Può essere utile richiamare lo studio di Federico Faloppa (2004) che percorre diversi tipi di differenze, accompagnate da scelte di vocaboli che misurano efficacemente il desiderio dei potenti, e che si credono tali, di tener lontani ed anche di perseguire le diversità. In particolare, è interessante la parte dello studio dedicata al meticciato. In modi più o meno rudi e crudeli, il meticciato è stato visto come corruzione della purezza della razza, indebolimento morale e comportamentale, disordine e sovversione.

Il paradigma del conflitto bellico sembra alimentarsi con l'ossessione della purezza, che porta al singolo assoluto. Il vincitore condivide malvolentieri la vittoria. Se accade, è per ragioni che vengono sopportate, e non certo accolte con adesione gioiosa, perché rende parziale la vittoria. Se accade, devono esservi motivi che comunque conducano ad un singolo assoluto. Per questo esistono e si formano interpretazioni assolute del bene. Questo permette di parlare, con la massima serietà, del mondo del bene, in lotta contro quello del male. Tale lotta esiste, e non vorremmo far credere che la riteniamo un trucco falso. Quello che criticiamo è il riportare la lotta in una geografia che divide il mondo fisico ed i suoi abitanti; di sottrarla alla dimensione interiore, che attraversa ognuno di noi, per renderla in schieramenti esterni, in cui il male sono intere popolazioni, sono "gli altri", gli avversari.

Coerentemente con questa impostazione – del paradigma della guerra –, vi è l'idea della pace. Un'unica pace, realizzata da un unico vincitore. Come molte questioni che non hanno soluzioni individuali, perché i problemi sono di natura sociale, il parametro della guerra illude che vi possano essere soluzioni individuali, e quindi imponibili a tutti diventando *la* soluzione (Z. Bauman, 2003). La dimensione religiosa viene subordinata a tale assunto, con il rinforzo di un modello di dominio che si legittima in valori trascendenti. E vengono saldati a questi i più terreni valori economici, suggerendo l'incapacità di immaginare il futuro fuori dal paradigma di crescita economica permanente. Li chiamiamo *integrismi*, ed è perfettamente conseguente al quadro delineato che associamo, essendo collocati dove siamo, al mondo mussulmano, e ai mondi non occidentali. Ma gli integrismi sono presenti anche in occidente, ed in un'elaborazione che permette di ritenere il proprio integrismo ben lontano dal senso di chiusura retrograda di altre culture. L'integrismo può sentirsi e rappresentarsi come liberatore e prodotto di democrazia e di equità.

Non pensiamo alla pace, ma cerchiamo di fare le paci.

b) Il confronto di verità attraverso il conflitto

"La tua menzogna può essere utile ai tuoi (perversi e sbagliati) piani solo perché tu presumi che tutti accettino la norma della verità, non della menzogna. Per essere menzognero tu devi volere la verità dagli altri, mentre tu ti esenti dal perseguirla. Quindi, di nuovo, ti poni nella posizione dispotica di volere che tutti, eccetto te, sottostiano alla regola della verità.

La menzogna non può essere condizione di dialogo, dunque, perché non può essere condizione né di giustizia né di convivenza. Le comunità non si reggono sulla menzogna, e infatti il patto, il contratto, di una comunità ideale è basato sull'opposto della menzogna, su una verità, o una modalità condivisa, fondante... [...] La menzogna è il peggior tarlo della democrazia" (N. Urbinati, 2004). E le paci sono togliere spazio alla menzogna.

Paradossalmente, la presenza di conflitti è una garanzia di ricerca di paci, di riduzione di spazio alla falsità. Ma occorre sottrarre i conflitti alla logica del parametro della guerra. È possibile? Ed è possibile rendere visibile la differenza fra conflitti che esigono un vincitore e un vinto, che esigono distruzioni, e conflitti che sono confronto nella ricerca? La pervasività del parametro della guerra rende difficili le risposte che ci piacerebbe fossero date.

Ma il conflitto non equivale automaticamente a violenza di sopraffazione. "Meister Eckhart, un domenicano del quattordicesimo secolo, scrisse che nessuno può giungere alla verità senza commettere cento errori lungo la strada. Abbiamo bisogno della libertà di dire le parole delle quali non siamo tenuti eternamente responsabili. Cercare la verità richiede un tempo d'irresponsabilità protetta" (T. Radcliffe, dic. 2004, p. 742). E in questo tempo, che accompagna tutta la nostra vita, il conflitto permette di costruire relazioni più giuste. Perché permette di riassumere gli errori come elementi utili nella ricerca.

"Esperienza precoce, quella del conflitto è innanzitutto l'esperienza di un limite. Il dio-bambino incontra delle resistenze che gli delimitano uno spazio. L'adolescente si scontra con la generazione che, già installata, pretende di organizzare l'avvenire nelle strutture del passato. Primi scontri, che precedono tutti quelli che saranno provocati dalla professione, dal matrimonio, dalle relazioni sociali. Ma anche prime angosce, nella misura in cui tali opposizioni rimettono in questione una sicurezza e una volontà di vivere che hanno effettivamente bisogno di mettersi alla prova. Se è vero che è una solidarietà che nutre, la presenza degli altri è al tempo stesso una minaccia" (M. De Certeau, 1993, p. 40).

Chi cresce, dunque, si pone opponendosi, e confrontandosi, e confliggendo, con i propri limiti. Ma non solo chi cresce. Il limite è un accompagnamento di tutta una vita. E i conflitti – non a caso chiamati socio-cognitivi – sono utili anche da adulti. Possono fondare la legalità (e non la legge del vincitore). E possono essere fonte di sviluppo umano.

Vygotskij ci insegna l'utilità di vivere conflitti interpersonali o intersichici, e quelli intrapersonali o intrapsichici; intergruppo e intragruppo. Il conflitto può insegnare a esistere.

Ma ci sono conflitti di bisogni e d'interesse. E conflitti di valori. Di questi ci occuperemo, riferendoci a Norberto Bobbio, nel quarto punto della nostra riflessione.

Orientarsi fra riconoscimenti autentici e falsi

“Su dieci coppie che vivono in dieci appartamenti del mio palazzo, solo una è composta da persone della stessa nazionalità. [...] Come dividerli? Ho chiesto. Se Sarajevo si dividesse io non potrei fare il bagno, perché la vasca rimarrebbe nella provincia serba di mia moglie, ma per questo mia moglie serba non si potrebbe lavare la faccia perché il lavandino rimarrebbe nella mia provincia. E così per nove appartamenti su dieci, quanti ce ne sono in questo edificio” (D. Karahasan, 1995, p. 58).

I riconoscimenti falsati sono solo quelli di certe zone del mondo dove i conflitti interetnici hanno creato situazioni drammaticamente paradossali come quella citata?

Immaginiamo di incontrare due giovani, una ragazza e un ragazzo, nell'età della scelta. Noi chiacchieriamo con loro cercando, attraverso un dialogo, di capire i loro gusti. Vorremmo avviare una conversazione che non sia immediatamente focalizzata su degli elementi che si traducano in ‘cosa vuoi fare da grande’; vorremmo esplorare le loro attitudini, le loro passioni, il loro modo di passare il tempo e anche di sognare e di immaginare il loro futuro.

Capiamo che hanno una grande voglia di stare bene e di divertirsi, che si accompagna però anche ad una certa generosità altruistica nella loro vita. La generosità porta anche noi che siamo adulti a fare dei nomi e a dire: qual è il personaggio che più vorreste imitare? La ragazza dice Madre Teresa di Calcutta, il ragazzo è incerto; suggeriamo Che Guevara, Martin Luther King. Ci guarda un po’ stupito poi sorride e dice: ma non sono mica così vecchio! Vorremmo capire meglio, che cosa vuol dire? Dice: “Questi sono personaggi di cui ho sentito parlare ma ne so poco, il primo ancora... ma il secondo chi è? Ne ho sentito parlare perché c’è una scuola che porta il suo nome ma non so niente di più”.

Abbiamo quindi incontrato un ostacolo che non ci aspettavamo. I nostri riferimenti, molto mitizzati per certe generazioni, possono essere quasi ignoti ai nostri interlocutori.

Proviamo a passare in rassegna altri nomi: visto che questo è stato un avvio infelice proviamo a vedere se altri nomi ci permettono di avere un recupero:

“Vasco Rossi?”.

Altro sorriso: “Vasco Rossi? Mah, come potrei diventare Vasco Rossi! Io non ho voglia di esibirmi”.

“Ah, non hai voglia di esibirti? Già questo è una cosa interessante. Ma perché ti piacerebbe più stare...”.

“Mah, mi piacerebbe navigare”.

“Navigare in internet?”.

“Certo! Io ho una passione per i computer”.

“Ah beh, se hai una passione per i computer penso che ti piacerà studiare!”.

“Ah no! I computer sono una passione ma io non ho nessuna intenzione di studiare i computer. Io passo il tempo a chattare ma basta. Sento delle musiche con il computer, mi intrufolo in certi programmi e questi sono i miei passatempi ma studiare no”.

La conversazione non è stata facile. Per evitare di sentirci depressi, proviamo a recuperare rivolgendoci alla ragazza che sembrava più capace di individuare fra i personaggi Madre Teresa di Calcutta. Abbiamo l'idea che potrebbe interessarle parlare di qualcosa che riguarda il mondo dei miseri, degli sconfitti, dei derelitti. Accenniamo a questo tema ma le reazioni sono di insofferenza.

“Madre Teresa di Calcutta però ha speso la sua vita per questa causa!”.

“Sì, ma certo, è evidente però io non ho nessuna intenzione di mettermi a fare la suora, la missionaria, la martire”.

“Ma come passi il tempo? Ti piace leggere delle cose di Madre Teresa di Calcutta?”.

“No... l'ho detto perché mi è venuto in mente. È un personaggio che mi ha attirato... Ho visto un programma”.

“Un programma televisivo?”.

“Un programma televisivo con...”.

“Guardi la televisione?”.

“Sì, guardo la televisione”.

“E c'è qualcosa che ti piace?”.

“Beh, mi piacerebbe molto poter fare della televisione”.

“Quindi ti piacerebbe studiare...”.

“No, studiare non è proprio il mio pensiero. Se posso aver fortuna e arrivare in televisione io sono contenta”.

“Contenta di fare che cosa in televisione?”.

“Mah, farmi vedere in televisione, farmi notare, se vado bene ecco che...”.

Il ragazzo si inserisce nella conversazione e dice: “Fare la velina?”.

“E perché no? Perché, sono stupide le veline? Guadagnano un sacco di soldi, in poco tempo diventano famose, da un momento all'altro diventano famose ed è un gran successo!”.

“Ah beh, in questo senso...” dice il ragazzo.

Li lasciamo parlare tra loro e vediamo che cosa succede.

“Anch'io avrei voglia di aver qualche fortuna per cui diventare immediatamente una persona di successo ma non so, sembra che sia più facile per le donne”.

La ragazza risponde: “Ma no, anche per gli uomini. Tu hai visto anche quelli dell'Isola dei Famosi, La Fattoria, nei reality sono anche gli uomini che diventano famosi e tu potresti...”.

“No, io non ho voglia di esibirmi in quel modo. Io vorrei sì diventare famoso ma in un altro modo. Se riuscissi a fare un colpo per esempio, ad infilarmi in un programma vietato, protetto e a scombinarlo e poi rivelare che sono stato io, diventerei immediatamente famoso perché sono riuscito a colpire i segreti dei computer. Potrei fare un'operazione che mi fa conoscere dappertutto come la persona che...”.

“Ma no, sei stupido! In quel modo ti procuri solo delle grane. Invece io vorrei essere tranquilla, poter essere riconosciuta quando giro per strada ma anche ammirata perché mi piace essere ammirata”.

“E poi, quando invecchi?”.

“Ah beh, nel frattempo mi trovo un uomo ricco che mi mette tranquilla anche per il resto della mia vita e quando invecchio sono una vecchia ricca”.

“Ah, ma sarai anche una vecchia stupida, e lo sei già adesso perché non è un modo di diventare famosi questo, è un modo di farsi vedere e questo dell'esibizionismo è un aspetto deleterio”.

“I media sono il tipico frutto del diciottesimo secolo della ricerca illuminista della verità, che smaschera l'ipocrisia e denuncia il fallimento. [...utile smascheramento delle violenze sessuali nella Chiesa, degli abusi sugli iracheni nella prigione di Abu Ghraib....] la quotidiana immersione nei media – scorrere i giornali, guardare la televisione, navigare nella rete – esercita una tremenda pressione sulla nostra percezione gli uni degli altri e del mondo. Per resistere alla pressione che ci fa soccombere alla cultura dell'<additare>, incolpare, screditare, abbiamo bisogno di costruire consapevolmente ecosistemi in cui i nostri occhi possano essere ripuliti e possiamo imparare a vedere diversamente” (T. Radcliffe, dic. 2004, p. 745).

I due giovani parlano e noi riflettiamo. Riflettiamo su come è difficile oggi avere la credibilità per orientare. Siamo adulti. E tutti questi adulti sono parte di un mondo che è a rischio di credibilità per chi cresce. Siamo assimilabili agli adulti che vengono più conosciuti che sono quelli della televisione?

La società degli adulti sembra aver perso credibilità perché promuove dei valori che sono esattamente il contrario di quelli dell'apprendimento e della formazione, della scuola, o quelli che dovrebbero essere della scuola. A volte la scuola cerca di riconquistare audience – chiamiamola così – nei confronti dei giovani cercando di cogliere elementi che sono propri delle televisioni e quindi cercando di attribuirsi delle capacità promozionali, sconfitte dal fatto che vengono immediatamente percepite come omologate a quei valori che sono in antinomia con la proposta della stessa scuola. E quando viene il tempo delle scelte e dell'orientamento la credibilità è sparita.

Quali sono i valori che rendono poco credibile un adulto? L'aver fatto credere, per esempio, che la seduzione è molto meglio della riflessione; che la violenza può benissimo sostituire il dialogo; che la facilità di conquista, di battuta, di disimpegno è molto meglio dell'esigere da se stessi, dell'impegnarsi; che la sofferenza va lasciata agli altri e non vissuta in condivisione; che l'individualismo è molto meglio della solidarietà che porta solo ad invischiarsi in mille situazioni; che l'eliminazione dell'anello debole è la pratica corrente ed è il contrario del puntare su una educazione o una società che permetta a tutti, anche ai deboli, di essere rispettati.

Noi facciamo parte di una vita adulta che si è fatta scippare una serie di valori fondanti che non riusciamo più a comunicare e pretendiamo di essere capaci di orientare a dei valori.

Ma è così drammatica la situazione o non è così? Si potrebbe discuterne per capire se questa situazione è reale in profondità o solo in superficie. Chi è molto pessimista ritiene che questa superficialità sia l'unica realtà: superficiale sì, ma sotto c'è

il nulla. Chi è meno pessimista e ha provato a scavare, a grattare la vernice di superficialità, indubbiamente composta da quello che abbiamo descritto, avverte: No, attenzione! Sotto c'è dell'altro.

Sotto c'è un'umanità che in chi cresce ha un potenziale straordinario. La nostra scommessa di adulti deve essere quella di riprendere un ruolo credibile sapendo che qualcuno ci aspetta, e non che c'è una generazione persa di persone che crescono e ormai non c'è nulla da fare. In molti adulti c'è una totale disistima di chi cresce, con l'idea di avere a che fare con delle persone disturbate, che sono a loro volta dei disturbi. E partendo così è chiaro che si conferma la vernice superficiale che non viene grattata e non si scopre il buon legno che c'è sotto. Chi cresce è un potenziale e bisogna scoprire la possibilità di riprendere un ruolo importante. Come si può farlo?

Uno dei sospetti che viene guardandosi attorno è che chi è educatore nella scuola, cioè chi è insegnante, non assuma questo ruolo ritenendolo una mansione in più. O meglio: è caduto nella trappola che gli fa credere che l'orientamento sia un'aggiunta di lavoro e non una dimensione del lavoro che sta svolgendo. E allora vi è una sorta di esternalizzazione dell'orientamento che viene affidato ad agenzie o comunque a persone fuori dalla scuola. Questo naturalmente potrebbe essere fatto anche molto bene. Ma rischia spesso di diventare qualcosa che ha un inizio e una fine temporale molto precisa, e breve perché ha un costo che non può essere sostenuto per un arco di tempo lungo.

Se invece noi capissimo quanto l'orientamento sia accompagnare! Accompagnare significa fare un pezzo di strada insieme, un pezzo di vita insieme. Sono gli anni della crescita: le persone, essendo a scuola, hanno la possibilità di capire quanto sia più utile riflettere, cercare di capire, cercare di far propri certi valori per cui non ha ragione chi urla più forte ma chi dimostra meglio, chi si spiega, chi argomenta. Capire che la formazione, l'apprendimento non è qualcosa che si conclude con la conclusione del percorso scolastico ma è uno stile di vita, è una capacità di vivere i problemi cercando ancora e sempre di capire. Dovrebbero vivere nella scuola la possibilità di sbagliare sapendo che l'errore non è la squalifica ma è un'occasione di crescita, di comprensione; non è solo tollerato ma utilizzato per progredire, per crescere. L'orientamento principale è questo.

Poi c'è un orientamento fatto di informazione. Dove traduci meglio il tuo futuro? Dove lo realizzi meglio? Non possiamo fare tutto, dobbiamo fare delle scelte. Scegliere è anche un po' doloroso perché vuol dire chiudersi delle strade che finché si è molto giovani sembrano tutte aperte. Però è anche vero che si possono scoprire delle passioni. E allora si capisce se vogliamo ragionare sulla base di una probabilità di diventare ricchi e potenti come in un reality o se abbiamo voglia di soffrire per una passione, far crescere una passione e non badare tanto alla possibilità che questa diventi remunerata, ma badare piuttosto alla realizzazione di sé. Questo può coincidere anche con la possibilità di averne dei benefici anche economici.

La scelta si può costruire meglio se si individua quel “puntino rosso” che costituisce l’attrazione della nostra vita. ‘Puntino rosso’ è un termine che traiamo da una pagina di uno studioso, Arnheim (1974; 1958), in cui si parla del pellicano. Il pellicano, o meglio la pellicana, ingurgita del cibo che mastica senza ingoiarlo, facendone riserva nel becco. Il becco del pellicano comprende una cavità dove va proprio a situarsi questo cibo. I piccoli del pellicano, quando hanno desiderio di mangiare, individuano sul becco della mamma un puntino rosso – ben visibile perché stagliato col suo colore sul becco giallo – e picchiano quel puntino rosso con il loro piccolo becco. Questo comportamento provoca l’apertura e la possibilità di cibarsi. Non è quindi un ingozzare il piccolo, ma è lui attivo nel chiedere di mangiare attraverso questo comportamento possibile grazie alla visibilità del puntino rosso.

Bisogna che l’adulto, se vuole essere un adulto che guida, che indica, abbia un “puntino rosso”. Ma siccome non siamo dei pellicani e non abbiamo il becco non dovendo dar da mangiare in senso materiale, il nostro puntino rosso deve essere soprattutto identificabile nel valore di una scuola che accetta il percorso: fare un percorso di crescita e non risolvere con degli atti clamorosi i problemi che incontra; una scuola in cui il puntino rosso sia la capacità di portare tutti avanti e non di buttarne via qualcuno o lasciarlo sul fosso. Bisogna scoprire la possibilità di essere attraenti, in un mondo di prepotenti, come un puntino rosso, che è minoranza sul giallo del becco.

La scuola non deve essere prepotente, deve essere convincente. È una scommessa importante. Se invece interpreta la competitività come possibilità di sbarazzarsi degli anelli deboli per mandare avanti solo quelli che sanno farsi valere, tradisce: perde il puntino rosso. Non riesce più ad orientare, a trasmettere una voglia di esplorare il mondo realmente. Bisogna quindi cominciare a pensare che l’esternalizzazione dell’orientamento sia per qualche verso un affidarsi a tecnici, che pure sono validi ma che portano via qualcosa alla figura dell’insegnante.

Altra cosa invece è la collaborazione per l’orientamento, il capire che come insegnanti abbiamo tutto da guadagnare dall’aprire dialoghi con altre realtà che non siano unicamente la scuola, sapendo anche costruire queste capacità dialogiche negli stessi ragazzi.

Saper trasmettere a ragazze e ragazzi la capacità dialogica che vuol dire saper ascoltare avendo fatto delle domande, saper vedere, saper osservare e dedurre da ciò che si vede qualcosa che non si vede e che può risultare utile, non precipitandosi su conclusioni; sapere riflettere per capire meglio. Allora le informazioni, quando arrivano – e ci spiegano quanti sono gli istituti superiori, dove portano, quali possibilità di sbocchi professionali danno – diventano un patrimonio importante di conoscenza e permettono di lavorare meglio.

C’è la necessità – e la scuola è povera da questo punto di vista – di avere dei rituali di passaggio. È utile pensare che questi rituali non siano costruiti in maniera tale da assomigliare ai rituali televisivi, ai rituali tribali del concerto rock con ubria-

catura collettiva, ma che siano piuttosto i rituali esplorativi: la capacità di andare e tornare con delle notizie e di avere dei momenti ben strutturati, calcolati bene per il tempo ma anche collocati bene nello spazio della scuola, in cui il ritorno degli esploratori, che è un momento di gioia e di festa, diventi un momento di confronto.

Aggiungiamo un elemento importante: la scuola ha scelto da anni di far propria la presenza di persone disabili. Vorremmo chiederci e chiedere quanti compagni e compagne di scuola hanno ragionato sul futuro del loro compagno, della loro compagna disabile e quanto hanno capito la loro immagine di futuro attraverso l'esplorazione delle possibilità per il loro compagno, per la loro compagna. Molte volte abbiamo avuto l'impressione – speriamo sbagliata – che vi sia stato un ripiegamento, per lasciare a chi è competente – i tecnici sociosanitari – il futuro del compagno, della compagna disabile senza più saperne nulla. A mala pena si sa che è andato in un centro.

È necessario catturare le informazioni anche di questo tipo e, come per il resto, catturarle in un impianto di valori che permetta di fare di quelle informazioni un apprendimento che conta e che ha delle correlazioni con la vita e le scelte professionali di chi sta crescendo e deve affacciarsi a delle responsabilità.

Responsabilità: altra parola importante nell'orientamento. Sapersi assumere delle responsabilità in progressione, non scapparne. Tante volte gli adulti presentano le responsabilità come una pena da cui con furbizia ci si difende e sottraendosi.

L'orientamento più serio avviene nel collegare l'acquisizione del sapere con l'imparare a vivere insieme, che vuol dire imparare a rispettare chi ragiona e convince senza violenza e chi acquisisce competenze e le sa mettere a disposizione degli altri. L'orientamento basato su questi elementi è difficile ma è la modalità di riprendere a pensare che la formazione, l'apprendimento, la scuola, le scelte nella formazione, nell'apprendimento nella scuola anche superiore e, perché no, nell'università possono ritornare ad essere un "ascensore sociale", lasciando da parte le veline e i colpi di mano o di fortuna per diventare celebri. Quelli sono poco credibili, e fortemente ambigui.

Concludiamo con una citazione che invece di chiudere apre:

"Voglio chiarire subito che sviluppo sostenibile indica fondamentalmente un processo di *consensus building*, di costruzione del consenso; cioè: nessuno ci può dire tecnicamente che cos'è 'sviluppo sostenibile'; il contenuto è sempre e necessariamente il risultato di un processo di negoziazione. Ho notato che in Italia spesso il concetto di negoziazione ha un uso limitato: è l'ultima fase di una trattativa di patteggiamento, in cui in qualche modo si va a una spartizione: tu prendi questo, io prendo questo altro. Nel *mutual gains approach*, nel *consensus building* è invece l'intero processo a essere inteso come negoziazione. La negoziazione comincia quindi con la preparazione, con l'analisi degli interessi; non è affatto solo l'ultima fase in cui si divide la torta. La negoziazione allora è un concetto molto più ampio; praticamente ogni comunicazione in cui ci sono degli interessi in gioco inizia a essere una negoziazione" (I. Koppen, 2003).

Mediazioni e organizzazione

Facciamo l'ipotesi che una classe abbia le stesse caratteristiche di un gruppo di auto-aiuto. Per prima cosa dobbiamo capire che cosa significa "gruppo di auto-aiuto". L'esperienza più nota dei gruppi di auto-aiuto è quella degli alcoolisti anonimi. Il mitico fondatore degli alcoolisti anonimi è stato Bill, l'alcoolista; non uno specialista, ma qualcuno che, vivendo una vera e propria tragedia personale, capì quanto poteva essere utile incontrare altre persone che avevano lo stesso bisogno, perché vivevano analoghe tragedie, e come potesse essere importante iniziare un percorso, che venne organizzato in dodici scansioni o tappe, partendo dal riconoscimento di una propria incapacità ad essere più forti dell'alcool, quindi a partire dalla propria debolezza e dal riconoscimento della propria dipendenza.

Questo modo di trovare aiuto in se stessi e nelle altre persone che vivono dello stesso bisogno e della stessa dipendenza ha una storia quasi leggendaria, e si è rivelata utile per altre persone che vivono altri bisogni e altre dipendenze: la dipendenza dalle droghe, dal cibo, anche quella dal gioco...

Ci si può chiedere come questa riflessione sul gruppo di auto-aiuto possa riferirsi al gruppo classe dal momento che quest'ultimo non è composto da persone che hanno dipendenze, da sostanze o da altro. Ma una classe è formata da un gruppo che ha una dipendenza ben precisa e un bisogno in comune: quello di imparare. Se poi ci riferiamo ad una classe composta da bambini e bambine o da ragazzi e ragazze è forte il bisogno di sentirsi gruppo e di crescere apprendendo. È proprio in questo senso che ci possono essere delle interessanti analogie tra la classe e i gruppi di auto-aiuto.

Occorre, innanzitutto, mettere da parte un certo pregiudizio secondo il quale il termine "aiuto" si riferisca unicamente alla presenza di situazioni anomale, atipiche, incidenti o bisogni particolari. Ci possono essere necessità specifiche per aiuti specifici. Coloro che fanno parte di un gruppo finalizzato hanno bisogno di un aiuto per raggiungere quella finalità. In particolare ogni componente di un gruppo classe ha bisogno di aiuto per arrivare a realizzare l'obiettivo complessivo dell'alunno che entra in una classe: crescere apprendendo e imparare crescendo.

Immaginiamo, dunque, che la programmazione di un gruppo classe parta proprio da quelle che sono le attività necessarie per aiutare e creare un gruppo di auto-aiuto. Molte volte succede che si pensa a tutto: quali attività didattiche svolgere, i tempi e gli spazi per queste attività. Ma non si prevedono i mezzi per sviluppare una dinamica di aiuto e di auto-aiuto tra gli alunni. Solo in presenza di casi particolari si cercano forme di aiuto altrettanto particolari.

Riteniamo che questa sia una logica difettosa perché la particolarità viene in qualche modo rinforzata anche senza volerlo e finisce per isolare un soggetto nel suo problema piuttosto che cogliere l'occasione di crescita del gruppo classe. È una dinamica nota, e sovente attivata dai grandi mezzi di informazione: chi ha bisogno di aiuto deve affacciarsi alla vita degli altri con qualche elemento che sia più visibile, più clamoroso di quello che è la semplice richiesta di aiuto: deve quindi drammatizzare. La mancanza di un'attenzione all'aiuto che vorremmo chiamare "normale",

proprio di un gruppo che deve apprendere, e vive il bisogno di organizzare il proprio apprendimento, fa nascere la drammatizzazione dell'aiuto. Chi è più fragile, chi ha maggiori difficoltà, diventa l'elemento che apre una prospettiva e, si auspica che la prospettiva sia estesa al gruppo-classe e che sia dominata dal tentativo di isolare il soggetto-problema.

Come si sviluppa la proposta dall'auto-aiuto legata alla tradizione dei gruppi di auto-aiuto?

I gruppi di auto-aiuto non sono nati da soggetti estranei al bisogno ma direttamente da chi lo viveva. Questo potrebbe essere una difficoltà, perché potrebbe essere tradotto, se applicato alla lettera, nell'aspettativa che sia un alunno ad attivarsi per organizzare il gruppo di auto-aiuto. In realtà nella situazione scolastica proprio per la natura stessa del gruppo classe, c'è bisogno di una rilevanza e di una legittimazione da parte dell'insegnante. Gli elementi da cui può nascere l'auto-aiuto sono propri del gruppo o di singoli alunni che fanno parte del gruppo. L'insegnante, che del gruppo fa parte e nello stesso tempo è osservatore privilegiato, ha la possibilità di valorizzare e dare forza alla dinamica dell'auto-aiuto.

Il pensiero e l'azione educativa: il diritto e i diritti

Il conflitto può dunque avere un ruolo positivo nell'azione educativa. E questa non è unicamente abitata da bambini e bambine, da adolescenti e dai loro educatori ed educatrici, dagli insegnanti e dalle figure parentali. Tutti i soggetti che compongono una società, nessuno escluso, fanno parte dell'azione educativa, e ciascuno è nello stesso tempo maestro e allievo, quale che sia l'età e la collocazione nei ruoli sociali.

C'è bisogno di capire se questa situazione di eterna ricerca conduce a quel relativismo che papa Ratzinger, Benedetto XVI, ha indicato come un male da combattere.

Cerchiamo di capire. Ma non ci serviamo del pensiero del Papa. Ci rivolgiamo, senza nessuna intenzione di contrapposizione, al pensiero di Norberto Bobbio.

Leggiamo a volte sui giornali che le grandi aziende in crisi possono avere soluzione alla loro crisi con una formula che viene chiamata 'spezzatino', vale a dire mettendo in moto una ripartizione delle grandi aziende ed esaminando le possibilità di attribuirne una autonomia parziale a singoli aspetti, o "pezzi", e anche di disporne la vendita a proprietà diverse, con assunzioni di proprietà differenziate. Grandi aziende sono entrate in crisi, per una incapacità di far fronte alle ragioni del mercato e altre volte e forse più sovente per una disinvoltata organizzazione delle loro strategie che hanno rappresentato punti oscuri e sono sotto esame da parte della magistratura.

La giustizia nel nostro paese è in crisi, ma non è un'azienda. La ricetta, però, dello 'spezzatino' è la tentazione continua: considerare ogni realtà con i parametri aziendalistici, e di conseguenza mettere in moto degli elementi di disfunzione funzionale o di funzionalità disfunzionale, a seconda da dove vogliamo partire,

per organizzare delle visioni/divisioni di settore permettendo che ogni frammento possa avere una propria logica di valori, senza alcuna preoccupazione che sia coerente con l'impianto più ampio della società, della cultura, e quindi della giustizia. In questa interpretazione, non solo la giustizia può avere questo trattamento con pretesto di sollevarla dalla crisi, ma anche per l'organizzazione sociale può essere indicata come ricetta la formula dello 'spezzatino'. E quindi anche qui possiamo spezzare l'idea di unitarietà con una frantumazione di piccoli mondi che abbiano ciascuno proprie regole, senza troppi vincoli di doversi collegare alla regola dei mondi.

Non finiamo, però, con questi riferimenti, perché possiamo procedere: la regola dello 'spezzatino' sembra tentare anche il mondo dell'educazione e in particolare di quella parte dell'educazione che è più bisognosa di aspetti organizzativi, che è la scuola. Sembra che anche all'interno dell'educazione scolastica la formula 'spezzatino' guadagni consensi, per lo meno dal punto di vista di chi deve organizzare una politica scolastica. E sembra che ci sia un desiderio: creare lo "spezzatino fai da te", cioè la possibilità – con un richiamo all'autonomia di ciascuna famiglia, e della scelta democratica che ciascuno deve potere compiere e, perché no, anche in nome dell'autonomia del singolo istituto scolastico – che ciascuno componga il percorso secondo proprie modalità, regole, desideri e anche, naturalmente, secondo le proprie possibilità economiche.

Un criterio di equità unitario sembra essere più difficile da affermare e quello che è stato proposto per la singola azienda in crisi comincia a diventare anche una rischiosa soluzione proposta per l'intera società, che diventa azienda. E allora, a questo punto, è bene ricorrere – come si ricorre a un medico, a un terapeuta o a un saggio, a una persona che ha possibilità di avere una visione più ampia di quello che possiamo vedere noi. Appunto a Norberto Bobbio.

Norberto Bobbio non lamentò – questa parola era forse estranea alla sua mentalità – ma sicuramente descrisse con accento critico il passaggio da una società del diritto a una società dei diritti; pluralità dei diritti e quindi – come abbiamo appena voluto indicare in un'analogia con formulazioni giornalistiche, forse, ma anche di gergo economico – 'spezzatino': lo 'spezzatino' del diritto. Dentro questo spezzatino del diritto potrebbe anche collegarsi il tema che ci sta a cuore e cioè quello dell'educazione integrata di soggetti disabili.

Noi leggiamo in Bobbio la possibilità di avere una chiave di lettura positiva per la costruzione continua, mai arrivata alla conclusione: l'integrazione degli handicappati è un percorso di vita che si intreccia con altre vite, ed è una dinamica che va avanti con il mondo. Leggiamo in Bobbio la possibilità di capire che senza parlare in maniera esplicita di disabili si raggiunge qualcosa di concreto in prospettiva immediata per i disabili.

Capiamo, leggendo Bobbio, che non è un problema di elargizione di favori, ma un problema di equità. E deve essere unitario, non può essere spezzato. Non possono esserci i diritti dei disabili e i diritti dei non disabili. Devono esserci i diritti con un corpo unitario, e quindi deve esserci il diritto. Abbiamo ragione di pensare che una delle tentazioni continuamente emergente nella protezione e nella valoriz-

zazione delle persone disabili sia quella di creare percorsi particolari, e quindi fornire ai disabili una sorta di accesso al diritto per scorciatoie.

Noi sappiamo come sia necessario realisticamente avere dei meccanismi di tutela che siano più intensi e più attenti alle persone che prevedibilmente hanno maggior bisogno, come possono essere i disabili. Ma dobbiamo stare attenti a cogliere nella lettura di Norberto Bobbio il rischio di una spezzatura che rompa l'unità del diritto; allora bisogna anche capire che tutte le possibilità che diventano privilegi, se immediatamente possono anche rappresentare un raggiungimento di un traguardo soddisfacente, nel seguito e nell'insieme costituiscono qualcosa che rompe il criterio di congruenza o di coerenza a cui si riferisce Norberto Bobbio per capire quanto un processo democratico nella giustizia e nell'equità sia fondamentale e non possa essere sacrificato a nulla.

Norberto Bobbio giustamente ricorda i diritti di cittadinanza attiva e quindi, in qualche modo, leggiamo in questa espressione qualcosa che riguarda molto la vita delle persone disabili che da tempo hanno attivato delle forme di partecipazione assumendo delle responsabilità in associazioni, creando dei punti di riferimento per l'informazione, attivandosi per fare in modo che le decisioni non vengano mai prese senza di loro e abbiano la possibilità, quindi, di essere consultati anche in un confronto di opinioni diverse e quindi non vincolato alla necessità di dar loro sempre ragione. Bisogna avere una visione più ampia che permetta di sottoporre le ragioni dell'uno ad una logica unitaria più ampia in cui ci sia la possibilità di capire il senso delle proporzioni, delle priorità e dei valori.

Noi sappiamo che vi sono state e che vi sono tuttora in forte incremento spese militari. Non possono rispondere a una priorità di valore rispetto alla possibilità di creare soluzioni eque per tutti i cittadini e le cittadine, ivi comprese le persone disabili. Le spese militari non dovrebbero essere ritenute, nella scala delle priorità, quelle da non rimettere in discussione, per operare invece dei tagli sulla spesa sanitaria, sul diritto alla salute, sulle spese per l'organizzazione e la sicurezza sui luoghi di lavoro, sulle spese delle reti che sostengono il lavoro che vanno dai trasporti ai servizi, alla possibilità abitativa. Si potrebbe dire che quasi tutta l'organizzazione che rende poi la vita sociale con una qualità più o meno alta, più o meno bassa, viene sottoposta all'incertezza di ogni legge finanziaria. E tra una legge finanziaria e l'altra a volte vengono studiati dei marchingegni per poter ancora limare, non finanziare, sottrarre fondi, evocando diritti e non diritto.

Secondo una lettura rigorosa da filosofo del diritto quale è stato Bobbio, queste sono scelte inique e hanno quindi un valore negativo rispetto a una possibilità di sviluppo della democrazia che coincida con i diritti di cittadinanza attiva. Impediscono la partecipazione: se una persona disabile non può avere una qualità della vita fatta di intreccio tra vita abitativa, soluzione della propria organizzazione dei trasporti, raggiungimento dei luoghi di cultura, dei luoghi del lavoro, non ha delle grandi possibilità di partecipazione; mentre la possibilità della crescita di democrazia è data proprio da questo valore che è la partecipazione alle decisioni. Ma se non si è nella realtà, se si è esclusi, le voci che possono incidere sulle decisioni o sono stonate o non ci sono affatto. Questo, quindi, è un problema micidiale che viene

sempre occultato e che Bobbio ci aiuta invece a rimettere in moto nella direzione giusta, non quindi con posti di privilegio ma con un lungo percorso che va dalla qualità della vita quotidiana alla partecipazione politica.

Potremmo leggere tra le righe che in questa prospettiva potrebbe esserci lo spazio per una sorta di quota disponibile unicamente per persone disabili nelle liste politiche, per esempio, o nelle assunzioni di responsabilità di governo negli enti locali, o altro. Una politica delle quote è una politica che chiameremmo da riserva indiana. In questo vi sono analogie a proposito della questione della presenza delle donne nei processi decisionali; analogie che fanno discutere, in tutta l'area europea sicuramente, e anche di più in altre aree di cui siamo meno direttamente a conoscenza. La presenza non può essere rivendicata per i punti di visibilità, ma deve essere anche nella quotidianità invisibile.

E allora bisogna fare appello non tanto a regali – che possono sul momento soddisfare ma poi creare dannosi privilegi – quanto a conquiste. La partecipazione è legata a delle conquiste civili e non a delle elargizioni di elemosine. Lo stato democratico non è un popolo da cui un sovrano illuminato eleva personaggi che possono demagogicamente rispondere al desiderio di fare bella figura nella mostra, nella vetrina del buon cuore, forse, della partecipazione fittizia. La democrazia non è compatibile con il populismo – questo che è il nome giusto – se non come una degenerazione e come un danno per la democrazia stessa. Politica democratica vuol dire conquista attraverso il confronto civile, ma per questo bisogna presumere e conquistare le condizioni perché la partecipazione sia nel qui ed ora e non da un certo punto della carriera civica in avanti.

Noi abbiamo avuto momenti della nostra storia italiana in cui qualcuno ha pensato di potere meglio rappresentare gli interessi delle persone disabili perché diventa il disabile in politica, e questa è una tentazione che, attraverso la lettura che dobbiamo e vogliamo fare di Bobbio, va ampiamente discussa. Attraverso questo passaggio si raggiunge il cuore dell'educazione che è sostanzialmente, in qualsiasi momento la si collochi nella vita dell'individuo e anche in qualsiasi forma si stia sviluppando, educazione della vita pubblica. Ce lo dice con chiarezza Norberto Bobbio: senza questa, la vita democratica non esiste.

È per questo che noi leggiamo in Bobbio, con una straordinaria trasparenza che ci conforta, le ragioni dell'integrazione: non sono qualcosa di diverso dalla ragione che fonda una prospettiva di partecipazione democratica. Per questo non pensiamo di fare un discorso che può essere premessa, o collaterale alle tecniche didattiche, alla legislazione specifica, all'attenzione all'organizzazione scolastica, alla politica delle famiglie; diventa un elemento di sostegno che colora tutte le particolarità che abbiamo appena citato. I processi decisionali devono essere presi con una conoscenza per partecipazione e quindi non dovremmo avere la richiesta di avere l'assessore disabile o il sottosegretario disabile; dovremmo sapere se l'assessore o il sottosegretario o chiunque è posto in un ruolo di politica attiva ha avuto tutte le possibilità – e dobbiamo ancora fornirgliene – di conoscere le persone disabili ed i loro bisogni, nella partecipazione comune alla vita sociale, politica, culturale.

Non c'è, quindi, bisogno del rappresentante delle riserve indiane. Abbiamo bisogno che ci sia una fitta rete di partecipazione alla vita democratica che permetta a chiunque sia eletto di non potersi rifugiare nell'alibi dell'ignoranza, perché avrà incontrato al cinema, come sul lavoro, nei mezzi di trasporto, per strada, nel caffè, persone disabili. Le avrà incontrate e forse avrà fatto qualche amicizia. E non avrà incontrato un individuo straordinario da presentare in una bella trasmissione televisiva; avrà incontrato la vita delle persone come sono, e tra queste vi sono anche le persone disabili.

Questo è l'elemento importante, la ragione prima per cui la lettura di Bobbio ci sembra debba accompagnare il nostro impegno e ci permetta di rendere ragione anche delle scelte di Bobbio che hanno una espressione importante nella condizione della democrazia in uno stato laico; che non significa laicista ma che non significa neanche clericale; che non significa astensione e inutilità a considerare le religioni, e al contrario significa argomentazione, possibilità. Ricordiamo che persone della Chiesa Cattolica hanno espresso, rispetto alla parola 'laico' una valutazione estremamente positiva, perché è il terreno laico che ha reso possibile l'affermazione dei valori religiosi. Questo sembra un paradosso, ma la ragione portata da Norberto Bobbio – e non solo da lui – fa ben capire come lo stato democratico laico sia quello che permette l'espressione delle religiosità.

In questo senso il legame con l'attribuzione di un ruolo partecipante delle minoranze è importante – perché le minoranze sono anche le minoranze religiose – ma anche perché molte volte la possibilità di avere un sostegno per la vita da parte di persone disabili è passato attraverso quella che si chiama ancora – e può essere un nome irriso o nobilitato – la carità. E la carità si collega alle religioni e alle religiosità. In questo ci sono rischi di possibile tentazione di affermare il primato di un tipo di carità religiosa su una carità laica mentre avremmo bisogno di creare anche in questo un senso di dialogo nella partecipazione, tra chi vive situazioni di convinzioni e di coscienza diverse una dall'altra; abbiamo bisogno di superare gli steccati, di vedere con occhi favorevoli l'incontro, e questo a maggior ragione in un periodo che si apre ad incontri di civiltà, a grandi migrazioni, a possibilità di avere all'interno di una cultura interculturale che già esisteva – non esiste una cultura pura – presenze più vistose, più consistenti. Dobbiamo dare la possibilità di partecipare alle azioni caritative, nobilitando questa parola e non irridendola ma facendola diventare il terreno di incontro e non di scontro, di confronto leale, in una vita democratica di partecipazione.

La lettura di Norberto Bobbio è quindi estremamente ricca e importante per noi, ed è bello che una sua riflessione venga ripresa, collegata a chi si occupa di disabili in maniera assidua, tenace, intelligente, con l'attenzione a non farsi scappare mai le notizie ed anche a sistemarle in una visione storica ampia. Riteniamo che la scelta di collegare Norberto Bobbio ad un centro di documentazione per l'educazione sia stata di enorme importanza – nell'occasione in cui ha potuto esprimere la riflessione Norberto Bobbio –. E ci auguriamo lo diventi in tutte le occasioni in cui verrà riletta, e ricollegata con le nostre ragioni di impegno quotidiano.

Conclusioni

Le conclusioni possono, a questo punto, essere brevi e riprendere alcuni punti sottolineati da chi si occupa di tutt'altro che di educazione militante, impegnato come è nella professione, apparentemente solitaria, di traduttore. I punti sono sinteticamente completi, e non necessitano di commento. Dobbiamo tendere ad avere:

- capacità di conflitto
- disponibilità al dialogo
- volontà di compromesso
- immedesimazione nell'altro
- pazienza

Vista in profondità ogni questione controversa presenta tre lati: il tuo, il mio e quello giusto. Ma tutto questo sapendo che le dinamiche interpersonali non possono eclissare la più grande vicenda storica in cui siamo collocati ed in cui ci è dato vivere.

Indicazioni bibliografiche

- A. Sen, *La nostra identità non è unica ma multipla: ognuno deve avere il diritto alla scelta*, su "La Stampa" del 23 gennaio 2006.
- J. Améry, *Intellettuale a Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino 1987 (ediz. originale 1966).
- R. Ivekovic, *Autonomia dei Balcani. Saggio di psico-politica*, Raffaello Cortina editore, Milano 1999.
- R. Penrose, *La mente nuova dell'imperatore. La mente, i computer e le leggi della fisica*, BUR, Milano 2000 (ediz. originale 1989).
- F. Faloppa, *Parole contro. La rappresentazione del "diverso" nella lingua italiana e nei dialetti*, Garzanti, Milano 2004.
- Z. Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e pensiero, Milano 2003.
- N. Urbinati, *La bugia*, in "Una città", Forlì settembre-ottobre 2004.
- T. Radcliffe, *La nudità e la finzione*, in "Il Regno", EDB, Bologna dicembre 2004.
- M. De Certeau, *Mai senza l'altro*, Ed. Qiqajon, Magnano (Vc) 1993. Gli scritti di questo testo sono degli anni 1963-1970.
- D. Karahasan, *Il centro del mondo*, Il Saggiatore, Milano 1995.
- R. Arnheim, *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino 1974 (ediz. originale 1958).
- I. Koppen, intervista a, *Mutuo vantaggio*, in "Una città", Forlì settembre 2003. (Ida Koppen è vice presidente della Sustainability Challenge Foundation).
- M. Adinolfi, P. Forghieri Manicardi, *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, R. Cortina, Milano 2002.
- P. Lapidè, *Bibbia tradotta Bibbia tradita*, EDB, Bologna 1999 (ediz. originale 1996).

Capitolo 1

La gestione dialogica dei conflitti: un'introduzione

Vittorio Iervese

1.1 I fondamenti della ricerca

I materiali e le analisi contenuti in questo volume rappresentano i risultati principali che un'équipe di ricercatori dell'Università di Modena e Reggio Emilia, presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura, ha tratto dalla fase conclusiva di un progetto di ricerca di rilevanza nazionale dal titolo "Gestione dei conflitti, forme del dialogo e socializzazione normativa", cofinanziato nel 2003 dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Questo lavoro è l'evoluzione di una prima ricerca, i cui risultati sono già stati pubblicati¹.

Nella prima ricerca, l'attenzione era stata posta su una serie di iniziative scolastiche e territoriali realizzate in Emilia-Romagna con l'esplicito obiettivo di analizzare forme efficaci di gestione dei conflitti, di dialogo e di partecipazione sociale dei bambini e dei preadolescenti. Dalla ricerca era emerso un panorama piuttosto modesto di interventi su questi temi e l'analisi aveva permesso di evidenziare esperienze ricche e stimolanti, ma con diversi limiti e contraddizioni. A fronte di un generale crescente interesse per i temi della gestione dei conflitti tra i bambini e i preadolescenti, risultavano poche ed estemporanee le esperienze incontrate sul campo. Nonostante ciò, da questa ricerca sono emersi spunti molto interessanti sulle dinamiche di gestione dei conflitti, che sono stati ripresi ed utilizzati in questo lavoro.

La prima ricerca aveva evidenziato che, a partire dall'esigenza di limitare il ricorso alle azioni violente e irrispettose da parte dei bambini e dei preadolescenti, gli operatori e gli insegnanti tendevano a predisporre interventi specifici che davano la precedenza alla domanda: "che cosa posso fare per migliorare i loro atteggiamenti ed il loro comportamento?". La ricerca ha evidenziato che il tentativo di rispondere a questa domanda dà luogo a diverse applicazioni ma altresì vincola gli interventi ad una forma educativa finalizzata a produrre il cambiamento dei soggetti coinvolti. Questa domanda di partenza contribuisce a definire generalmente i

¹ C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

confini della formazione individuale, ma sulla base di dati empirici è possibile sostenere che non risulta efficace per il trattamento dei conflitti.

I conflitti possono essere considerati come particolari sistemi di comunicazione² e gli interventi che questa ricerca ha analizzato si sono concentrati sulle possibilità di promuovere la comunicazione in senso dialogico³, piuttosto che sull'intenzione di trasformare gli atteggiamenti o i comportamenti dei bambini o dei preadolescenti coinvolti. L'analisi che qui viene presentata ha quindi la comunicazione come proprio oggetto e cerca di verificare quali contributi e quali scelte risultino più efficaci nel contribuire ad uno sviluppo non violento delle relazioni tra bambini/preadolescenti e tra adulti e bambini/preadolescenti.

In sintesi, questo lavoro prende spunto da due considerazioni fondamentali: 1) che i conflitti siano sistemi di comunicazione e non prodotti di atteggiamenti o comportamenti individuali; 2) che gli interventi si rivolgono alla comunicazione e non ai soggetti che vi partecipano. La sperimentazione di interventi che sono qui analizzati prende spunto da queste due considerazioni e gli interventi realizzati sono stati finalizzati a favorire una forma dialogica nella comunicazione, non un apprendimento dei partecipanti.

1.2 La comunicazione

Quando si pensa ad un intervento si tende a ritenere che si tratti di azioni intenzionalmente mirate alla risoluzione di un problema. Invertendo questo ragionamento, è possibile sostenere che ogni intervento costruisce un problema in quanto lo osserva, ne definisce i confini e suggerisce le modalità per trattarlo. In altri termini, ogni intervento consiste (1) nella definizione di un problema e (2) nella formulazione di ipotesi per affrontarlo. Gli interventi osservati in questo lavoro si concentrano sulla comunicazione e sulle forme che questa può assumere tanto per osservare "il problema", quanto per formulare ipotesi di trattamento.

Data la sua indubbia centralità, è importante chiarire cosa si intende qui per comunicazione e quali conseguenze comporta questo tipo di approccio centrato sulla comunicazione⁴. Con comunicazione ci si riferisce non ad un'azione che veicola i dati di una realtà esterna, ma ad un processo che crea significati. Con un gioco di parole, si potrebbe sostenere che questa accezione di comunicazione prosciuga il mare che notoriamente distingue il dire dal fare. Comunicare è sempre "fare" anche quando si ritiene che si tratti soltanto di un "dire". Un'organizzazione, una famiglia, una classe scolastica, un gruppo di bambini che giocano possono essere osservati come situazioni sociali composte da comunicazioni (discorsi, gesti, azioni,

² N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984. Trad. it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna 1990.

³ Per il concetto di dialogo, utilizzato in questa ricerca si veda C. Baraldi, *La gestione dialogica del conflitto: teoria e metodologia di ricerca*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

⁴ Per una trattazione esaustiva ed approfondita dell'argomento si vedano N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, Angeli, Milano 1992. B.W. Pearce, *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano 1993.

documenti, ecc.) ossia da diversi eventi sociali legati fra di loro a formare quel processo che nel tempo si stabilizza tanto da venire denominato appunto “organizzazione”, “famiglia”, “classe scolastica”, ecc.

Ciò comporta che la comunicazione possa assumere diverse forme a seconda di come si combinano i diversi elementi che la compongono; in conseguenza del cambiamento di queste forme cambiano anche i significati delle relazioni che si producono.

In sintesi, con comunicazione si intende qui un processo di costruzione dei significati sociali, continuo e ricorsivo. Tale processo è costituito da eventi selettivi: si seleziona nell'atto in cui si emette, si seleziona nell'atto in cui si comprende e frutto di una selezione è anche l'informazione, che non è qualcosa che si trasmette tra gli interlocutori ma si produce proprio *nella* comunicazione. La comunicazione è quindi un processo che riguarda i sistemi sociali e che prende forma grazie alla selezione e alle connessioni tra selezioni⁵.

Ciò che comunemente viene chiamata azione può essere in questa prospettiva intesa come una selezione dell'emissione (verbale e non) che crea le premesse per creare nuove emissioni. Ogni azione rende così probabile una serie di altre azioni possibili ma non necessarie⁶. Ad un'interrogazione di un'insegnante in classe, seguono solitamente una serie di azioni prevedibili perché in parte codificate ed attese. Ad esempio, i bambini alzano la mano per chiedere la parola oppure si guardano intorno ammutoliti alla ricerca della risposta corretta. Si può quindi sostenere che l'azione acquista senso sociale se la si osserva all'interno del processo comunicativo in un determinato sistema. Seguendo l'esempio, le domande che l'insegnante rivolge alla classe acquistano significato e diventano intelligibili per i partecipanti a partire dalla comunicazione che si è prodotta e si produce nel sistema scolastico. Le domande sono, in questo specifico caso, una richiesta di prestazione finalizzata a dimostrare l'apprendimento degli studenti. In altri termini, ogni processo comunicativo è orientato da specifiche forme simboliche prodotte da comunicazioni precedenti.

Questo processo può essere osservato se si individuano le premesse che, combinandosi tra loro, determinano la forma che assume di volta in volta la comunicazione. In particolare, si possono osservare come nella comunicazione: 1) sono trattati i partecipanti, 2) si attendono e si auspicano specifici risultati, 3) vengono selezionati specifici valori che orientano il trattamento dei contenuti⁷.

Il trattamento dei partecipanti influisce sulle possibilità di azione che essi hanno in una determinata situazione. Ci si può chiedere, da una parte se i partecipanti sono trattati in modo standardizzato o in modo unico e specifico. Dall'altra, se i partecipanti sono messi in condizione di partecipare attivamente alla comunicazione oppure principalmente di assistere e fare esperienza dell'azione altrui.

Le aspettative che sono visibili nella comunicazione vanno considerate come aspettative reciproche (che cosa i partecipanti si aspettano, che cosa i partecipanti

⁵ N. Luhmann, *Sistemi sociali*, cit.; N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, cit.

⁶ Si potrebbe anche notare, all'opposto, che ogni azione ne esclude infinite altre possibili.

⁷ V. C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003, capitolo 2.

ritengono che gli altri si aspettino) e possono essere sinteticamente differenziate in 1) aspettative di conferma, rispetto e riproduzione di valori e norme precedentemente espresse; 2) aspettative di apprendimento e cambiamento delle situazioni precedenti; 3) aspettative di espressione personale.

Infine, in ogni comunicazione è possibile individuare un orientamento generale utile per affrontare e trattare i contenuti che in essa emergono. Ad esempio, i contenuti che compaiono in una comunicazione scolastica sono principalmente trattati in funzione di una valutazione e in base a questo orientamento vengono presi in considerazione. Questi orientamenti generali possono essere considerati come codici operativi di sistemi di comunicazione.

All'osservazione del trattamento delle persone, delle aspettative e dei codici si potrebbero aggiungere ulteriori indicatori (ad es. come viene trattato il futuro? E il corpo dei partecipanti?). È fondamentale comprendere che la modificazione e la diversa combinazione di tutti questi indicatori comporta il cambiamento della forma della comunicazione. Questa non è soltanto un'indicazione utile per l'osservazione e l'analisi, ma anche per la progettazione e la realizzazione degli interventi che sulla comunicazione intendano agire.

1.3 I conflitti

In coerenza con questi presupposti, i conflitti possono essere intesi come dei sistemi comunicativi che prendono spunto da premesse contraddittorie. In caso di conflitto, si osservano condizioni di prosecuzione della comunicazione che si contraddicono reciprocamente. Un conflitto evidenzia l'improbabilità della prosecuzione della comunicazione, ma non la impedisce necessariamente. Ritornando all'esempio precedente, si può immaginare che nasca un conflitto nel momento in cui due bambini si contestino reciprocamente il diritto di precedenza nel dare la risposta alla domanda dell'insegnante.

Un conflitto non è da considerarsi in se stesso un fattore negativo per un sistema sociale ma una possibilità della comunicazione che può contribuire allo sviluppo di un "sistema immunitario", in quanto evidenzia contraddizioni che altrimenti, cioè non diventando evidenti, potrebbero minare la comunicazione. Una conseguenza importante di questa prospettiva è il capovolgimento di un'impostazione che caratterizza buona parte del pensiero sociologico classico sul conflitto: il conflitto non è una manifestazione di una condizione di perdita di efficacia da parte delle forme dell'integrazione, al contrario i conflitti sono sistemi sociali altamente integrati che si caratterizzano per una particolare "forma parassitaria"⁸: mostrano infatti, la tendenza a subordinare ogni azione al punto di vista della contrapposizione. Il conflitto mostra, allora, anche un versante distruttivo principalmente nel rapporto che stabilisce con il sistema all'interno del quale ha origine. Ogni elemento dell'attività di quel sistema tende ad essere inglobato nella dinamica conflittuale, fino ad arri-

⁸ N. Luhmann, *Sistemi sociali*, cit.

vare alla situazione-limite in cui tutte le risorse e tutta l'attenzione sono assorbite dal conflitto; in questo senso si può parlare di forma parassitaria del conflitto. Così, ad esempio, un conflitto che esplode in una classe scolastica e blocca le lezioni, può essere salutare perché evidenzia come la classe stia maturando seri problemi, ma deve essere rapidamente concluso affinché le lezioni possano continuare. In altri termini, il conflitto è utile ma deve lasciare il posto alla normale riproduzione del sistema.

L'interrogativo che ne scaturisce e che in questo lavoro risulta centrale può essere così formulato: come può proseguire la comunicazione in presenza di un conflitto? La letteratura specialistica e precedenti ricerche ci permettono di osservare tre principali tipologie di prosecuzione in presenza di conflitti: 1) si producono forme che tentano di determinare la comunicazione in modo coatto (imposizioni e discriminazioni); 2) la comunicazione riproduce una situazione di stallo e tende così ad impoverirsi fino ad una soglia di "collasso" del sistema (gli interlocutori rinunciano ad interagire e il sistema non riesce più a garantire le sue operazioni); 3) la comunicazione continua in forme e modi che permettono di creare un'alternativa allo stallo dovuto al conflitto. Si possono poi presentare casi in cui la comunicazione viene sostituita, ad esempio, da azioni violente, ma in questi casi non si può parlare di prosecuzione della comunicazione ma piuttosto del ricorso ad un suo surrogato.

Nel primo caso, la comunicazione si corrompe e si interrompe per lasciare spazio a forme che negano la libera espressione degli interlocutori. Negli altri due casi, la comunicazione prosegue attraverso la riproduzione delle forme che hanno generato il conflitto, oppure, la sperimentazione di nuove forme. Il conflitto apertosi per rispondere alla domanda dell'insegnante può portare un bambino a imporre la propria volontà all'altro con modi più o meno perentori o violenti, può far emergere una contrapposizione che lascia i due contendenti sulle loro posizioni e impedisce la prosecuzione della lezione, può infine produrre forme di discussione e di confronto che stemperano la centralità del conflitto e arricchiscono la comunicazione.

Molto probabilmente, in una situazione di conflitto tra bambini o preadolescenti, l'insegnante si chiede come agire per risolvere il problema che sta osservando. Decidere in favore di uno dei due bambini? Intervenire per richiamare entrambi ad un comportamento più corretto e adeguato? Cercare di riportare il silenzio e la calma? Cercare di capire le ragioni della discussione? O che altro? Un semplice esempio come quello fin qui seguito apre quindi a diverse possibilità di intervento, ognuna diversa e ognuna in grado di attivare processi comunicativi differenti.

Questo scenario permette allora di separare un secondo interrogativo importante tanto per la ricerca quanto per gli interventi: quali sono gli orientamenti specifici e le scelte che favoriscono la prosecuzione della comunicazione in un senso o in un altro? Gli interventi di cui si occupa questo lavoro si sono preoccupati di esplorare le possibilità di forme dialogiche di gestione del conflitto. La ricerca, invece, si è occupata di verificare il collegamento tra le intenzioni degli operatori, le comunicazioni effettive e il loro impatto sui soggetti coinvolti. In coerenza con l'ap-

proccio centrato sulla comunicazione sopra esposto, la ricerca si è concentrata sui processi più che sui prodotti, cioè si è concentrata su ciò che accade quando si decide di promuovere forme di dialogo tra i bambini e i preadolescenti.

1.4 Il dialogo

Per meglio comprendere che cosa si intende con “promozione del dialogo” è bene fare due premesse che sono direttamente legate alle considerazioni fatte precedentemente sulle forme di comunicazione.

La prima premessa riguarda la differenza tra “dire e fare” a cui si è accennato sopra. L’idea che la comunicazione sia sostanzialmente un’azione di trasmissione di informazioni ha nel tempo radicato la pratica di separare e al contempo confondere le forme con i contenuti. Nella precedente ricerca, ad esempio, molti degli interventi apparentemente finalizzati ad affermare il dialogo tra i bambini e i preadolescenti si risolvevano in tentativi di trasmettere il significato e l’importanza del rispetto delle altre persone e delle altre culture. Tuttavia, parlare di rispetto non vuol dire promuovere la sua costruzione nella comunicazione: in quei casi, si osservava quindi l’attenzione per il tema affrontato, a volte la cura dei modi in cui veniva presentato, senza però prendere in considerazione il processo che determinava i significati. Promuovere il dialogo non vuol dire spiegarne l’importanza e le caratteristiche, bensì mettere i partecipanti nelle condizioni di realizzarlo, costruendone i significati *nella* comunicazione. In generale, le forme promozionali sono mirate al sostegno delle persone in modo da favorirne l’espressione⁹: la promozione è quindi dell’azione più che della comprensione.

La seconda premessa riguarda il legame tra intenzioni e risultati. La comunicazione, così come è qui intesa, è un processo che non può essere determinato dalle intenzioni dei singoli partecipanti. Si può cercare di produrre contributi più chiari e più “efficaci”, ma questo sforzo non permette di prevedere con esattezza quali percorsi seguirà la comunicazione. L’osservazione sistematica e ragionata della comunicazione serve proprio a seguire e a descrivere questi percorsi. La promozione si fa carico dell’imponderabilità della comunicazione e perciò non promuove un risultato ma le condizioni affinché si renda probabile un certo processo. Ne consegue che l’obiettivo della promozione del dialogo non è la convivenza pacifica dei partecipanti, bensì la costruzione di significati coordinati garantendo a ciascuno di essi l’auto-espressione: quali saranno poi i risultati di questo processo non è dato sapere.

Il dialogo può essere inteso come una tecnica promozionale perché incentiva l’auto-espressione personale. Per questo scopo, favorisce il rispetto reciproco: in questo senso, il dialogo può essere utilizzato per facilitare la comunicazione anche nei casi in cui siano presenti dei conflitti. Si ritiene cioè che il dialogo, oltre che fa-

⁹ V., ad esempio, C. Baraldi in C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003. V. anche la ricerca precedente, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

vorire l'espressione dei partecipanti, possa facilitarne il coordinamento. Questa fiducia nel dialogo come fattore facilitante della comunicazione si espone però a una serie di obiezioni di senso comune che trovano fondamento anche in riflessioni scientifiche.

Anzitutto, il dialogo, in quanto tecnica che promuove l'espressione della diversità personale, favorisce la moltiplicazione dei punti di vista, quindi fornisce maggiori spunti di conflitto tra i partecipanti, aumenta la complessità delle interazioni e rende più difficile il raggiungimento di un consenso o di un accordo. In secondo luogo, ed in modo opposto, si afferma che il dialogo, inteso come tecnica di mediazione e di prevenzione dei conflitti, abbia successo soltanto come tecnica conservativa, cioè sia soltanto in grado di disinnescare i conflitti e quindi di annullarne le richieste di trasformazione.

Entrambe queste obiezioni, pur essendo a loro volta contestabili, contengono osservazioni utili per approfondire il senso di ciò che è stato qui definito come promozione del dialogo. Interessa qui, più che contestare queste obiezioni, cogliere gli spunti che propongono.

La prima delle due obiezioni è simile a quelle mosse nei confronti delle tecniche che implicano una partecipazione attiva delle persone coinvolte e contiene tanto la preoccupazione per la difficoltà di raggiungere un risultato in tempi adeguati, quanto quella per il rischio connesso alle possibilità di scelta concesse ai partecipanti. Il dialogo è dunque fine a se stesso? Non risulta improduttivo e addirittura controproducente? In effetti, il dialogo è una tecnica promozionale in quanto crea una distribuzione equa delle opportunità di partecipazione¹⁰: così facendo, non elimina i conflitti bensì pone le basi affinché questi possano emergere ed essere trattati mediante ulteriore comunicazione. Si può quindi chiarire che lo scopo del dialogo non consiste nel raggiungimento di un consenso, bensì nella creazione delle condizioni per coordinare i punti di vista differenti. Rimane però il sospetto che il dialogo possa risolversi in un'improduttiva ed estenuante reiterazione della riflessione: questo è un rischio concreto¹¹, ma gli interventi contenuti in questa ricerca dimostrano che non si tratta di un risultato generalizzato e tanto meno inevitabile. Le analisi contenute in questo libro evidenziano anzi che il dialogo può promuovere l'espressione creativa dei partecipanti. Il dialogo tratta la creatività come forma di auto-espressione e non come prestazione da valutare: non avendo come obiettivo quello di produrre apprendimento, non utilizza l'espressione creativa per insegnare qualcosa a qualcuno o rendere consapevole qualcuno di qualcosa. La riflessione che può nascere dal dialogo è basata sulla comunicazione, è in grado di fornire spunti operativi, non è solipsistica o improduttiva. Il punto non è allora l'improduttività della riflessione, ma quale sia il significato e l'influenza di questa riflessione sulla comunicazione. In altri termini, il rapporto tra riflessione e scelta: quanto e come la riflessione può incidere sui significati del sistema e sulle scelte dei partecipanti?

¹⁰ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit., capitolo 8.

¹¹ C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

La risposta alla seconda obiezione è in parte contenuta in quanto appena scritto: così come coordinamento non significa ricerca del consenso, il dialogo non si risolve nella ricerca di un'armonizzazione o nella ricostituzione di una coerenza. Il dialogo da un lato disincentiva il ricorso alla contrapposizione non comunicativa, dall'altro svolge una funzione di *empowerment* nei confronti dei partecipanti. Da una parte, obiettivo del dialogo non è l'annullamento dei conflitti e tanto meno del dissenso. Dall'altra parte, le aspettative non sono di produrre un cambiamento, bensì di confermare e sostenere le singole persone per permettere loro di partecipare attivamente. Il dialogo non si orienta alla distinzione cambiamento/conservazione ma sostiene l'espressione della diversità personale, ricerca il coordinamento, favorisce la creatività per consentire alla comunicazione di proseguire nonostante l'azione parassitaria dei conflitti.

Il dialogo è una tecnica e, in quanto tale, seleziona le azioni che si ritiene possano essere più incisive nel dare alla comunicazione una determinata forma. Primariamente, il dialogo consiste (1) nel garantire ai soggetti coinvolti nell'interazione un'equa distribuzione delle opportunità di partecipazione e, nel contempo, (2) favorire il decentramento dei punti di vista, permettendo così ai partecipanti di accettare e prendere in considerazione la diversità altrui¹². Il dialogo è quindi una forma di comunicazione, non un insieme di specifici contenuti da veicolare: questa forma di comunicazione è caratterizzata dall'affermazione di possibilità di espressione e dalla fiducia che l'espressione sia accettata dagli altri partecipanti e quindi possa essere un contributo significativo per la comunicazione.

Il dialogo cerca di contenere l'incertezza che rischia di paralizzare l'agire, propria dei conflitti, mediante il ricorso alla fiducia. In questo senso, il dialogo favorisce soluzioni coordinate. La costruzione della fiducia, insieme alla ricerca di alternative praticabili nella comunicazione, sono due effetti del dialogo. Bisogna però specificare che fiducia non significa affidarsi all'altro, bensì alle proprie aspettative dell'altro [Luhmann]: la fiducia è una forma d'investimento nella comunicazione, nello specifico del dialogo, in una forma di comunicazione in grado di garantire il rispetto dei partecipanti e favorire la loro espressione. D'altro canto, il dialogo non potrebbe produrre significati ed approcci creativi se non si utilizzasse la fiducia per fare in modo che vengano esplorate forme di coordinamento che rispettino l'incommensurabilità delle diverse prospettive espresse.

Oltre all'equa distribuzione della partecipazione e all'empatia, la letteratura specialistica indica azioni specifiche che definiscono la tecnica del dialogo¹³. In particolare, nel dialogo si afferma: 1) un intenso e continuo interesse per il chiarimento dei punti di vista e per la verifica della comprensione reciproca (*perception checking*); 2) un'idea di ascolto che non sia soltanto una forma passiva di esperienza

¹² C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit., capitolo 8.

¹³ W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (3rd ed.), McGraw-Hill, New York 1997. Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (ed.), *Theories in Intercultural Communication*, Sage, Newbury Park 1988. H.C. Kelman, *Informal mediation by the scholar/practitioner*, in J. Bercovitch, J. Rubin, (ed.), *Mediation in International Relations: Multiple Approaches to Conflict Management*, St. Martin's Press, New York 1992.

ma un modo per manifestare interesse e coinvolgimento (*ascolto attivo*); 3) un'attenzione per l'espressione della comprensione dell'azione altrui attraverso altra azione (*feedback*); 4) un atteggiamento non valutativo e un'assunzione di responsabilità personale in riferimento ai significati delle azioni.

Il dialogo si presenta quindi come una forma di comunicazione in grado di proporre una gestione non violenta dei conflitti non perché propone soluzioni dirette dei problemi, ma perché permette di far esprimere tutti nella diversità, ne ribadisce il rispetto, permette di stabilire intensità tra i partecipanti e invita al coordinamento dei rispettivi punti di vista.

È anche possibile concepire la promozione del dialogo come una tecnica in grado di mantenere aperte le possibilità e le condizioni di scelta dei singoli partecipanti. Questo mantenimento dell'apertura è accompagnato dall'affermazione del diritto e della capacità di ciascuno di costruire mondi alternativi.

Non tutte le componenti del dialogo sono sempre utilizzate negli interventi. Interesse di questa ricerca è anche verificare quali e quante di queste componenti si producano in interventi appositamente predisposti per promuovere il dialogo, quindi quali conseguenze produca la promozione del dialogo sull'evoluzione dei sistemi di comunicazione e in particolare sulla gestione dei conflitti.

1.5 La sfida dell'intervento promozionale

In uno scenario dialogico, gli operatori sono chiamati ad affrontare una sfida tanto impegnativa quanto stimolante: quella di non dirigere un intervento, bensì di svolgere un'attività di promozione della comunicazione. Promozione significa attivazione di interventi che favoriscono l'autonomia dei sistemi su cui si interviene, fissando esclusivamente vincoli esterni, che non abbiano alcuna pretesa di determinare o condizionare tali sistemi. Se da una parte risulta evidente come gli interventi dialogici non possano basarsi sull'ipotesi di determinare dall'esterno i significati e le forme della comunicazione, dall'altra il dialogo non dispensa gli operatori dalle responsabilità di prendere parte alla comunicazione in modo attivo e responsabile. Il dialogo pone quindi l'esigenza di ripensare non solo le forme dell'intervento ma anche il ruolo e i modi d'agire di chi lo conduce.

A questo scopo è bene chiarire che il dialogo può rappresentare una pratica d'intervento utilizzabile in modo diversificato¹⁴, in particolare: 1) per prevenire i conflitti potenziali; 2) per gestire i conflitti esplosi; 3) per ricostruire la comunicazione in seguito ad una deriva violenta di un conflitto. Queste tre prospettive rimandano a diverse situazioni e richiedono attenzioni diverse da parte degli operatori.

La prevenzione può essere intesa come il tentativo di evitare i conflitti per mantenere l'ordine all'interno di un sistema: gli operatori agirebbero in questo caso

¹⁴ R. Anderson, L.A. Baxter & K.N. Cissna (ed.), *Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2003.

come dei *gatekeepers*¹⁵, in grado di “filtrare” la comunicazione in modo da minimizzare le occasioni di conflitto. Questo approccio entra però in aperta contraddizione con l’idea di comunicazione e di conflitto che è stata sopra esposta (cfr. § 1.3) e presta il fianco alle critiche che descrivono il dialogo come una tecnica conservativa di cui si è trattato nel precedente paragrafo (cfr. § 1.4). L’idea di prevenzione dei conflitti intesa come attività di *gatekeeping* risulta particolarmente problematica perché reintroduce l’intenzione di dirigere la comunicazione, abbandonando gli obiettivi promozionali.

La funzione preventiva del dialogo può essere però intesa anche in modo diverso. Il dialogo può promuovere l’abitudine e la capacità nel riconoscere e affrontare le cause dei conflitti. Si potrebbe ipotizzare che la funzione da preventiva diventa quindi *previsionale*, nel senso che attraverso il dialogo i sistemi si sensibilizzano all’individuazione dei conflitti e delle sue dinamiche in modo da essere capaci di selezionarli e di trattarli. Si previene comunque l’intensificazione dei conflitti, non il loro manifestarsi, e si interviene sul loro grado di intrattabilità. All’opposto della prima accezione di prevenzione, gli operatori si pongono in questo caso l’obiettivo di enfatizzare le possibilità comunicative e favorire una sorta di scioltezza (*fluency*) nel trattamento dei conflitti. La capacità di riconoscimento (*previsionale*) e la *fluency* di trattamento possono determinare così una maggiore probabilità di apertura di conflitti a bassa intensità e contribuire a rafforzare quella sorta di sistema immunitario per i sistemi sociali a cui si è fatto accenno in apertura (cfr. § 1.3).

Nel momento in cui i conflitti si manifestano e tendono a riprodursi intensificandosi, il dialogo cambia la sua funzione da preventiva a gestionale. Nel rapporto diadico di una comunicazione conflittuale, si inserisce così una terza posizione che svolge un’azione di mediazione e di facilitazione della comunicazione. La mediazione¹⁶ costituisce una forma di intervento che prevede l’inserimento di una terza posizione tra due parti in conflitto, senza introduzione della distinzione tra ragione e torto: la mediazione prevede dunque competenze di intervento promozionale delle prospettive di entrambe le parti ed incoraggiamento empatico della loro espressione. La mediazione ha quindi una spiccata vocazione dialogica. Il dialogo consente in questa fase non tanto di cercare soluzioni, quanto di proporre una gestione dei conflitti che mantenga l’orientamento e il rispetto per i soggetti coinvolti e il coordinamento delle prospettive diversificate.

Per ultimo, si può intervenire in modo dialogico in seguito ad un conflitto già aumentato d’intensità per ridurre i danni o per ripristinare condizioni adeguate alla riproduzione della comunicazione. Il lavoro è in questo caso volto principalmente a creare motivazioni, fiducia e spunti per l’interazione non violenta tra le parti¹⁷.

¹⁵ B. Davidson, *Questions in cross-linguistic medical encounters: The Role of the Hospital Interpreter*. *Anthropological Quarterly*, 74 (4), 2001, pp. 170-178.

¹⁶ La ricerca sulla mediazione si è concentrata su varie aree: dalla mediazione giuridica a quella familiare, a quella interculturale. I contributi più significativi provengono da quest’ultima.

¹⁷ H.C. Kelman, *Building Trust among enemies: the central challenge to peacemaking efforts*, in K. Galler, W. Krieg, & P. Stadelmann (ed.), *Richtiges und gutes management: Vom system zur praxis. Festschrift fuer Fredmund Malik*, Verlag Haupt, Bern (Switzerland) 2004.

Nonostante questa diversità di situazioni, la promozione del dialogo può essere osservata come una forma di intervento unitaria, come si è visto. È opportuno perciò chiedersi se è possibile individuare dei parametri generali che possano seguire coloro che intendono svolgere interventi dialogici: in altri termini, è opportuno capire quali sono le ricorrenze principali che derivano dalle buone pratiche dialogiche. Il capitolo conclusivo di questo volume (cfr. cap. 9) fornisce spunti in questa direzione, ma è importante qui ricordare quali sono le indicazioni che provengono dalla letteratura specialistica. I concetti principali possono essere presi a prestito dall'ampia riflessione internazionale sull'attività di mediazione. In particolar modo, vengono osservate tre caratteristiche principali che possono essere considerate centrali nella promozione del dialogo¹⁸: 1) neutralità nei confronti dei partecipanti; 2) mancanza di imposizione di un potere; 3) capacità di catalisi.

La neutralità, spesso accompagnata dall'idea di "equidistanza", deriva dalle esperienze di mediazione intesa come negoziato tra interessi discordanti e in conflitto tra loro¹⁹. La neutralità è intesa quindi come imparzialità, capacità di non comunicare le proprie preferenze e mancanza di secondi fini nella risoluzione di un conflitto. Questa caratteristica raccoglie spesso il consenso sia degli esperti di mediazione, sia dei diretti interessati: alcune riflessioni dovrebbero però mettere in discussione questo pacifico consenso. Le forme dialogiche postulano il coinvolgimento degli operatori nella comunicazione, tanto per sostenere gli altri partecipanti, quanto per testimoniare il loro specifico punto di vista. La testimonianza dell'operatore è quindi fondamentale: testimonianza significa uso del ruolo per assumere una posizione personale che nel contempo sia di sostegno e conferma per l'interlocutore. La testimonianza, quindi, combina la prospettiva personale dell'operatore con quelle dei destinatari; si tratta di una forma di comunicazione interpersonale, sostenuta in modo affettivo, nel contesto di un rapporto istituzionale.

La neutralità contraddice l'azione testimoniale, se viene intesa come mancanza di trasparenza e distacco. Inoltre, l'azione "disinteressata" può ostacolare la legittimazione e la credibilità degli operatori chiamati a mediare tra le parti²⁰. Soltanto chi sa stare "con le parti" e "tra le parti" può ottenere ascolto e conquistare fiducia. Nel dialogo, la neutralità può essere allora interpretata come utilizzo personalizzato e trasparente del ruolo, non come occultamento delle aspettative e mancanza di coinvolgimento.

Secondo aspetto cruciale degli interventi dialogici è la gestione del potere. Come si è sostenuto precedentemente, il dialogo coincide con l'*empowerment* dei partecipanti. Non imporre il potere significa allora preservare e incentivare le possibilità di scelta dei partecipanti, dare spazio all'azione significativa di ciascuno, permet-

¹⁸ R.J. Fisher, *Pacific, Impartial Third-Party Intervention in International Conflict: A Review and Analysis*, in J.A. Vasquez, J.T. Johnson, S. Jaffe and L. Stamato (ed.), *Beyond Confrontation: Learning Conflict Resolution in the Post-Cold War Era*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1995.

¹⁹ P.J. Carnevale and S. Arad, *Bias and Impartiality in International Mediation*, in J. Bercovitch (ed.), *Resolving International Conflicts: The Theory and Practice of Mediation*, Lynne-Rienner, Boulder 1996.

²⁰ A. Kydd, *Which Side are you on? Bias, Credibility and mediation*, "Journal of Conflict Resolution", Sage, Thousand Oaks (CA) 2002.

tere l'impostazione di un discorso coordinato²¹. Non imporre il potere non significa invece per gli operatori rinunciare ad un'assunzione di responsabilità di ruolo né a dare alla propria azione la forma di un intervento intenzionale e strutturato.

Infine, la capacità di catalisi richiama la capacità di promuovere nelle parti il desiderio e l'interesse a comprendersi, non la certezza che ciò possa avvenire. Facendo riferimento al senso originario del termine catalisi, si può sostenere che questa consista anche nella capacità di creare reazioni in un contesto. Il dialogo non si pone obiettivi di normalizzazione e di armonizzazione, bensì promuove continuamente forme di partecipazione e quindi di continua costruzione di significati. La catalisi può essere in definitiva tradotta nell'azione promozionale, che interpella, stimola e concede spazio d'espressione ai partecipanti.

1.6 La struttura del volume

Il lavoro che viene qui presentato è il frutto del coinvolgimento di diverse persone in diversi ruoli e modalità. La pluralità di voci contenute nei vari capitoli è la testimonianza dell'intenso confronto che ha accompagnato l'esperienza di ricerca. Si è cercato di dare spazio alle diverse prospettive incontrate: dei bambini e dei preadolescenti, delle insegnanti, degli operatori e dei diversi ricercatori coinvolti nella fase di raccolta ed analisi dei dati.

Nonostante i capitoli siano attribuiti ad autori specifici, questo lavoro va anzitutto considerato di équipe, ossia di un gruppo di lavoro che ha operato condividendo le responsabilità e confrontando i punti di vista: i diversi capitoli sono perciò il prodotto di discussioni e riflessioni congiunte, benché poi nella stesura definitiva risultino singoli autori responsabili in modo separato.

Il testo segue i passaggi principali della ricerca: il secondo capitolo (*La metodologia e i significati dell'intervento*) illustra l'impostazione della metodologia, chiarendo i modi dell'osservare in coerenza con gli obiettivi generali della ricerca. I significati elaborati ai fini della ricerca come dell'intervento e quelli prodotti dalla comunicazione nei sistemi coinvolti sono stati trattati separatamente per meglio distinguere i diversi livelli di osservazione: la ricerca dall'intervento, l'intervento dalla comunicazione scolastica, la comunicazione scolastica da quella che coinvolge i bambini in altri contesti. Tanto agli adulti (insegnanti e operatori) tramite interviste, quanto ai bambini e ai preadolescenti mediante un questionario semi-strutturato è stato chiesto di chiarire il senso dei concetti-chiave di questo lavoro, in particolare la diversità e il conflitto. Ne emerge un quadro interessante tanto per il confronto interno che propone, quanto per quello possibile con i dati raccolti durante la prima fase della ricerca. Nel terzo capitolo (*Il conflitto per i bambini e i preadolescenti*) si descrive proprio l'insieme dei significati che i bambini e i preadolescenti coinvolti hanno espresso prima dell'intervento. Nel quarto capitolo (*La metodologia e i significati dell'intervento*) si fa lo stesso, interpellando però gli operatori e le

²¹ M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 1972.

insegnanti. La costruzione della diversità, i significati e le funzioni attribuiti ai principali conflitti, le dinamiche osservate dai partecipanti prima dell'intervento sono descritte in questi due capitoli. Il quinto capitolo (*L'intervento di progettazione e partecipazione*) è invece centrato sull'intervento nel momento della sua realizzazione. In particolare, la videoregistrazione delle fasi di progettazione hanno permesso di individuare e analizzare le principali forme di comunicazione e le dinamiche di partecipazione tra adulti e bambini. Questo capitolo abbandona così le intenzioni e gli obiettivi e si concentra sulle forme effettivamente affermatesi e sull'evoluzione della comunicazione nel sistema osservato. Allo stesso modo il sesto capitolo (*La gestione dei conflitti*) utilizza estratti del flusso di comunicazioni registrate durante gli interventi per analizzare le forme in cui sono gestiti i conflitti tanto dagli operatori quanto dagli stessi bambini e preadolescenti. È in questa parte che si delineano i confini e le caratteristiche di ciò che è stato definito "conflitto" e "dialogo", ed è sull'osservazione diretta delle interazioni conflittuali, in relazione con l'approccio teorico precedentemente definito e con il quadro di significati delineato dagli stessi soggetti coinvolti, che si basa l'analisi delle forme di gestione dei conflitti stimulate dall'intervento. Alle analisi contenute nei capitoli 5 e 6 segue quindi un breve capitolo che contiene delle considerazioni generali sul modo in cui gli interventi sono stati codificati nella comunicazione, cioè hanno assunto un significato complessivo nel processo di gestione del conflitto (capitolo 7, *La codificazione dell'intervento*). La valutazione dell'intero progetto è contenuta nel capitolo 8 (*La valutazione degli interventi*) e consiste nell'elaborazione fatta da coloro che gli interventi li hanno pensati e da coloro ai quali sono stati destinati. Le dichiarazioni degli adulti intervistati e quelle dei bambini e dei preadolescenti coinvolti in interviste di gruppo hanno permesso di ricostruire i significati creati durante gli incontri, l'impatto della proposta e il gradimento complessivo dell'esperienza. Il capitolo che conclude questo volume (*Vantaggi e limiti del dialogo*) tenta di trarre degli spunti utili a riflettere sulle questioni generali oggetto della ricerca a partire dal complesso dei materiali empirici raccolti e interpretati. Il tentativo consiste nell'individuare quelle tracce utili a problematizzare ed innovare la teoria di riferimento e quelle indicazioni preziose per rendere più efficaci gli interventi e più ricca l'osservazione degli stessi.

Capitolo 2

La metodologia e i significati dell'intervento

Vittorio Iervese

Come già accennato nel primo capitolo (cfr. cap. 1), questa ricerca è l'evoluzione di un discorso iniziato anni addietro¹ che col tempo ha permesso di diversificare gli obiettivi, rendendoli sempre più specifici e approfonditi. Se inizialmente si era partiti con l'esigenza di descrivere un fenomeno (le prevaricazioni tra coetanei) avvertito come un problema urgente soprattutto da coloro che operano nella scuola, si era poi passati a verificare le modalità di contrasto a queste problematiche esistenti e possibili sul territorio. È proprio sulla scorta di queste esperienze che sono stati individuati gli obiettivi di questa ricerca. In primo luogo, 1) osservare quali forme comunicative si realizzino a partire da una proposta di gestione dialogica dei conflitti; 2) verificare l'impatto di questa comunicazione sui destinatari e sul sistema in cui questa proposta viene realizzata. Per perseguire questi obiettivi è stato necessario ricorrere ad una metodologia composta da una pluralità di tecniche (interviste, questionari, focus group, video-osservazioni) rivolte ad una pluralità di soggetti (operatori e insegnanti, bambini e preadolescenti). Una metodologia che superi le distinzioni tradizionali tra quantità e qualità a favore di un'integrazione di queste dimensioni, coerentemente con un'impostazione teorica a cui si è fatto in parte riferimento nel capitolo precedente (cfr. cap. 1). È possibile allora parlare di una metodologia "integrata" perché utilizza tecniche differenti, e di una metodologia "riflessiva" perché permette alla teoria e alla ricerca empirica di influenzarsi reciprocamente.

2.1 Un approccio "integrato e riflessivo"

L'idea di utilizzare un approccio metodologico "integrato e riflessivo" è dovuto principalmente 1) a ragioni di tipo teorico generale che tracciano i confini delle operazioni di osservazione, 2) alla considerazione di alcune importanti riflessioni sulla metodologia della ricerca sociale ed infine 3) ad una consolidata pratica di ricerca sul campo che ha permesso di affinare ed innovare gli strumenti di volta in volta utilizzati.

¹ Cfr. C. Baraldi, V. Iervese (a cura di), *Come nasce la prevaricazione*, Donzelli, Roma 2003; C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

La teoria di partenza è sostanzialmente una teoria dell'osservazione che fa coincidere l'atto dell'osservare con quello della costruzione della conoscenza sulla realtà². Questa prospettiva costruttivista implica che ogni sistema crei i significati attraverso operazioni proprie: tali osservazioni possono essere osservate nel momento in cui si trasformano in comunicazioni. In questo senso, il compito di chi si occupa di fare ricerca nell'ambito delle scienze sociali è quello di realizzare altre osservazioni. Ciò significa che quella di chi fa ricerca non è un'osservazione con un grado di oggettività maggiore delle altre, ma un'osservazione concentrata sui modi d'osservazione di un altro sistema. Questa attenzione ai processi di costruzione dei significati implica una metodologia che faccia emergere le scelte di chi fa ricerca piuttosto che i dati carpiuti dalla realtà, che motivi le selezioni effettuate piuttosto che "misurare" le informazioni raccolte. Se l'attività di ricerca viene considerata una costruzione di significati, allora la metodologia ha innanzitutto il compito di rendere non casuali, coerenti e trasparenti le scelte compiute dai ricercatori nello svolgimento della loro osservazione sistematica. Ciò conduce a considerare la metodologia come un programma, ossia come complessi di condizioni di correttezza di operazioni³, e in base a questo valutare il grado di coerenza interna (autoreferenza) e il rapporto con la teoria (eteroreferenza). Dalla teoria di riferimento si trae quindi, in primo luogo, l'attenzione nei confronti dei processi di costruzione dei significati tanto di chi viene osservato quanto di chi osserva e l'esigenza di programmi in grado di dirigere l'osservazione.

I processi di costruzione sono perciò osservabili mediante strumenti costruiti appositamente a questo fine⁴. È proprio questo il punto su cui si concentrano le più recenti riflessioni sulla metodologia della ricerca sociale⁵, le quali, sulla scorta di un corposo dibattito interdisciplinare, definiscono la ricerca sociale come un'attività di "interpretative bricolage"⁶ che "(...) stress *how* social experience is created and given meaning"⁷. A partire da questo riferimento è possibile rivedere alcune tradizionali distinzioni quali quelle tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa, così come quelle tra studi che enfatizzano la misurazione e l'analisi delle relazioni causali tra variabili e studi che si concentrano sull'osservazione e l'analisi dei processi comunicativi. In questa ricerca, la prima attenzione è stata subordinata alla seconda. In altri termini, lo studio dei processi all'interno di un sistema è stato condotto alla luce di una preliminare esplorazione delle principali e tendenziali caratteristiche che i partecipanti attribuiscono al sistema stesso e ai processi da osservare.

Diversi spunti utili alla definizione di una metodologia "integrata e riflessiva" possono poi essere tratti dalla considerazione delle differenti tradizioni metodolo-

² Cfr. E. Von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Quaderni di Metodologia, Roma 1998; H. Von Foerster, *Observing Systems*, Intersystems Publications, Seaside (Ca) 1984 (tr. it. parziale: *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987).

³ N. Luhmann e R. De Giorgi, *Teoria della società*, cit.

⁴ Per maggiori informazioni sugli strumenti utilizzati, si vedano i documenti allegati in appendice.

⁵ N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, Sage, Thousand Oaks (Ca) 2003.

⁶ Ibidem, p. 7.

⁷ Ibidem, p. 13.

giche. Non essendo questa la sede più opportuna per approfondire questi temi, ci si limita a riportare alcuni esempi centrali per questa ricerca.

Dall'esperienza della cosiddetta "Scuola di Chicago" e in particolare dai lavori di Whyte⁸ si può raccogliere da una parte l'invito a sviluppare un approccio interessato al riconoscimento delle strutture sociali e dei suoi processi, dall'altra a compiere un'osservazione "radicale" che chiama direttamente in causa il ruolo e la persona del ricercatore.

Dalla *grounded theory*⁹ si può riprendere l'obiettivo non solo di descrivere il fenomeno studiato, bensì anche quello di formulare proposizioni teoriche ad un livello di sempre maggiore astrazione. L'obiettivo di ricavare una teoria dai dati ottenuti con la ricerca empirica contraddistingue proprio l'approccio metodologico conosciuto come *grounded theory*, il quale ha esplicitamente espresso l'idea che la semplice descrizione fosse insufficiente per il fatto che i dati raccolti non si spieghino da sé. Anche questa ricerca auspica che dal lavoro empirico possano scaturire suggerimenti per l'arricchimento e l'innovazione della teoria: a questo scopo tratta le informazioni che elabora non come delle prove di una realtà da svelare ma come delle tracce di un discorso da costruire¹⁰. Ma l'approccio utilizzato in questa ricerca va oltre i principi della *grounded theory* per almeno due ragioni: 1) la ricerca empirica è sì la base per la creazione di concetti organizzabili in una teoria ma, come precedentemente sostenuto, si fonda a sua volta su una teoria dell'osservazione che giustifica e rende trasparenti le scelte effettuate; 2) mentre per la *Grounded theory* l'azzeramento della soggettività costituisce l'idea guida della proposta metodologica¹¹, al contrario si ritiene qui che la riflessione sulle procedure di ricerca non siano una garanzia per l'oggettività dei risultati, ma invece permettano di rendere verificabili i percorsi di costruzione di significati e le relazioni logiche tra teoria e ricerca empirica. Questa impostazione non permette di definire il metodo "induttivo" (cioè che dal particolare risale all'universale) come invece fa la *grounded theory*: si potrebbe sinteticamente definire il metodo "adduttivo" perché propone un continuo controllo e una costante retroazione tra le varie fasi della ricerca. In altri termini, la metodologia è la risultante delle premesse teoriche in relazione con i programmi interni e l'oggetto dell'osservazione. La metodologia sostiene quindi la coerenza dell'osservare piuttosto che dei risultati di ciò che si è esaminato.

Infine, particolare importanza va attribuita alla diretta esperienza di ricerca d'équipe accumulata in diversi anni¹². Questa esperienza ha permesso di affinare

⁸ W.F. Whyte, *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*, The University of Chicago Press, Chicago 1943 (trad. it. *Little Italy, uno slum italo-americano*, Laterza, Bari 1968).

⁹ Con *grounded theory* si intende un "programma di ricerca" che permette di costruire una teoria sociologica sulla base dell'induzione fondata sui dati della ricerca empirica. A questo proposito, si veda B.G. Glaser & A.L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago 1967.

¹⁰ A. Strati, *La grounded Theory*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, NIS, Roma 1997.

¹¹ A.L. Strauss & J. Corbin, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks (Ca) 1998.

¹² Il gruppo che ha realizzato questa ricerca è composto da persone che da più di dieci anni svolgono insieme attività di ricerca ma anche da collaboratori più recenti che hanno avuto modo di conoscere i lavori svolti negli anni precedenti e di arricchire quelli a cui hanno partecipato.

alcuni strumenti e di definire un approccio complesso ma funzionale agli obiettivi di volta in volta selezionati. La complessità di questo approccio risiede soprattutto nella scelta di avere come oggetto di ricerca la comunicazione. La metodologia deve permettere di osservare non soltanto il processo ma anche la circolarità che si stabilisce con la struttura che permette questo processo e che da questo processo prende forma. Nello specifico di questa ricerca, tenere conto della circolarità ha significato osservare: a) la semantica sul tema specifico interna al sistema in questione (significati di diversità, conflitto e dialogo all'interno della scuola tra i bambini e i preadolescenti); b) le intenzioni e gli orientamenti di chi ha progettato e condotto gli interventi; c) le forme che si sono prodotte nell'interazione; d) l'influenza che questo processo ha avuto sulle prospettive dei partecipanti. Per ognuno di questi punti è stato necessario rivolgersi a soggetti differenti con strumenti diversificati (in questo senso la metodologia è stata definita "integrata") e l'intero ciclo della ricerca è stato contraddistinto da un continuo riferimento tra teoria ed empiria (in questo senso la metodologia è stata definita "riflessiva").

2.2 Il ciclo della ricerca

La ricerca ha coinvolto nel complesso 205 tra bambini e preadolescenti di 9 classi di scuola elementare e 2 classi di scuola media inferiore (si veda tabella in basso). 4 adulti hanno svolto gli interventi e hanno risposto alle interviste, di cui 3 operatori esterni alla scuola e un'insegnante che ha lavorato con la propria classe. Inoltre, la ricerca ha visto il coinvolgimento anche delle insegnanti delle altre classi, le quali, pur non essendo state direttamente interpellate, ne hanno non solo reso possibile il sereno svolgimento ma hanno anche partecipato alla sua impostazione in collaborazione con il gruppo di ricerca. Questa modalità di lavoro rientra nell'idea di un ciclo di ricerca che non si limiti ad arrivare a dei risultati ma che condivida le analisi con i diretti interessati per fare in modo che si produca una riflessione congiunta utile per ulteriori interventi ma anche per successive ricerche.

Scuola Elementare	Scuola Media inferiore
Malborghetto	Ferraris
Castel San Pietro	Marconi
Gramsci (V C e V B)	
Saliceto Panaro	
San Martino in Rio (IV A e IV C)	
Villarotta	
Collodi	

2.2.1 Scelta del problema e definizione delle ipotesi

La storia di questa ricerca ha inizio dove si era conclusa quella precedente, ossia dall'incontro di programmazione della seconda fase a partire dai risultati della prima. L'apporto delle insegnanti è risultato prezioso in questa fase sia perché ha permesso di definire meglio gli obiettivi e le aspettative riposte nell'attività di ricerca, sia perché si è tradotto in indicazioni utili per l'ideazione dell'intervento sperimentale da affidare agli operatori. Questa fase non va quindi considerata preliminare alla ricerca, ma a tutti gli effetti parte integrante della costruzione di un programma che trova la sua coerenza nell'integrazione delle sue diverse fasi. Come si è detto nel primo capitolo (cfr. § 1.2), la scelta del problema sul quale intervenire e fare ricerca empirica corrisponde ad una delicata opera di costruzione che non può riguardare soltanto i ricercatori ma che deve fondarsi anche sulle indicazioni di coloro che sono direttamente coinvolti nel sistema che viene osservato. Nello specifico, questa ricerca ha definito il proprio ambito di osservazione tenendo in considerazione le indicazioni provenienti dalle insegnanti e quelle tratte dalla ricerca precedente. Il tema individuato è stato quindi la risultante di una logica di ricerca e di un problema avvertito all'interno del mondo della scuola.

In questa ricerca si è tentato di andare oltre questa impostazione, coinvolgendo le insegnanti anche nella definizione delle ipotesi di partenza. Più che di ipotesi esplicative, si è trattato di ipotesi di lavoro e questioni da approfondire: linee guida per l'intervento e per l'osservazione. È sulla scorta di questo confronto che gli operatori hanno ricevuto il mandato di progettare un intervento sperimentale (cfr. cap. 4) e i ricercatori di definire un programma di ricerca. Infine, è grazie alle disponibilità e all'interesse delle scuole coinvolte che è stato possibile comporre un campione non probabilistico, un insieme di riferimento empirico non rappresentativo di un universo ma le cui dinamiche possono essere osservate come significative ed esemplari perché rappresentano forme di comunicazione ricorrenti.

2.2.2 Disegno della ricerca e raccolta dei dati

L'oggetto di questa ricerca è rappresentato dall'intervento svolto nelle classi. Il suo disegno complessivo ricalca gli aspetti citati nel paragrafo precedente a proposito della circolarità: 1) significati precedenti l'intervento (semantica sul tema, obiettivi degli operatori); 2) forme della comunicazione durante l'intervento; 3) significati prodotti in seguito all'intervento (influenza e valutazione).

Il primo aspetto è stato affrontato sottoponendo 205 questionari a 160 bambini e 45 preadolescenti con l'obiettivo di esplorare i significati collegati ai concetti di diversità, conflitto e dialogo. Tranne che per 11 casi (5% del totale) in cui non è possibile ricostruire il sesso del rispondente perché non indicato, la ripartizione tra maschi e femmine risulta decisamente equilibrata: 99 i primi e 95 le seconde. L'insieme dei questionari anonimi ha permesso di confrontare i punti di vista dominanti tra i bambini e i preadolescenti con quelli dei 4 adulti coinvolti nella ricerca. I pa-

rerì di questi ultimi sono stati raccolti attraverso un'intervista semistrutturata che ha affrontato tanto i temi generali della ricerca, quanto gli obiettivi specifici degli interventi programmati.

L'osservazione delle forme della comunicazione (secondo aspetto) rappresenta sicuramente la fase di ricerca più impegnativa e importante. Il ciclo di 3 incontri per ciascuna delle 11 classi coinvolte, per un totale quindi di 33 incontri, è stato interamente seguito e audio-videoregistrato dai ricercatori per un totale di circa 100 ore di registrazione. La tecnica dell'uso delle video-osservazioni (cfr. cap. 5 e 6) utilizzata in questa fase ha permesso di raccogliere un materiale importante non solo per la quantità ma soprattutto per la ricchezza e la qualità delle informazioni.

Infine, le impressioni e le valutazioni dei bambini e dei preadolescenti coinvolti negli interventi (terzo aspetto) sono state raccolte in 11 interviste di gruppo condotte e videoregistrate dagli stessi ricercatori. Anche gli operatori hanno avuto la possibilità di riflettere e di valutare l'intervento realizzato nell'ambito dell'intervista semistrutturata.

2.2.3 Codifica e analisi

L'insieme dei materiali raccolti è stato oggetto di un'attenta e complessa fase di analisi che ha visto occupato l'intero gruppo di ricerca. I diversi materiali sono stati inizialmente selezionati, ordinati e sistematizzati separatamente ma mediante strumenti comuni e metodi condivisi. Particolare attenzione è stata riservata alle registrazioni audiovisuali, che introducono un alto grado di complessità di gestione del dato, riducibile soltanto separando dal flusso della ripresa gli eventi più importanti per gli obiettivi della ricerca, senza perdere però il senso del collegamento tra gli eventi. Successivamente si è passati all'analisi specifica e approfondita dei materiali. Con analisi, si intende qui la ricerca dei fattori e delle variabili che contribuiscono a definire un significato sociale complessivo dei fenomeni osservati. Nelle interviste individuali, nelle video-osservazioni e nelle interviste di gruppo sono state ricercate soprattutto quelle premesse e quegli orientamenti che, combinati tra di loro, permettono di dare una specifica forma alla comunicazione (cfr. § 1.2). Possono così essere separati tre momenti dell'analisi: 1) quella puntuale che si occupa dei singoli eventi comunicativi; 2) quella trasversale ad un singolo sistema di comunicazioni (singola intervista individuale o di gruppo, singola video-osservazione); 3) quella comparativa tra i diversi sistemi coinvolti. L'intento di queste tre fasi è sempre quello di ricostruire i significati all'interno di un processo unitario e quindi l'analisi va considerata come un'attività unitaria; è altresì importante notare che questa attività si compone di diverse attenzioni e prospettive di lettura dei materiali, finalizzate a ridurre la complessità senza occultare il complesso di rimandi e connessioni che questi stabiliscono tra di loro. È questo lavoro che permette di trasformare una registrazione di dati in un'informazione.

2.2.4 Interpretazione dei risultati

L'interpretazione complessiva rintracciabile in questo testo è la risultante delle fasi di selezione e analisi dei materiali svolte all'interno di un quadro teorico coerente. Si può già qui anticipare (cfr. cap. 8) che il ciclo di questa ricerca ha permesso di arrivare a considerazioni interessanti tanto perché traducibili in suggerimenti operativi ma anche perché in grado di fornire argomenti potenzialmente innovativi per gli studi sul dialogo e sulla comunicazione in genere. Questo è un risultato di grande rilievo anche sul piano metodologico, perché afferma il funzionamento di un ciclo che oltre a ricercare la coerenza interna permette di stabilire un efficace rapporto con il suo oggetto. Il termine "efficace" è utilizzato in questo caso nella sua accezione originaria, ossia come capacità di "portare a compimento" un programma piuttosto che di produrre l'effetto voluto. In questo senso, l'efficacia di questa ricerca sta nella capacità di arrivare ad un'interpretazione basata sull'osservazione empirica grazie ad un'impostazione metodologica e teorica solida. Non quindi un'interpretazione che sia uno svelamento fedele *della* realtà osservata, ma una rappresentazione non pretestuosa *di* manifestazioni empiriche osservabili. Nello specifico, essendo questa ricerca basata su un intervento sperimentale, non ha avuto l'obiettivo di descrivere un'esperienza consolidata, ma di verificare l'impatto sulla comunicazione di una proposta operativa. L'interpretazione si è perciò concentrata su due aspetti: 1) definire i contorni di una forma di comunicazione (il dialogo) distinguendola da altre forme; 2) verificare quali conseguenze questa forma contribuisce a produrre su determinati sistemi di conflitto e più in generale su una parte della comunicazione tra bambini e preadolescenti.

Un ciclo di ricerca può essere considerato positivamente concluso proprio quando gli obiettivi di un programma sono stati in parte o completamente raggiunti. In coerenza con l'impostazione teorica e metodologica espressa in questo e nel precedente capitolo, si può invece sostenere che i risultati a cui questo lavoro giunge possono rappresentare uno spunto per una riflessione e una discussione allargata. La ripresa dei risultati in ulteriori processi di comunicazione definisce un'ulteriore fase del ciclo di ricerca che ha nella riflessività uno dei suoi tratti distintivi.

2.3 La registrazione audio-visuale delle forme di comunicazione

Nella ricerca sono state utilizzate tecniche differenziate, ciascuna delle quali presenta aspetti innovativi. I questionari affiancano gli aspetti qualitativi a quelli quantitativi nel tentativo di ottenere non tanto un bilanciamento tra questi dati, quanto piuttosto una proficua complementarità. Le interviste individuali non si occupano soltanto di registrare le opinioni degli adulti su specifici argomenti, ma di approfondire le questioni centrali della ricerca, individuando le ricorrenze e le eventuali contraddizioni contenute nelle risposte. Le interviste di gruppo cercano non solo di raccogliere i pareri dei bambini, ma di osservare il dibattito che in una classe si sviluppa a partire dagli stimoli forniti dai ricercatori.

Nel corso dei precedenti paragrafi si è fatto ripetutamente riferimento alla fase di registrazione delle forme di comunicazione durante gli interventi. Trattandosi di un aspetto centrale per questa ricerca, si è deciso di dedicare le ultime pagine di questo capitolo proprio alle video-osservazioni, ovvero alla tecnica che ha permesso la registrazione e l'analisi della comunicazione.

La video-osservazione¹³ può essere descritta come la registrazione audio e video della comunicazione in un determinato ambiente in cui partecipano diversi sistemi, entro certi limiti di tempo. È proprio l'unione della relativa semplicità "procedurale" e la complessità dei riferimenti capaci di rendere informativa l'immagine, a fare delle video-osservazioni uno strumento particolarmente interessante per una metodologia interessata allo studio dei processi sociali. In generale, uno dei limiti più ricorrenti per le ricerche che intendono studiare i processi sociali è che utilizzano una metodologia che si concentra sulle premesse e sui risultati ma che non riesce ad osservare tali processi nel momento in cui si manifestano e si sviluppano. Quella che è stata precedentemente definita tradizione dell'osservazione "radicale" (cfr. § 2.1) ha invece affermato una pratica di ricerca sul campo che si impegna a colmare questo limite. È nel solco di questa tradizione che si inseriscono le video-osservazioni, una tecnica non generalizzabile ma che in determinati casi offre numerosi vantaggi metodologici e rappresenta un importante strumento euristico. I limiti delle possibilità d'utilizzo delle video-osservazioni sono soprattutto di compatibilità con i diversi sistemi di comunicazioni. Dato che le video-osservazioni hanno il compito di registrare la comunicazione nel momento in cui si produce, è opportuno utilizzarle in quelle situazioni in cui questa può riprodursi senza troppi ostacoli. Non si tratta tanto di interrogarsi sulla distorsione che la videocamera può produrre su ciò che osserva¹⁴, quanto invece di valutare quali sistemi di comunicazione siano adatti ad un'osservazione esterna e cosa questa produca sui processi di comunicazione. La scuola, ad esempio, è un sistema in cui le principali forme di comunicazione (es. prestazioni) sono compatibili con l'osservazione esterna in quanto già soggette a valutazione. Un discorso diverso potrebbe essere fatto, invece, per sistemi che prevedono forme di comunicazioni basate sull'intimità o sul segreto. Come ogni tecnica di ricerca, anche le video-osservazioni vanno utilizzate una volta valutati i vantaggi in relazione ai limiti. Quali sono allora i vantaggi delle video-osservazioni?

1) Il materiale è *audio e visivo*.

Le video-osservazioni permettono di osservare otticamente e acusticamente tutto ciò che è rilevante nella comunicazione, in questo senso, permettono di ridurre tutto ad informazione. Inoltre, le video-osservazioni forniscono anche la possibilità di riprendere i luoghi, gli oggetti, i documenti e tutto ciò che riguarda l'am-

¹³ Su questo tema si veda C. Baraldi, *Forme e ordini di osservazione nell'uso della videoregistrazione*, in P. Faccioli e D. Harper (a cura di), *Mondi da vedere. Verso una sociologia più visuale*, Angeli, Milano 1999.

¹⁴ Quello della "distorsione" è un aspetto che riguarda l'attività di ricerca in generale ma che appare particolarmente problematico soprattutto per quelle ricerche che aspirano a raggiungere dati oggettivi.

biente. In sintesi, con le *video-osservazioni* si tiene in considerazione tutto ciò che connota e contribuisce a dare forma alla comunicazione.

2) Il dato è *reversibile e permanente*.

La videocamera permette di registrare quello che viene osservato, cioè ciò che viene selezionato, e di osservare ciò che viene registrato, cioè di rimandare l'analisi a un secondo momento e di ritornare più volte sul "dato". Queste caratteristiche danno la possibilità al ricercatore di mantenere l'attenzione sugli aspetti salienti dell'azione senza l'assillo della memorizzazione. Inoltre, la permanenza del dato comporta una maggiore comodità dell'analisi anche a distanza di tempo. Infine, la possibilità di ritornare ripetutamente sul dato originario, consente una continua attività di affinamento dell'analisi nel corso dello svolgimento della ricerca e di applicare una pluralità di piani di lettura. Questa caratteristica è fondamentale per rispettare un approccio di tipo adduttivo e una metodologia riflessiva, ossia per un programma di ricerca le cui fasi si influenzano reciprocamente.

3) Le video-osservazioni permettono un'osservazione *panoramica e puntuale*.

Le osservazioni registrate si predispongono ad una veduta d'insieme riassuntiva e, contemporaneamente, alla considerazione di particolari significativi. La puntualità è qui intesa nel senso che R. Barthes attribuisce al concetto di *punctum*¹⁵: un particolare che, nella sua relazione con l'immagine complessiva, è in grado di attualizzarne il senso. Adattando questo concetto all'impianto metodologico qui proposto, la puntualità può essere descritta come possibilità di concentrarsi sui dettagli significativi nel rapporto con il contesto generale. Nello specifico, in questa ricerca è stata svolta anche una minuziosa analisi dei passaggi e degli elementi della conversazione in riferimento alla comunicazione complessiva osservata nei sistemi in questione. I due aspetti non sono stati considerati in alternativa, ma anzi è proprio l'unità della distinzione tra panoramicità e puntualità a conferire in questo caso interesse alle video-osservazioni.

4) Le video-osservazioni permettono un'osservazione *sintetica e ridondante*.

La possibilità di considerare la stessa ripresa sotto diversi punti di vista e angolazioni comporta anche dei rischi di ridondanza. La tentazione di produrre un'analisi ipertrofica e prolissa fa parte delle debolezze potenziali delle video-osservazioni. In questo caso è il riferimento alla teoria e al programma metodologico che possono evitare simili rischi. La ridondanza va allora intesa in combinazione con la capacità di arrivare ad un'interpretazione di sintesi che non faccia perdere la molteplicità dei riferimenti possibili. Le video-osservazioni producono immagini dotate di fluidità¹⁶ che implicano che si possa tenere conto

¹⁵ R. Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Einaudi, Torino 1980.

¹⁶ M. Csikszentmihaili, *The concept of flow*, in Sutton-Smith (a cura di), *Play and Learning*, Gardner Press, New York 1979. R. Williams, *Television, Technology And Cultural Form*, Fontana, London 1974.

dello svolgersi degli eventi e del loro concatenamento. Un sistema di comunicazioni ha una sua evoluzione che non può essere trascurata: in altri termini, le video-osservazioni possono permettere di verificare come avviene l'autopoiesi di un sistema sociale (come alcune comunicazioni generano altre comunicazioni e in questa maniera si producono le forme culturali dominanti). In questa ricerca l'analisi è stata sintetica, sia perché si è concentrata sui singoli episodi, sia perché questi hanno permesso la definizione delle forme di comunicazione dominanti. D'altro canto, l'analisi ha permesso di mantenere la ridondanza attraverso i riferimenti incrociati tra i vari episodi, tra i vari interventi e tra le varie fasi della ricerca. Soltanto una parte di questa ridondanza è stata trattata per inevitabili limiti di tempo e in coerenza con gli obiettivi generali della ricerca.

5) Le video-osservazioni permettono *contemporaneità e compresenza*.

Un vantaggio non secondario delle VO è quello di permettere l'osservazione delle comunicazioni nel momento in cui queste si verificano. Il fatto di essere presente nel momento e sul luogo in cui si realizza la comunicazione che interessa osservare riduce i passaggi interpretativi e favorisce l'individuazione di eventuali contraddizioni tra i propositi di partenza e le forme effettivamente realizzate.

Tradizionalmente la tecnica che garantisce la contemporaneità e la compresenza è l'*osservazione partecipante*¹⁷ con cui le video-osservazioni condividono l'interesse per l'analisi delle interazioni in un contesto. A differenza dell'osservazione partecipante, le video-osservazioni mantengono separate l'azione di osservazione e quella di partecipazione. Ciò permette di evitare i problemi di coinvolgimento e di mescolamento di chi fa ricerca nel sistema da osservare, problemi che invece l'osservazione partecipante spesso incontra. Inoltre, una delle critiche solitamente sollevate all'osservazione partecipante riguarda i lunghi periodi di "esposizione" di cui necessita per descrivere le interazioni e le prassi di una determinata comunità. L'inserimento della tecnica delle video-osservazioni in un quadro teorico-metodologico fondato sull'osservazione delle forme di comunicazione, permette invece di concentrare la ricerca in un periodo relativamente breve. Lo scopo delle video-osservazioni non è quello di descrivere interamente un sistema ma, come più volte sostenuto in questo e nel precedente capitolo, di osservare come la comunicazione prenda forma in un determinato sistema in specifiche situazioni. In questa come in altre ricerche, l'intervento proposto dagli operatori ha definito una particolare situazione da osservare¹⁸, in altre ricerche sono state le normali e quotidiane interazioni tra bambini ed adulti a fornire situazioni da osservare¹⁹.

¹⁷ L'osservazione partecipante è un metodo d'indagine che si propone di: «delineare le caratteristiche di una cultura, vivendo *con* e *come* le persone che la condividono». M. Cardano, *La ricerca etnografica*, in L. Ricolfi, *La ricerca qualitativa*, cit.

¹⁸ C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione*, cit.

¹⁹ C. Baraldi, V. Iervese e A. La Palombara, *Il bambino salta il muro. Culture e pratiche sociali negli asili nido e nelle scuole d'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2001.

- 6) Le video-osservazioni permettono di lavorare in modo *trasversale e ambivalente*. Tecnicamente si può ritenere che l'osservazione inizi e finisca con l'accensione e lo spegnimento della videocamera. In realtà a dare senso a ciò che è "in campo" è anche il "fuori campo" a cui il ricercatore presta attenzione. La selettività dell'osservazione operata con l'inquadratura implica che ci sia qualcosa che vada distinto da qualcosa d'altro. La video-osservazione, in effetti, può sfruttare deliberatamente questa distinzione non perché sia un panopticon capace di osservare tutto contemporaneamente, ma piuttosto perché traccia un'ipotetica distinzione ribalta/retroscena²⁰. La profondità di campo di una ripresa, in particolare, consente di portare in primo piano ciò che, nella pratica sociale è considerato in secondo piano, ad esempio dei bambini che, in disparte, fanno il verso all'operatrice che sta ricordando ad altri l'importanza di mantenere un certo comportamento. Separare il momento dell'analisi da quello dell'osservazione permette a chi fa ricerca di operare un'analisi su più livelli, sfruttando la capacità della videocamera di riprendere anche situazioni ad un primo sguardo sfuggite o ritenute di scarso rilievo. Ciò è particolarmente importante nei casi in cui la ricerca si svolga in un sistema complesso con molteplici partecipanti. Questa ricerca ha presentato questo tipo di complessità dato che: l'intervento coinvolgeva una pluralità di soggetti, prevedeva la costituzione di sottogruppi, essendo promozionale favoriva la partecipazione differenziata, ecc. Per queste ed altre ragioni la ricerca ha beneficiato delle video-osservazioni, tecnica senza la quale sarebbe stato decisamente difficile registrare i processi comunicativi attivati durante l'intervento e coglierne le caratteristiche principali.

2.4 La presentazione dei materiali

Nelle pagine che seguiranno saranno presentati non solo i risultati sintetici della ricerca, ma anche parte dei materiali raccolti. Nell'ambito di una metodologia che si concepisce integrata e riflessiva questa scelta ha un'importanza particolare perché fa sì che siano ricostruibili, da un lato, le informazioni ricavate grazie alle diverse tecniche utilizzate e, dall'altro, proprio sulla base di queste informazioni, le analisi effettuate. L'articolazione della ricerca e l'elevata partecipazione hanno permesso di raccogliere materiali in grande quantità: solo una minima parte di esso è stato inserito in questo volume. Le trascrizioni delle sequenze videoregistrate, in particolare, sono state considerevoli per numero e per interesse, ma sono state utilizzate soltanto quelle apparse rilevanti per esemplarità e condensazione degli elementi rappresentativi dei processi comunicativi più generali. Le sequenze inserite in questo volume vanno quindi considerate come estratti di un flusso di comunicazioni composto da numerosi episodi. La presenza massiccia di una selezione dei materiali raccolti fornisce così, non soltanto la possibilità di arrivare a interpreta-

²⁰ E. Goffman, *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna 1972; J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1993.

zioni alternative a quelle proposte ma è anche la migliore garanzia della trasparenza del ciclo di ricerca illustrato in questo capitolo.

Infine, è necessario specificare le modalità con cui sono stati riportati i dialoghi raccolti durante la ricerca. Innanzitutto, nelle trascrizioni delle sequenze registrate durante le video-osservazioni e le interviste di gruppo sono stati adottati alcuni accorgimenti per tutelare l'anonimato dei soggetti partecipanti alla ricerca da un lato, per favorire la comprensione delle trascrizioni dall'altro. In particolare:

- I nomi e gli eventuali cognomi dei bambini e dei preadolescenti sono stati modificati in rispetto della legge sulla privacy. Si è tentato al contempo di scegliere nomi sostitutivi omologhi agli originali. Lo stesso è stato fatto per quelle informazioni che avrebbero potuto rivelare dati sensibili sui partecipanti.
- Gli operatori sono stati indicati con l'abbreviazione OP, i ricercatori con RIC e le insegnanti con INS.
- I nomi delle classi e delle scuole sono stati sostituiti da lettere dell'alfabeto.
- Ogni intervista di gruppo (*Focus Group*) è indicato con il codice FG seguito dalla lettera corrispondente alla classe in cui è stato effettuato.
- Le sequenze tratte dalle video-osservazioni sono indicate con la lettera S seguita dal numero con cui è stata catalogata.

Inoltre, sono state utilizzate alcune tra le principali convenzioni di trascrizione seguite dall'analisi conversazionale. Nello specifico:

[testo	sta ad indicare l'inizio di una sovrapposizione; le due parentesi quadre sono allineate una sotto l'altra
(.)	pausa breve (meno di un secondo)
(..)	pausa più lunga (intorno al secondo)
(03)	(pausa lunga, il numero indica i secondi, approssimativamente)
testo:	prolungamento del suono
testo-	parola trunca, interrotta
testo -	intonazione sospesa (come se il parlante non avesse concluso)
(testo)	testo non chiaro (sembra che dica così, ma non si sente bene)
(??)	testo non comprensibile acusticamente
<u>Testo</u>	il testo viene sottolineato quando si vuole indicare che è stato pronunciato con enfasi o a volume più alto
[testo]	tra parentesi vengono inserite le informazioni contestualizzanti ricavabili dalla registrazione
.,?!	la punteggiatura viene usata per indicare approssimativamente l'intonazione (ad esempio nella domanda)

Capitolo 3

Il conflitto per i bambini e i preadolescenti

Federico Farini e Giulia Zoboli¹

3.1 Il significato della diversità

Attraverso questionari e interviste, i bambini e i preadolescenti hanno espresso un significato di diversità soprattutto come opportunità e ricchezza. Tuttavia il tema del valore della diversità viene considerato in modo ambivalente (tab. 1): infatti, come già era accaduto nella prima fase della ricerca², i due terzi dei bambini e dei preadolescenti osservano la diversità come a volte positiva ed a volte negativa.

Tab. 1 - Valore della diversità

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
A volte positiva a volte negativa	62,4 (128)	65 (104)	53,3 (24)	66,7 (66)	53,7 (51)
Positiva	36,1 (74)	33,8 (54)	44,4 (2)	31,3 (31)	46,3 (44)
Non risponde	1,5 (3)	1,2 (2)	2,2 (1)	2,0 (2)	–
Negativa	–	–	–	–	–
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

È interessante osservare che, contrariamente a quanto esaminato nella prima parte della ricerca, le femmine si pronunciano in modo decisamente più diffuso a favore del valore positivo della diversità. Viene comunque ampiamente osservata l'esigenza di accettare la diversità in modo generalizzato, anche in questo caso però meno diffusamente dai maschi (tab. 2), il che fa sì che la percentuale sia inferiore rispetto a quanto emerso nella prima parte della ricerca.

¹ Federico Farini ha scritto i §§ 3.1, 3.2, 3.3 e 3.5. Giulia Zoboli ha scritto il § 3.4.

² C. Baraldi e V. Iervese, *L'osservazione della diversità, del conflitto e del dialogo*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

Tab. 2 - È importante accettare tutti?

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Sì	89,8 (184)	88,7 (142)	93,3 (42)	82,8 (82)	98,9 (94)
No	8,3 (17)	9,4 (15)	4,5 (2)	14,2 (14)	–
Non risponde	1,9 (4)	1,9 (3)	2,2 (1)	3,0 (3)	1,1 (1)
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

È comunque evidente la discrepanza tra ciò che è ritenuto importante e ciò che è ritenuto possibile: infatti, soltanto i tre quinti dei bambini e dei preadolescenti ritengono possibile accettare chiunque, in questo caso con uno scarso divario tra maschi e femmine, fatto che fa risaltare maggiormente il gap tra importanza e possibilità di accettazione nella prospettiva femminile (tab. 3).

Tab. 3 - È possibile accettare tutti?

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Sì	59,5 (122)	58,1 (93)	64,4 (29)	54,5 (54)	58,9 (56)
No	34,2 (70)	35,6 (57)	28,9 (13)	39,4 (39)	35,8 (34)
Non risponde	6,3 (13)	6,3 (10)	6,7 (3)	6,1 (6)	5,3 (5)
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

Diversi bambini si esprimono a favore della riproduzione di una diversità di genere, che emerge prevalentemente come contrapposizione etnocentrica tra gruppi maschili e femminili. Il brano che segue, registrato durante una discussione sull'eventuale ripetizione dell'esperienza dell'intervento, riproduce l'ambivalenza tra valore della diversità ed etnocentrismo basato sul genere:

[FG H] MATTEO: “Io cambierei i gruppi perché sicuramente se vado con altre persone le idee sarebbero diverse”. ELEONORA: “Sì non è perché non gli piaceva il mio gruppo, ma cambiare per fare un'altra storia e avere delle nuove idee”. MARINA: “Io cambierei persone, io farei, io, Mary, Annika e Eleonora”. ALICE: “E però son tutte femmine”. MARINA: “Eh, oh”. ELEONORA: “Io invece farei un miscuglio... li sorteggerei come facciamo di solito con la maestra”. FILIPPO: “Io invece farei Matteo, Simone, Paolo e Antonio”. PAOLO: “Facciamo maschi e femmine”. SIMONE: “Tutti maschi”. ELEONORA: “Io invece sceglierei anche i maschi”. ALICE: “Io invece farei io, l'Eleonora, Filippo e Simone... però misto”. ELEONORA: “Sì perché se no, tutte femmine, dopo facciamo una storia un po' troppo femminile, invece con qualche maschio”. ALICE: “Sì può inventare di più!”.

Non mancano, dunque, coloro che dichiarano di apprezzare il mescolamento e l'arricchimento delle prospettive: si osserva infatti in modo positivo la diversità nel

gruppo, che rende possibile mettere in comune una pluralità di visioni e di scelte, valorizzando le specificità personali a prescindere dalle appartenenze e dalle dinamiche relazionali consolidate (“lavorare in gruppo anche se non ci sono i migliori amici ti diverti di più perché pensi le cose con più persone”):

[FG D] RIC: “Vi è piaciuto lavorare in questo modo?”. VOCI: “Sì, sì”. RIC: “Secondo voi ci sono delle differenze tra come avete lavorato con OP e come lavorate di solito in classe normalmente?”. SARA e al.: “Sì”. RIC: “Ad esempio?”. ALESSIO: “È stato più divertente”. CHIARA: “È stata un’esperienza nuova perché in classe ognuno ha il suo banco invece qui eravamo in gruppo e facevamo delle cose divertenti”. SARA: “Quando lavoriamo da soli, ognuno ha soltanto (.) abbiamo soltanto una scelta, mentre quando siamo in gruppo abbiamo tante scelte”. RIC: “In che senso dici questo della scelta?”. SARA: “Non so, ad esempio con i nomi, uno voleva dare OP e uno Matteo, io volevo dare un altro nome, invece quando sei da solo puoi mettere soltanto una scelta, un nome”. RIC: “Quindi ti è piaciuto che ci fossero tante idee a confronto?”. SARA: “Sì”. MAURIZIO: “Poi se sei da solo e devi avere un voto, se sei da solo fai meno cose e anche rischi di sbagliare, fai delle cose che (.) invece se sei in gruppo tipo, tu non hai studiato perché hai fatto lo sciocco allora chiedi agli altri compagni cosa bisognava fare e loro te lo dicono”. RIC: “Quindi secondo te lavorare in gruppo ti dà più possibilità di distrarti o di sbagliare senza che ci siano pericoli, non so di essere sgridato o di non capire”. MAURIZIO: “Poi tipo in gruppo prendi ottimo e da solo prendi insufficiente”. VOCI: “Eh (.) adesso!”. NICO: “Quando lavoriamo da soli prendiamo dei voti meno alti perché ci impegniamo di meno perché a lavorar da soli non è che ci si diverte tanto mentre lavorare in gruppo anche se non ci sono i migliori amici ti diverti di più perché pensi le cose con più persone, vengono fuori più idee quindi ti diverti di più a scegliere le idee (.) invece lavorar da solo, magari alcune idee non ti vengono (?)”. RIC: “Ma secondo voi in questo lavoro vi davano dei voti alla fine?”. VOCI: “No, no”. M: “Secondo me se ci davano i voti dicevamo no”. CHIARA: “Secondo me loro volevano che noi lavoravamo in gruppo”. ARIANNA: “Se si lavora in gruppo si possono dire le cose che si pensano, se si lavora da soli rimangono dentro”. RIC: “Siete d’accordo con Arianna?”. VOCI: “Sì”. MAURIZIO: “Poi dopo se tu dici una cosa in gruppo e la dici a tutti gli altri poi dopo casomai te la dimentichi gli altri sanno già cos’è e te la possono dire, se sei da solo invece pensi poi te la dimentichi”. RIC: “Può essere la memoria di tutti no? Il gruppo?”. MAURIZIO: “Sì però basta che lo dici perché se non lo dici ti scordi”.

Il gruppo è osservato come contesto in cui l’espressione della diversità può essere apprezzata in quanto apre ad un confronto e permette di ampliare il ventaglio delle possibilità esistenti, “perché se si lavora in gruppo, si possono dire le cose che si pensano” mentre “se si lavora da soli rimangono dentro”, senza che questo comporti un annullamento della propria specificità personale. Il gruppo è un contesto comunicativo alternativo ad un’educazione fondata sulla competizione e sulla priorità delle prestazioni individuali. La collaborazione di gruppo comporta tre van-

taggi, che evidenziano ancora l'ambivalenza tra valore della diversità e valore della condivisione: 1) incrementa le possibilità di produrre conoscenza ("se sei da solo fai meno cose"; "invece lavorar da solo, magari alcune idee non ti vengono"); 2) preserva dai rischi di una prestazione deviante ("e anche rischi di sbagliare"); 3) permette di creare una memoria comune ("se tu dici una cosa in gruppo [...] dopo casomai te la dimentichi gli altri sanno già cos'è e te la possono dire").

3.2 La produzione e le strutture del conflitto

Il significato del conflitto

Gli operatori considerano il conflitto come una forma di comunicazione in cui può emergere ed essere gestita una diversità di bisogni, di opinioni o di valori, che segnala l'esistenza di contraddizioni nella comunicazione e indica problemi rilevanti. Solo per l'insegnante, conflitto significa assenza di comunicazione. Nel linguaggio comunemente utilizzato dai bambini e dai preadolescenti, invece, conflitto significa generalmente litigio problematico:

[FG A] RIC: "E secondo voi com'è che non avete mai litigato? Di solito litigate?". CATERINA: "No, no però quando c'è qualcosa che non va, quella che sembra una discussione dopo parte invece come litigio. Se la discussione va un po' a lungo si può prendere anche come un litigio".

[FG D] EMANUELE: "Io non sono d'accordo perché innanzitutto non volevo che si litigasse perché non è una bella cosa (..) poi dopo secondo me ci sono stati più parolacce, pugni, offese". RIC: "E secondo te che cosa vi ha fatto lavorare bene insieme?". EMANUELE: "Le discussioni, le riflessioni". RIC: "Ah, quindi secondo te le discussioni e le riflessioni vi hanno permesso di lavorare bene insieme?". EMANUELE: "Sì perché se non ci fossero state tutte quelle discussioni e riflessioni io sarei imbronciato con i miei compagni di gruppo e gli altri sarebbero un po' tutti (..) come dire (..) non so (..) arrabbiati anche loro".

Nella prospettiva dei bambini/preadolescenti, il conflitto varia per intensità e gravità della contrapposizione tra le parti ("quando c'è qualcosa che non va, quella che sembra una discussione dopo parte invece come litigio") ed in relazione alla funzionalità per il proseguimento della comunicazione. Tuttavia, il "litigio non è una bella cosa" poiché tende a riprodursi in una spirale di prevaricazioni ("poi dopo secondo me ci sono stati più parolacce, pugni, offese"). Le "discussioni", invece, sono valutate positivamente in quanto permettono l'espressione dei soggetti coinvolti e forniscono una possibilità di chiarimento che placa manifestazioni emotive come la rabbia o il risentimento ("se non ci fossero state tutte quelle discussioni e riflessioni io sarei imbronciato con i miei compagni di gruppo e gli altri sarebbero un po' [...] arrabbiati anche loro").

I rispondenti dichiarano di partecipare assai di frequente a discussioni e solo pochi sembrano immuni da una comunicazione conflittuale (tab. 4).

Tab. 4 - Esperienza di discussioni

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Sì	85,4 (175)	83,7 (134)	91,2 (41)	83,9 (83)	87,4 (83)
No	12,2 (25)	14,4 (23)	4,4 (2)	13,1 (13)	11,6 (11)
Non risponde	2,4 (5)	1,9 (3)	4,4 (2)	3,0 (3)	1,0 (1)
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

Queste discussioni coinvolgono frequentemente amici e compagni di classe, ma anche i genitori ne sono protagonisti in un quarto dei casi, mentre sono praticamente assenti le discussioni con insegnanti (tab. 5).

Tab. 5 - Con chi si discute prevalentemente

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Amici	26,8 (55)	23,7 (38)	37,8 (17)	23,2 (23)	30,5 (29)
Genitori	26,3 (54)	26,3 (42)	26,7 (12)	22,2 (22)	28,5 (27)
Compagni di classe	22,9 (47)	25,0 (40)	15,6 (7)	26,3 (26)	23,2 (22)
Non risponde	14,2 (29)	16,3 (26)	6,6 (3)	16,2 (16)	11,6 (11)
Parenti	6,3 (13)	5,6 (9)	8,9 (4)	8,1 (8)	4,2 (4)
Insegnanti	1,9 (4)	1,2 (2)	4,4 (2)	3,0 (3)	1,0 (1)
Altro	1,5 (3)	1,9 (3)	–	1,0 (1)	1,0 (1)
Totale	100 (205)	100 (134)	100 (42)	100 (83)	100 (84)

In questo quadro, anche la mancanza di rispetto è osservata in modo diffuso, cioè dai due quinti dei rispondenti (tab. 6).

Tab. 6 - Mancanza di rispetto

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
No	60,0 (123)	59,4 (95)	62,2 (28)	56,6 (56)	60,0 (57)
Sì	38,5 (79)	39,4 (63)	35,6 (16)	41,4 (41)	38,9 (37)
Non risponde	1,5 (3)	1,2 (2)	2,2 (1)	2,0 (2)	1,1 (1)
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

Il fenomeno è diffuso soprattutto nei confronti di amici (33,6%) e compagni di classe (25,2%), mentre è osservato molto raramente nei confronti dei genitori (5,6%) ed anche degli insegnanti (8,4%). È evidente dunque come la mancanza di rispetto sia legata alla comunicazione tra coetanei. L'osservazione degli interventi evidenzia in effetti che i conflitti sono stati molto frequenti e si sono verificati in tutti gli interventi. Tuttavia, si è trattato soprattutto di conflitti non rilevanti, nati cioè per motivazioni futili, come uno scherzo o una presa in giro, si potrebbe dire per gioco, per il piacere di stuzzicarsi e ridere delle prese in giro reciproche. Spesso, questi conflitti non rilevanti si sono auto-dissolti, come nella sequenza 1.

[S1]

[Un gruppo sta leggendo la sua storia]

Federico: [??] [dice qualcosa che non si capisce a cui tutti reagiscono]

Alfredo: basta Federico hai rotto con questo [??]

Federico: io?!

Alfredo [gridando, aggressivamente]: sì!

Marta: basta!

Federico [urlando, ma ridendo]: Marta!

Alfredo [sempre più forte]: basta Federico!

[Federico non reagisce. Continuano a leggere la storia]

Marta [ridendo]: e questa me la paghi (?) [non si capisce riferito a cosa]

Federico: [??]

Ilenia: Federico!

[Continuano a leggere la storia e Federico disturba, ma non si capisce che cosa dice]

Marta e Alfredo: basta Federico!

Federico: ma non ho detto niente! [??] la Giada [??] e non hai detto niente!!!

Marta: cioè ma è possibile?! Anche te [rivolta a Giada], vèh!? Mica solo lui! Sono tre giorni che vai dietro! [Non si chiarisce per quale motivo si stanno prendendo in giro, presumibilmente perché Marta e Alfredo si piacciono]

Tutti: basta!

Federico: [??] [si sovrappongono varie voci e vari turni]

Marta [ridendo]: ma non è vero!

Alfredo: [arrabbiato] non sono affari tuoi!

Marta [ridendo]: a parte che non è mica vero!

Alfredo: ma comunque non sono affari tuoi se fosse anche vero!

Federico: ma non è vero!

Alfredo [rosso in faccia]: allora non dirlo!

Federico: adesso basta!

[Tutti ridono]

Marta [ridendo]: Alfredo, basta pensa alla Giada!

[Alfredo finge di picchiarla ridendo]

[Tutti ridono e parlano insieme. La tensione si scioglie e tornano a lavorare]

In questa sequenza, i ragazzi non si arrabbiano realmente, nonostante i toni iniziali appaiono aggressivi (turni 2, 4, 5, 6, 7): nel corso del processo comunicativo, l'aggressività si trasforma in scherzo e presa in giro a vicendevole (turni 18, 20, 25, 26, 27, 28), sdrammatizzando i residui di ira (turni 19, 23, 24). I bambini gestiscono il conflitto da soli, sdrammatizzando e abbassando la tensione, scherzando: di conseguenza, il conflitto si dissolve senza necessità di intervento.

Come si evidenzia nel caso precedente, i conflitti possono essere considerati non rilevanti quando non bloccano la forma culturale che orienta la comunicazione. Il nostro interesse è però focalizzato sui conflitti rilevanti, che bloccano tali forme culturali, creando quindi difficoltà nel procedere nella comunicazione. I conflitti rilevanti bloccano la comunicazione a causa del riprodursi di contraddizioni sistematicamente confermate nel processo comunicativo. È possibile osservare delle strutture ricorrenti nella produzione di questi conflitti.

Le dispute

Ricorrente è l'espressione della contraddizione in forma di "disputa"³. La disputa è una forma di comunicazione conflittuale caratterizzata, come si evidenzia nella sequenza 2, da una connotazione negativa ed aggressiva dell'interlocutore (turni 5, 6, 7, 11) e da azioni valutative (turno 10), che vengono considerate inevitabili (turno 13).

[S2]

Mustafa: ha preso il mio astuccio! dopo come faccio!

Op [arrivando sul luogo del conflitto]: va bene, vi mettete qua seduti?

Mustafa: e te, perché sei andata a prendere il mio astuccio?

Clara: e tu i nostri colori?

Mustafa: è stato Emanuele, vèh, faccia da maiale sta zitta!

Clara: che sei tu!

Mustafa: che sei tu!

Alessandro [a Op]: 'scolta: i colori non sono mica solo loro!

Clara: però ce li chiedete, non li strappate dal tavolo

Alessandro: mica si strappano, vèh (.) Come strappare un tavolo, che è di legno, mica lo strappi! Un po' di intelligenza, oh?

[risate di Mustafa, che "batte un cinque" ad Alessandro, indicando in tono derisorio Clara]

Op: io avrei bisogno di parlare in modo civile e a me non sta bene poi che tu alzi la voce in quel modo! È possibile arrivare ad una soluzione in un modo tranquillo e pacato?

Alessandro: evidentemente no!

³ J.F. Lynch, *Beyond ADR, a system approach to conflict management*, *Negotiation journal*, 7, 2004, pp. 197-206.

Nella sequenza 3, si può osservare una disputa particolarmente violenta, con ricorrenti azioni aggressive e valutazioni negative reciproche.

[S3. Mario sta piangendo dopo aver subito un'aggressione violenta di Kevin; l'operatore si avvicina e gli si fa incontro Kevin, che cerca di giustificare la sua azione]

Kevin: ma: (.) mi prende sempre in giro!

Op: io, da quello che ho visto, gli hai dato uno scapaccione

Kevin: è da stamattina che mi prende in giro

Op: eh, ma adesso lui piange -

Kevin: fa sempre così

Op: scusa (.) ma se uno ti tira uno scapaccione - (..) eh, quando i miei genitori mi davano degli scapaccioni, da piccolo, io piangevo, eh?

Kevin: sì, va beh, però lui mi prendeva in giro senza motivo

Op (a Mario): scusa, stavi cercando di dire qualcosa?

Mario: gli ho detto solo una volta ciccione

Kevin: eh:

Op: ah, beh, però -

Mario: a mensa me le ha date anche le botte, a mensa

Kevin: sì, adio, a mensa te le ha date (??)

Mario: no, anche te!

Kevin: ma solo quando sei passato (.), ti ho dato - [imita uno scapaccione dato "al volo"]

Op: perché gli dai le botte?

Miki: eh (.) ma lui lo chiama "Kevinone - patatone - ciccione"

Op: eh beh (..) Miki, scusa, per te è giusto questo?

Miki: no, ma lui lo chiama sempre (.) allora: (2) secondo me lui sbaglia a dargli le botte, ma se uno a me mi chiama Kevinone - patatone - ciccione io gli do uno schiaffo

Mario: io non l'ho chiamato oggi ciccione, a mensa

Kevin: ed io a mensa non ti ho fatto niente

Mario: sì

Licia: hai fatto (.) la testa (.) con la bottiglia [mima con le mani uno scontro]

Op: ah, allora (.) io credo che se andate in cerca di chi ha iniziato non andate da nessuna parte (.) è possibile che troviamo una soluzione a questo problema, definitiva (.) possiamo trovare una soluzione definitiva?

Mario: ma adesso non ho problemi

Op: ma tu lo prendi in giro -

Mario: sì

Op: e lui ogni tanto passa e ti tira gli schiaffi

Mario: certe volte per niente

Kevin: no

Op: però (.) succede che tu fai così, che lui fa colà e:

Kevin: ma tu lui lo tocchi e: [imita il pianto]
 Op: va beh, ognuno è fatto a suo modo, eh? Non vuoi trovare una soluzione?
 Kevin: mi dispiace [che..]
 Op: [eh, gli chiedi scusa?
 Kevin: (??)
 Op: eh, ma (.) guardalo, guardalo negli occhi!
 Mario: smettila di darmi le botte!
 Licia: e tu smettila di cercartele!
 (Kevin, insofferente, si divincola da Op, che lo invita a sedersi)
 Miki: lui ti smette di picchiarti se tu lo smetti di prenderlo in giro (.) perché se mi chiami ciccione ti darei una botta, ma se tu lo smetti di dirlo (.) Kevin smette di darti le botte
 Licia: veramente è Kevin che reagisce in modo strano, con delle botte, come a rugby (..) anche peggio!
 Op: si può ragionare in altri termini? ma si può arrivare ad un accordo, cioè ammesso che lui non ti prenda più in giro, e che tu non lo prendi più in giro
 Mario: ma io non lo prendo in giro! (.) prima ho fatto la foto a Op e lui mi è venuto a dare le botte
 Kevin: Io:? ma te hai le traveggole! eh no!
 Op: è possibile che tra di voi non si riesca a -
 Kevin: dipende da lui
 Op: e da te?
 Kevin: se mi smette di prendere in giro -
 Op: quindi (.) se lui smette di prenderti in giro tu smetti di dargli le botte (..) (a Michele) hai capito?
 Mario: se smette di darmi le botte -
 Op: eh, siamo d'accordo? ne parliamo la prossima volta?
 Kevin [annoiato]: no:
 Op: [ok (.) Miki sei testimone -
 Mario [prendendo la macchina fotografica che è sul tavolo, rivolgendosi a Kevin]: posso vedere, posso vedere veloce? [tocca un pulsante]
 Kevin: no: ma cosa hai fatto!
 Op: insegnali con calma (...) ricordati -
 Kevin: dai che te la faccio io!
 [Mario continua a toccare pulsanti sulla macchina fotografica]
 Kevin: no!:
 Mario: no, una posso [farla], come gli altri!
 Kevin: eh: (..) Miki vieni con me, dai! [si mettono in posa plastica ridendo, anche Mario ride]

Si può osservare come, dal turno 55, il conflitto si dissolva, senza un intervento diretto dell'operatore, bensì attraverso una forma di riconciliazione basata su di uno spostamento dell'attenzione, comunque orientata dall'operatore.

La disputa afferma spesso un “paradigma competitivo”⁴, che produce la distinzione tra affermazioni “vincenti” ed affermazioni “perdenti”. Il conflitto competitivo si verifica quando due parti sono coinvolte in una competizione volta a modificare a proprio favore le forme della loro relazione. La forma di comunicazione è fondata su quello che Leo F. Smyth⁵ ha definito *organizational enactment*. Un *organizational enactment* è una forma di osservazione per cui un sistema determina il proprio ambiente come estensione della propria identità. Nel caso dei conflitti competitivi la parte che rivendica un differenziale positivo (ad esempio, in virtù di una maggiore forza fisica) osserva la riproduzione di questo differenziale positivo come componente essenziale della propria identità, a scapito dell’altra parte.

La competizione per imporre la propria prospettiva si esprime in azioni aggressive, in primo luogo nell’espressione di valutazioni negative dei propri interlocutori. In tal senso, il paradigma competitivo si sviluppa in una forma che Kenneth Gergen ha definito come “tanatopica”⁶: la competizione si manifesta attraverso azioni strategiche che sfruttano i contributi degli altri come armi dialettiche, osservandovi contraddizioni, paradossi, debolezze logiche, con l’obiettivo di distruggerne (in questo senso “tanatopica”) le costruzioni di significato. I conflitti competitivi possono essere sia di tipo individualista, cioè riguardanti contraddizioni tra singoli individui basate sul valore della prestazione, sia di tipo etnocentrico, cioè basati su contraddizioni di valore tra gruppi predefiniti (ad esempio, tra maschi e femmine).

Nella sequenza 4 si può osservare un conflitto competitivo inerente alla prestazione (turni 2, 3, 5, 9) ed abbinato alla differenza di valore tra maschi e femmine (turno 24, 26), nel quale si osserva una comunicazione distruttiva (turni: 17-19; 21-22) che sfocia in proposte di esclusione (turni 21-22).

[S4]

Op: allora, in questo gruppo ci siamo un po’ arrabbiati, mi sembra di avere capito, può succedere, no, quando si lavora insieme, può capitare

Cristina: io e la Valeria sì che abbiamo lavorato

Valeria: questa qua [una femmina del gruppo] è qui che ci guarda, lui è lì che lavora, almeno lui fa qualcosa, e lui sta giocando col cellulare

Op: voi vi siete arrabbiati perché qualcuno lavora e qualcuno no

Valeria: sì

Op: come mai solo voi lavorate? Allora, spiegatemi un po’ a che punto siete. Roberto, mi aiutate a capire la storia. Proprio non è possibile? Vediamo se riusciamo ad andare avanti? Allora, venite qua, invece di continuare a lavorare. Voi lo sapete che non è che dovete fare la storia, voi dovete lavorare insieme; se fate la storia e

⁴ D. Bohm, *On dialogue*, Routledge, London 1989.

⁵ L.F. Smyth, *Identity-based conflicts, a systemic approach*, *Negotiation journal*, 4, 2004, pp. 147-161.

⁶ K. Gergen, *Toward a vocabulary of transformative dialogue*, *International journal of public administration*, 24, 2001, pp. 697-707.

non lavorate insieme, non ha molto senso quello che stiamo facendo. Vi ricordate di questa cosa? Che l'abbiamo decisa la volta scorsa?

Valeria: adesso abbiamo deciso

Op: cosa avete deciso?

Valeria: abbiamo deciso che chi lavora, lavora con gli altri, chi non lavora...

Op: chi l'ha deciso questo? Chi è che ha deciso questa cosa?

Valeria: tutti noi

Op: ma tutti quanti?

Gruppo: no

Op: se posso dire la mia mi sembra che non avete deciso mica tutti insieme

Valeria: abbiamo deciso tre su due

Op: quindi avete fatto la maggioranza? Allora hanno ragione loro di essere arrabbiati. Siete arrabbiati?

Valeria: sì, perché si comportano come dei bambini di prima!

Roberto: e te come dell'asilo nido

Valeria: simpatico, taci!

Op: insomma, questo gruppo, mi sembrava che avesse iniziato a fare delle cose bellissime, e ad un certo punto (..) Vi posso aiutare in qualche modo?

Roberto: togliendo quella [Valeria]

Valeria: perché non te ne vai te?!

Op: Roberto, tu cosa vorresti fare? Vorresti inventare qualche personaggio? [??] E tu [ad un maschio del gruppo] cosa vorresti metterci dentro? [??] Voi tre [femmine] allora lavorate da sole e loro due non partecipano?

Femmine: sì

Op: ma non c'è niente che possiamo fare per convincerli -?

Valeria: no!

Nella sequenza 4, si può anche osservare che i contributi dell'operatore finiscono con l'alimentare il conflitto, incitando a lavorare insieme (turno 6) e creando una distinzione tra ragione e torto (turno 16). Torneremo sull'intervento di gestione del conflitto nel capitolo 6.

Nella sequenza 5, si osserva un conflitto etnocentrico. Ai turni 8-11, si osservano affermazioni aggressive che si concatenano, esprimendo valutazioni negative del gruppo contrapposto. Il conflitto riproduce una contrapposizione di genere espressa nella comunicazione attraverso categorizzazioni stereotipate della diversità.

[S5. L'operatore introduce la fase dell'intervento che prevede la costruzione, a partire dalle storie prodotte dai gruppi di lavoro ristretti, di una "storia della classe", ma questo passaggio viene rifiutato dalla classe, all'interno della quale è attivo un conflitto etnocentrico di genere]

Op: adesso ci tocca fare una cosa nuova (..) il gioco prevede che dalle storie dei gruppi, per questo non importa se sono finite o meno, costruiamo la storia della classe (..) non importa se la finiamo -

Classe: no:! È brutto!
 Op: è brutto? Va bene, allora andiamo avanti -
 Francesco: [le donne ne fanno una e i maschi ne fanno un'altra!
 Classe: [sì! sì!
 Classe: [no! no!
 Michela: ognuno racconta la propria storia!
 Francesco: i maschi hanno più cervello
 Femmine: eh:?
 Francesca: i maschi hanno il cervello nel c**o!
 Francesco: le femmine non ce l'hanno proprio!

3.3 Le conseguenze del conflitto

L'esclusione

Come abbiamo già visto nella sequenza 4, il paradigma competitivo può avere come conseguenza la costruzione di un "paradigma di esclusione", che produce una distinzione tra contributi accettabili ed altri inaccettabili. I conflitti che escludono sono processi comunicativi che producono l'emarginazione di uno o più individui. Riprendendo la teoria degli "identity-based conflicts" di Leo F. Smyth⁷ i conflitti che escludono possono essere associati al processo di costruzione di una forma di identità sociale all'interno della classe.

I bambini/preadolescenti hanno osservato azioni o espressioni considerate devianti, che hanno prodotto forme di esclusione o di auto-esclusione. Definendo un'azione come deviante si fissano dei limiti di adeguatezza, che giustificano un'esclusione o un rifiuto. Gli intervistati ricavano questi limiti soprattutto da standard che reperiscono nei sistemi sociali cui partecipano o rispetto a criteri di "buon senso":

[FG D] "Oh, Fokir non sa far le foto, è proprio scemo!".

[FG D] "Non volevamo far scrivere ad Alfredo perché scriveva male".

[FG C] "Quando giochiamo a pallavolo c'è un mio amico nella mia squadra che mi dice 'non sai giocare, non sai fare niente', e a me mi si blocca lo stomaco e dalla paura di non riuscire a prender la palla dopo non riesco a prenderla perché ho paura che lui mi dica che non so giocare e quindi non so più giocare".

[FG C] "Magari non è che non volevo dare ascolto a lui, solo che diceva delle idee che... che magari non erano tanto adatte".

[FG H] "No (.) le loro idee erano molto creative (.) va bene che siano creative fino a un punto".

[FG E] SERGIO: "Quelle che non c'entravano niente le escludevamo". OLGA: "Se dicevano delle stupidate noi non le ascoltavamo perché non le volevamo met-

⁷ L.F. Smyth, *Identity-based conflicts*, cit.

tere nella storia, mettevamo solo quelle più sensate”. RIC: “E come ci rimaneva quello che vedeva la sua idea scartata?”. SERGIO: “Triste”. RIC: “Come stabilivate qual era sensata? Chi lo stabiliva?”. SERGIO: “Un po’ tutti insieme”.

Questi processi si configurano come combinazione di (1) richieste di adeguamento ad aspettative cognitive e normative e (2) pratiche di esclusione ai danni dei partecipanti che deludono tali aspettative. I processi comunicativi combinano la costruzione di un’identità riconosciuta alla categorizzazione negativa dei partecipanti i cui contributi sono osservati come inadeguati rispetto a tale identità. Ciò si produce in relazione sia a prestazioni individuali, sia a differenze etnocentriche tra gruppi.

[S6. Eugenia sta rivendicando attraverso un’azione aggressiva il diritto alla partecipazione attiva, nel caso specifico ad incollare una foto sul cartellone del gruppo. L’operatore che ha osservato l’apertura del conflitto, interviene]

Op: [rivolto a Eugenia, che è visibilmente alterata] perché non ti fanno incollare?

Iside: ha rovinato la foto!

Op: perché non ti fanno incollare?

Iside: perché di colla ce n’è una!

Op: perché di colla ce n’è una? e questo è un motivo secondo te? E secondo te? (..)

Marco, secondo te? Allora qual è il motivo, quello che c’è una colla soltanto? ho capito (2) ma lei [Eugenia] quante ne ha incollate?

Iside: una!

Op: una? o zero? questa chi l’ha incollata?

Eugenia: [rispondendo alla domanda al turno 7] nessuna! [indica Iside per spiegare chi ha incollato la foto in questione]

Op: te?

Iside: sì

Iside: tu quale hai incollato?

Emma: questa

Op: tu quale? [a Marco]

Marco: niente!

Op: quante foto avete?

Iside: sette

Op: allora? lei può incollare questa foto?

Iside: sì

Op: allora qual è il problema? perché non la fate incollare, perché c’è una colla?

Emma: perché non si impegna

Op: non si impegna tanto (quindi) non ha incollato (.) però vuole incollare! perché quindi dici che non si impegna?

Emma: perché intanto prima non ha colorato, [ha rovinato -

Iside: [eh: non si impegna

La contrapposizione tra il Noi di competenti per le performance di ruolo adeguate (Emma e Iside) ed il Lei incompetente (Eugenia) indica una forma di comunicazione etnocentrica che assicura il riprodursi dei processi comunicativi all'interno della classe ed allo stesso tempo riproduce la categorizzazione di una ragazza come inadeguata, quindi la sua emarginazione, anche al di fuori delle attività educative. Il gruppo, stimolato sistematicamente dall'operatore (turni 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 19, 21, 23), produce una riflessione sulle conseguenze di questa forma comunicativa, ma tuttavia conferma l'esclusione di Eugenia, osservata come un pericolo, rispetto al quale non è possibile fare niente, che ci si deve limitare a mettere sul conto dell'esperienza⁸.

[S7. L'operatore, prima di riprendere le attività, promuove una riflessione sull'incontro precedente, che fa emergere un conflitto che porta ad esclusione]

Op: ecco (ci siamo) (.) voi avete lavorato bene!

Classe: perfetto!

Op: (.) niente discussioni -

Gino: beh, un po' noi -

Op: voi (..) molte?

Lara: beh: sì (.) eh, con Roberto in [mezzo -

Gino: [scrivevano anche delle parolacce sul cartellone...

Op: ho capito (.) e questo non va bene per voi?

Lara: eh, ha detto la maestra che se la prossima volta lo rifà noi lo dobbiamo stannare!

Op: ah, ho [capito -

Ins: [sì (..) una regola della classe, quando si lavora in gruppo, è che se c'è qualcuno che disturba gli altri quel giorno, per quel giorno deve lavorare da solo, capito? Questa è la regola che abbiamo deciso già alla fine della seconda: quando si lavora insieme si può discutere ma se il gruppo capisce che una persona fa lo sciocco, a decisione, si decide che (.) uno non ha il diritto di rovinare tutto il lavoro del gruppo!

[S8. Durante la lettura di una storia di gruppo, alcuni bambini danno ripetuti segni di insofferenza nei confronti dell'attività, si apre così un conflitto, nel corso del quale i bambini ricorrono ad azioni violente, sollecitando infine un intervento dell'insegnante]

Op: adesso stavo discutendo con questi ragazzi che hanno sempre lavorato in modo esemplare perché hanno discusso con tranquillità, si sono messi d'accordo laddove c'erano delle difficoltà. Io devo dire che è successo tutto in un attimo (.) per questo io inizio a credere che loro hanno ragione a dire che sono stanchi -

Ins: dunque ieri siamo andati in gita e ci siamo molto stancati e stressati -

⁸ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit.

Op: io volevo parlare di questo a questo punto perché se sono stanchi (..) è inutile che ci stanchiamo di più perché a me dispiace che in una classe dove si è lavorato sempre bene, perché avete fatto dei bellissimi lavori, io vi ho detto che non mi interessa se finite la storia perché dobbiamo stare bene (.) Allora, io vi credo se mi dite che siete stanchi, perché difficilmente si trovano delle persone che scattano da un momento all'altro (.) o succede così di solito?

Ins2: saranno anche stanchi però -

Ins: no! (.) se mi [permette -

Op: [hanno esagerato!

Ins2: [sì!

Ins [rivolta ad op]: [se mi permette, io ho la sensazione che visto che lei non appartiene di solito a questo gruppo (.) perché l'insegnante di solito assume un ruolo per cui poco ti puoi permettere di fare lo sciocco, con noi due (.) perché ti conosciamo da vecchia data, e alla fine poi stringi stringi (..) con la persona nuova si credono di poter fare il momento di protagonismo perché dicono adesso ti faccio vedere chi sono io, che con me e la G. (altra insegnante) poco si permettono!

Op: ma, forse (.) è anche questo che dice la vostra insegnante ragazzi?

Ins: eh: sì

Op: forse è anche questo (.) un po' dipende dal fatto che sono io qui, o dal fatto che in effetti siete un po' stanchi e si fa più fatica -

Ins: quello anche, di sicuro, però mi meraviglia (2) Roberto, lo scatto che ha fatto ce l'ha di suo, e questo non mi meraviglia, non mi meraviglia neanche Valeria. Mi sono meravigliata solo di Ugo, perché Ugo di solito non fa queste cose. Locatelli e Santori, di quei due non mi meraviglio perché sono così tutti e due (..) però non vorrei rimanere qua a fare la castigamatti, perché non devo farlo!

Gli insegnanti delle classi nelle sequenze 7 e 8 confermano la categorizzazione negativa di alcuni bambini in base alla loro inadeguatezza di ruolo, che ne legittima l'emarginazione dalle attività, nel corso dell'intervento da parte di bambini conformi alle aspettative del sistema scolastico. La sequenza 7 evidenzia un'evoluzione normativa di aspettative cognitive tipiche della forma educativa, che nell'esempio in questione riguardano il fatto di imparare a lavorare in gruppo in vista di un obiettivo: si tratta di una struttura che si ripete frequentemente. Nella sequenza 8, l'insegnante attribuisce il conflitto, connotato negativamente, alla sospensione delle aspettative normative prodotta dall'intervento, rispetto alla quale i bambini, osservati come non autonomi, non sono preparati.

Il contributo dell'insegnante nel turno 12 appare in contrasto con il suo specifico ruolo di osservatore che si astiene dall'azione nel quadro dell'intervento.

La sequenza 9 presenta diverse componenti che indicano una forma di esclusione radicale.

[S9. L'operatore, in apertura al terzo incontro nella classe, avvia la riflessione sull'intervento precedente; egli ha però notato l'assenza di Oscar che è all'angolo della stanza, in piedi a fianco dell'insegnante che ne sta esaminando il quaderno]

Op: ma (.) siamo tutti qua?
 Toni: no, manca Alle, quello che si depila le gambe! [risate]
 Luca: no: e lui, e lui [indicano Oscar]
 Op: lui non può farlo?
 Lara: è in punizione
 Op: devo capire (.) lui viene? [rivolto all'insegnante]
 Ins: lui viene se gli date il permesso; [Oscar va verso i compagni] però: un momento! chiedi a lui il permesso se puoi, chiedi al tuo gruppo, spiega a modo il perché non ci sei!
 Oscar [flegbilmente]: posso venire?
 Alcuni: [sì!]:
 Altri: [no!]:
 Lara: lo sappiamo tutti il perché!
 Op: eh, io no!
 Ins [a Oscar]: spiega a modo il perché
 Oscar: [guardando a terra]: perché non ho fatto i compiti
 Lara: non solo per [questo!]
 Pia: [perché dai fastidio!]
 Sara: poi in ricreazione ha picchiato tutti!
 Ernesto: l'ultima volta ha scritto sul foglio delle parolacce...
 (...)
 Lara: l'ultima volta ha scritto delle parolacce sul cartellone (..) e non ci ha aiutato a scrivere la storia -
 Oscar: [no! la prima volta, la seconda no!]
 Lara: [sì, l'hai fatto!]
 Op: scusate un [attimo -
 Lara: [è lui, in pratica
 Op: [no "lui" (.) adesso ci mettiamo bene in cerchio, provate a parlarvi
 Ernesto [rivolto all'operatore]: sono quattro anni che ci proviamo
 Oscar: eh: cinque o sei! [ride]
 Op: no, no (.) non dovete dire le cose a me, parlate con lui, tranquillamente [??]
 Op: dài, parlatevi
 Toni: perché ci picchi?
 [risate, anche Oscar ride]
 Nico: è tutta la vita che picchi!
 Toni: e perché fai sempre lo sciocco?
 [??]
 Sara: perché quando lavoriamo in gruppo non ci aiuti?
 Oscar: eh: ma: (.) non mi fate fare niente!
 Sara: perché te non riesci a lavorare: con (.) serenità, hai [capito?
 Toni: [eh, mi fa delle smorfie!
 Oscar: gne gne gne!
 Sara: te lavori sempre tanto per [fare -

Pia: [è sempre un gioco
 Oscar: eh c***o di giochi volete che faccia!
 Op: scusa, c'è lei che vuole dirti qualcosa -
 Sara: è già quattro anni che cerchiamo [di convincerlo -
 Ernesto: [quattro anni che lo sopportiamo!
 Pia: [mi fai sempre quei gestacci con il dito (.) quando faccio qualcosa, non ti guardo, non ti dico niente, tu fai sempre quei gestacci con il dito!
 Ernesto: tu ami prendere in giro, tu sei nato per prendere in giro!
 Op: adesso intervengo un attimo e dico: "va beh, abbiamo capito" (..) [a Oscar] hai capito cosa ti dicono?
 Oscar: boh
 Op: hai capito, no?
 [Oscar annuisce]
 Op: hai capito (..) però loro adesso dovrebbero fare uno sforzo -
 Alcuni: eeh:?
 Sara: è da minimo quattro [anni che -
 Op: [ho capito (.) [va beh: -
 Nico: [ma: (.) non ce la facciamo più!
 Toni: ooh: (.) l'abbiamo accettato con la torta e lo mandiamo via, con il carbone nero! nero, nero più della pece!
 Oscar [minaccioso, rivolto a Toni]: la mia testa (.) mi dice di ammazzarti!
 Ernesto: vedi [come fa?
 Toni: [eh, vedi come fa?
 Op: [ma(.) [scusa -
 Rajid: [ma: non vedi come ha fatto?
 Ernesto: e poi (.) lui è lo 0% della classe!

Al turno 54, ad esempio, Toni evidenzia la delusione di aspettative affettive per legittimare l'esclusione di Oscar: il rinvio all'affettività nasconde la natura normativa e cognitiva delle aspettative che Oscar delude, come rivelano, ad esempio, i turni 16, 33, 38, 39. Il turno 60 chiarisce come l'esclusione di Oscar faccia parte della cultura della classe: Oscar non solo è minoranza, ma lo "zero per cento", cioè nessuno. La sua identità, all'interno della classe, è costruita per contrasto rispetto al ruolo previsto dalla forma educativa. L'insegnante per parte sua conferma l'etnocentrismo della classe attraverso norme che assegnano ai bambini competenti il ruolo di censori nei confronti di chi rallenta le attività della classe (turni 7, 13)⁹.

La devianza viene osservata da bambini/preadolescenti primariamente nel sistema educativo, in base alle richieste di prestazione e valutazione, e viene riprodotta nell'attività di gruppo, dove tende ad accompagnarsi a forme gerarchiche, portando alla negazione della diversità e all'esclusione.

⁹ V. Iervese, *Forme di educazione al dialogo*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

[FG D] RICCARDO: “Il mio gruppo ha avuto due discussioni perché non volevamo far scrivere ad Alfredo perché scriveva male”. RIC: “E come avete fatto a mettervi d'accordo?”. RICCARDO: “Non l'abbiamo fatto scrivere”. RIC: “E lui era d'accordo?”. RICCARDO: “No”. M: “Poi dopo alla fine ha letto la storia”. RICCARDO: “Sì, gli abbiamo detto di prendere i colori così intanto lui si distraeva e noi abbiamo finito di scrivere la storia”. (Risate). CHIARA: “Secondo me Alfredo che era nel mio gruppo si è sentito un po' escluso perché le cose che dovevamo decidere le decidevamo solo noi 4, io, Giulia, Mauri e Samuele e poi con lui non parlavamo”. RIC: “E Alfredo c'è qua?”. CHIARA: “No”. RIC: “E secondo te si sentiva escluso?”. CHIARA: “Eh un po' sì, e poi anche per il fatto che non lo facevamo scrivere perché scriveva male”. RIC: “C'è qualcun altro qui del tuo gruppo?”. CHIARA: “Sì, Mauri, Samuele e Giulia”. RIC: “Anche secondo voi Alfredo si sentiva escluso?”. RICCARDO: “Sì, fantasma”. RIC: “Voi avete provato a fare qualcosa?”. MAURI: “Noi volevamo fargli fare delle cose che lui non voleva fare, ad esempio non volevamo che lui scrivesse ma (?) poi dopo lui scrive male”. SARA: “Scrivo così (fa l'imitazione di una scrittura molto arrotondata) e poi fa delle lettere grandi così, poi una piccolina così e poi una grande”. CHIARA: “Secondo me Alfredo non ha avuto lo spazio che abbiamo avuto noi di dire la sua”. RIC: “Perché voi glielo avete impedito? Perché lui non riusciva a prenderselo? Secondo te perché?”. CHIARA: “Ma, un po' tutte e due perché lui lo diceva ma noi la reputavamo sempre una cosa scema, una cosa sciocca e in effetti lo era secondo me”. EMANUELE: “Secondo me Chiara ha detto così perché Alfredo anche in classe è sempre stato un grande egoista dalla prima”. CHIARA: “Sì, è vero, adesso è vicino a me e voglio assolutamente cambiare posto”. EMANUELE: “Allora quando è vicino a qualcuno non lo fa mai parlare, vuol sempre parlare lui poi rompe sempre le merende poi secondo me se lo meritava poco spazio per parlare, vuole sempre parlare lui!”. CHIARA: “E poi dice cose che non hanno neanche molto senso”.

In questo caso, il conflitto viene osservato come effetto del trattamento della diversità come devianza, che oppone un individuo al gruppo. Una prima motivazione è data dalla mancata accettazione nel gruppo della diversità espressa da Alfredo, rispetto ad un criterio prefissato: la devianza rispetto ad un livello definito di prestazione toglie ad Alfredo la possibilità di partecipare all'attività e di prendere parte alle decisioni del gruppo. Su di lui grava però anche il peso di uno stigma: “lui lo diceva ma noi la reputavamo sempre una cosa scema, una cosa sciocca e in effetti lo era secondo me”. La consapevolezza relativa al senso di esclusione provato da Alfredo non impedisce di osservare la legittimità della scelta del gruppo. La delegittimazione della partecipazione di Alfredo e la negazione della sua persona ricevono sostegno in una valutazione negativa che sembra difficilmente intaccabile e che si riproduce da tempo: “Alfredo anche in classe è sempre stato un grande egoista dalla prima”. L'egoismo di Alfredo, che viene descritto come attitudine anche prevaricatrice nei confronti dei compagni (“allora quando è vicino a qualcuno non lo fa mai parlare, [...] poi rompe sempre le merende”), giustifica l'atto di esclusione come reazione inevitabile. Ciò testimonia la diffusione della cultura della prevari-

cazione, che viene osservata come una forma vincolante, che si riproduce attraverso la risposta ad azioni offensive: la reazione difensiva nei confronti della prevaricazione viene considerata inevitabile, a partire dall'osservazione di un'ingiustizia subita, e viene legittimata alla luce di questa inevitabilità. Nonostante condannino le azioni offensive, bambini e preadolescenti finiscono così per riprodurre forme di negazione della persona, come l'esclusione dal gruppo. La strategia di esclusione innesca poi ulteriori conflitti, riducendo ulteriormente la considerazione per le persone.

Il blocco decisionale

I conflitti sono stati spesso associati dai bambini e dai preadolescenti alla difficoltà nel procedere con il lavoro, che ha fatto emergere la preoccupazione per la sua conclusione, secondo i criteri di accettabilità decisi nei gruppi ed entro i tempi prestabiliti.

[FG G] F: "Il primo giorno è stato difficile. Fabio faceva delle battute più che delle idee e più che altro si rideva". RIC: "E invece tu, Fabio ti arrabbiavi?". FABIO: "No, io cercavo di fare qualcosa di serio". [...] FABIO: "La seconda [volta] siamo solo riusciti a litigare e a strappare un sacco di fogli". RIC: "Perché litigavate?". FABIO: "Uno voleva disegnare, uno voleva ritagliare". [Emerge che i litigi erano tra un bambino (M2) e una bambina (F1)] RIC: "Tu FABIO come ti sei comportato mentre litigavano?". F1: "Stava zitto e diceva basta". FABIO: "Cercavo di lavorare". RIC: "La seconda volta cosa c'è stato di diverso?". FABIO: "All'inizio ancora la stessa cosa, poi circa da metà più o meno abbiamo cominciato a lavorare abbastanza bene".

Il conflitto competitivo può comportare dunque un blocco dell'attività decisionale, in conseguenza dell'affermarsi di componenti come la connotazione negativa dell'altro, l'azione aggressiva, il primato dell'azione sull'esperienza altrui nella presa del turno ed il primato della prospettiva dell'attore. Questo blocco viene osservato da terzi, che inutilmente tentano di mettere fine al conflitto e richiede dunque un intervento dell'operatore.

Nella sequenza 10, si osserva il blocco delle attività a causa di un disaccordo a proposito della scelta dei personaggi della storia: ciascuna parte è bloccata sulla propria posizione (turni 4, 8, 11, 15, 18, 22) e contestualmente svaluta quella dell'altra parte (turni 12, 20), impedendo che una decisione venga presa.

[S10. In un gruppo nasce un conflitto tra maschi e femmine, a causa del fatto che le ragazze vorrebbero prendere spunto da una foto in cui compaiono Imen ed Enrico per fare ricoprire ai due il ruolo di genitori nella storia, ma Enrico non vuole entrare come personaggio nella storia]

Enrico: non lo può fare Claudio [il genitore]?
 Op: spiegatemi cosa sta succedendo
 Stefania: lui non vuole fare il papà!
 Enrico: lo fa Claudio!
 Op: allora, spiegatemi bene cosa sta succedendo
 Stefania: nella foto sono venuti lei e lui, e non stavamo guardando
 Op: vi piace l'idea di fare i genitori, siete tutti dell'idea (.) tutti quanti siete dell'idea che ci vogliono i genitori?
 Enrico: no, scordatelo
 Op: mi spieghi i motivi? Ascoltatelo. Perché non vuoi farlo, devi dirci il motivo se no loro non capiscono. Vi interessa il motivo per cui lui non vuole fare i genitori?
 Gruppo: sì
 Enrico: non voglio fare i genitori punto eh?
 Amina [prendendolo in giro]: punto eh?
 Enrico: se ne può fare un'altra, no?
 Imen: e chi la potrebbe fare secondo te la madre?
 Stefania: no, bisogna usare quella
 Amina: basta -
 Op: allora, chi è che fa la mamma non ho capito?
 Grazia: lei [Imen] e lui [Enrico]
 Op: lui secondo me non è dell'idea
 Stefania: fa lo stesso
 Op: ma come fa lo stesso se non è d'accordo come risolviamo la cosa?
 Stefania: ma lui non vuole fare il papà!
 Op: lui ha proposto una soluzione, l'avete sentita?
 Enrico: la soluzione è che ci metti la tua foto e ci disegni
 Op: lei dice che viene male questa cosa. [...] E se ti disegnano sopra la tua fotografia? Questa è una cosa che può andare bene oppure no? Non ti va proprio di apparire?
 Enrico: va beh, dai
 Amina: oh, alleluia

Nel turno 25, l'operatore riesce a sbloccare l'attività favorendo l'adattamento di Enrico alla decisione (turno 26), con sollievo di chi ha assistito al conflitto (turno 27).

3.4 Le manifestazioni del conflitto

In sintesi, la produzione di conflitti rilevanti si è caratterizzata come costruzione di dispute, frequentemente a carattere competitivo, sia di tipo individualista, sia di tipo etnocentrico. Questo conflitto competitivo ha prodotto frequentemente sia l'esclusione di alcuni partecipanti, sia un blocco delle decisioni nel corso delle attività. Il conflitto competitivo si è manifestato in due forme principali.

Mentre la disputa in se stessa non è correlata al contesto scolastico, la forma competitiva vi è strettamente legata, così come vi sono legate le forme dell'esclusione, caratterizzate da un orientamento alla prestazione. Questa dinamica si è manifestata nel tentativo di imporre la propria idea sul gruppo da parte di singoli individui, cioè nell'auto-attribuzione di potere. In questi casi, il conflitto si è sviluppato come resistenza del gruppo all'azione del singolo, nel tentativo di ripristinare una forma egualitaria di partecipazione, venuta meno per l'instaurarsi di una struttura gerarchica non consensuale.

[FG D] FABIO: "Anche nel nostro gruppo c'era uno che voleva fare tutto per sé, c'era Fokir che mentre eravamo lì tutti in cerchio ci mandava via uno ad uno, il primo son stato io che diceva 'dai, dai dobbiamo cercare un altro finale' e mi ha scacciato via, poi ha mandato via anche Raggi, ha mandato via Clara, sono rimasti Fokir e Arianna e alla fine ci siamo rimessi insieme dopo una discussione durata un quarto d'ora". RAGGI: "No, in realtà Fokir voleva fare il capo di tutti, voleva fare il capo di tutti e decidere tutto di tutti". RIC: "E quindi come avete gestito questa situazione?". FABIO: "Dopo si è reso conto che non poteva fare tutto da solo, ci ha rimesso lui, non si rendeva conto che non poteva fare tutto da solo".

[FG A] RIC: "E anche tu Giacomo prima quando ho chiesto se vi eravate riusciti a metter d'accordo hai detto 'no, noo', giusto? Come mai?". GIA: "Perché quando abbiamo scattato le foto la Martina e la Sofia". MARTINA: "Io???!". GIA: "No, la Sofia e la Rosita si sono messe a colorare la foto senza chiedere a nessun altro". ROSITA: "No, l'abbiamo chiesto". STEF: "Beh, perché in realtà basta, basta che, cioè visto che è una foto di tutto il gruppo". GIA: "Non era di tutto il gruppo". STEF: "E di chi era?". GIA: "Di me". RIC: "E quindi hanno colorato la foto". GIA: "Senza chiedere il permesso!". RIC: "A chi?". GIA: "A me!". HELENE: "A tutto il gruppo!". GIA: "Va beh, a tutto il gruppo!". HELENE: "Ci siamo proprio arrabbiati noi del gruppo, perché OP aveva detto che dovevamo metterci d'accordo tra di noi". GIA: "E invece la Rosita e la Sofia, no".

In un caso emblematico, il tentativo di imposizione di una bambina porta uno dei compagni ad abbandonare la comunicazione, a seguito di una lunga lite, e a cambiare gruppo: alla bambina viene contestata dai compagni una mancanza di rispetto che si traduce nella limitazione della partecipazione degli altri e in un atteggiamento preventivamente negativo nei confronti della loro espressione:

[FG H] RIC: "Come prima mi aveva detto Alice, anche negli altri gruppi c'è stato questo sentimento [di lavorare bene insieme] un po'?". FIL: "Io nel secondo". RIC: "Nell'altro gruppo in cui sei andato?". FIL: "Sì". MAR: "Da quando se ne è andato noi abbiām brindato alla sua partenza". RIC: "Filippo, come mai hai sentito di lavorare bene?". FIL: "Perché con loro sai, loro adesso fanno solo offendere, però, io con l'altro gruppo, ci sono delle opinioni, loro mi hanno rispettato 'sì, può

andare', però se un'idea non gli piaceva molto la cambiavano, la cambiavano un po'". RIC: "Aspettate un attimo, quindi tu Filippo hai parlato di rispetto, se ho ben capito, giusto? Hai detto che ti rispettavano". FIL: "Mi rispettavano di più che nell'altro gruppo". ELEO: "Nell'altro gruppo lo facevano parlare sicuramente". RIC: "In che senso dici che ti rispettavano?". FIL: "Cioè, mi lasciavano dire le mie opinioni, non come la Martina che non lascia parlare e poi certe idee (.) certe idee che dicevo, che piacevano a loro, però a loro (indicando la Martina e sottintendendo il suo gruppo) di quelle che dicevo non andava bene neanche una, neanche una!". SIMO: "Secondo me non c'era rispetto [nel gruppo di Martina] perché quando uno diceva la propria idea veniva cambiata tutta, e quando lui se ne è andato, ognuno aveva un po' di rispetto [nel nuovo gruppo], ognuno aveva detto la sua idea".

La possibilità di sperimentare la distribuzione equa della partecipazione e l'attenzione nei confronti delle opinioni di tutti, porta Filippo ad associare il "lavorare bene insieme" alla costruzione di un rispetto reciproco: nel momento in cui quest'ultimo è venuto a mancare, la comunicazione conflittuale ha preso il sopravvento.

La differenza di genere

Accanto ai conflitti individualisti, si è affermata in modo particolare la rilevanza della differenza di genere nel produrre conflitti etnocentrici. Infatti sono stati frequentemente osservati conflitti etnocentrici tra gruppi maschili e gruppi femminili, inerenti alle modalità di partecipazione al lavoro di gruppo. L'orientamento alla normazione dell'attività è stato manifestato prevalentemente dalla componente femminile: in molteplici occasioni, le femmine hanno lamentato una sottoprestazione della componente maschile, che dimostrava di essere maggiormente orientata al divertimento e di conferire minore attenzione alla prestazione.

[FG A] CATE: "Ma nel nostro gruppo però c'erano i nostri maschi che andavano in giro e non lavoravano". HELENE: "Anche nel nostro". BARBARA: "Solo le femmine devono lavorare".

[FG D] WALID: "Nel nostro gruppo invece abbiamo fatto delle cose divertenti, abbiamo scherzato, abbiamo fatto il gioco degli scherzi, anche noi andavamo a vedere dalla porta gli altri e gli altri Emanuele, Luca e la gemellina stavano lì a lavorare invece noi non ci piaceva scrivere, stare a ascoltare".

All'interno dei gruppi, i sottogruppi maschili sono stati individuati come devianti rispetto alle norme richieste e rispetto al gruppo femminile, che richiedeva una collaborazione equamente distribuita tra tutti i suoi partecipanti.

[FG C] FRA: "La prima volta Antonino non c'era e (.) perché Antonino e Pietro insieme sono molto (..) allora se ne manca uno va anche bene, però appunto la

prima volta abbiamo lavorato anche bene perché ci siamo messi subito d'accordo per la storia senza (..) senza discussioni, così, poi è arrivato Antonino e Antonino e Pietro insieme hanno cominciato a fare gli stupidi, scherzavano sempre".

[FG D] CHIARA: "Io nel mio gruppo mi sono trovata bene ma alcune volte Alfredo girava per tutta la palestrina a parlare di cose non molto belle, nel senso (..) di quelle cose lì e andava a sbirciare tutti i lavori degli altri e ovviamente gli altri gruppi non volevano perché ognuno aveva il suo".

[FG A] RIC: "Ma c'è stato qualche comportamento che vi ha dato fastidio, qualcosa che vi ha dato fastidio?". BAMBINE: "Sì!!!". BARBARA: "Che i maschi giravano". CATE: "Sì, giravano e io e Barbara dovevamo lavorare!". BARBARA: "Sì, dovevamo farci in 4 per fare tutto quanto!". GIACOMO: "Ma cosa!!". ROSITA: "Quando Giacomo ci serviva per lavorare lui era nel gruppo di Stefania e Federico che guardava". MARTINA: (rivolta a Giacomo) "E non si disturba l'altra gente che lavora!". ANNA: Secondo me però Gianluca e Giacomo non volevano tanto partecipare perché c'era Gianluca che andava in giro a disturbare gli altri, a guardare le foto e a fotografare anche gli altri e dopo c'era Gianluca che non diceva niente, quando noi dicevamo una cosa lui non rispondeva e stava muto e tipo come anche prima ha detto la Rosita quando chiedevamo qualcosa come tipo chi è che voleva il nome del bambino lui non alzava la mano e quando noi dopo gli chiedevamo lui diceva sempre 'sì, sì' e alla fine non diceva mai no". RIC: "Quindi avreste voluto che esprimesse la sua opinione?". ANNA: "Sì, perché è come se fosse un pappagallo".

[FG H] MAR: "Perché i maschi, solo perché loro erano in due e noi eravamo in tre volevano fare di testa loro, e volevano solo disegnare e pociare, noi lavoravamo di più e dovevamo fare tutta la storia. E quando la leggevo in brutta, a lui o a lui (indicando Filippo e Aurelio), adesso non mi ricordo, non andava per niente bene".

L'osservazione della devianza rispetto alle forme considerate adeguate di partecipazione al lavoro di gruppo, ha portato le femmine a rispondere in modo normativo all'azione dei compagni.

[FG A] CATE: "Quando io e la Barbara vedevamo che i nostri maschi gironzavano a guardare i lavori degli altri, io e la Barbara, più o meno alla terza volta, ci siamo un po' arrabbiate e li abbiamo chiamati". RICCARDO: "E siamo tutti accorsi perché se no succedeva il pandemonio!". STEFANIA: "Insomma noi un po' abbiamo urlato perché c'era Giacomo che veniva lì, dopo c'era Federico che faceva delle domande assurde, e dopo (...)". ANNA: "Noi abbiamo urlato perché c'era Giacomo che andava negli altri gruppi e quando avevamo bisogno di lui, lui non veniva e non ci ascoltava e andava dagli altri a disturbare, e perciò noi abbiamo provato a chiamarlo con calma però lui non veniva, allora l'abbiamo chiamato con gli urli".

[FG H] GIULIA: "Noi praticamente subito il primo giorno con due compagni, io e Mary, non siamo mica andate d'accordo perché si buttavano (...) cioè facevano gli stupidi (abbassando la voce)". RIC: "Facevano cosa? Scusami". GIULIA: "Fa-

cevano un po' gli stupidi". ALICE: "Gli sciocchi" (con tono di rimprovero). GIULIA: "Per far ridere le altre persone, però la seconda volta per fortuna non hanno più fatto così, sono molto migliorati". RIC: "E come mai credi che siano migliorati la seconda volta?". GIULIA: "Perché la seconda volta stavano più attenti (..) ci aiutavano di più". RIC: "Erano più collaborativi?". GIULIA: "Sì (..) Sì". RIC: "Ma avete cercato di parlare insieme di questo problema oppure (...)?". GIULIA: "Beh (...) più che altro noi li sgridavamo". RIC: "Li sgridavate?". GIULIA: "Sì (..) cioè poi (..) li sgridavamo (con gesto che sminuisce l'atto vero e proprio di sgridarli)". RIC: "Gli dicevate qualcosa?". GIULIA: "Sì, però loro continuavano, la seconda volta non hanno più fatto così però non sappiamo cosa sia stato (...) cioè come (...)". ALICE: "Cos'era stato a fargli cambiare idea". GIULIA: "Sì".

Si è attivato così un tentativo di ripristino dell'ordine attraverso azioni comunicative che si può supporre siano quotidiane anche nelle classi: 1) il rimprovero ("beh (...) più che altro noi li sgridavamo"); 2) la manifestazione di ira ("io e la Barbara, più o meno alla terza volta, ci siamo un po' arrabbiate e li abbiamo chiamati"); 3) l'aumento del tono di voce ("noi abbiamo provato a chiamarlo con calma però lui non veniva, allora l'abbiamo chiamato con gli urli").

In diverse occasioni, si sono innescate ulteriori dinamiche di gruppo che hanno alimentato il conflitto. Ad esempio, laddove la partecipazione maschile è stata osservata come improduttiva o inesistente, il sottogruppo femminile si è auto-attribuito il compito di costruire la storia e ciò ha prodotto una gerarchia nel processo decisionale che è stata osservata come limitazione della partecipazione da parte dei maschi e quindi si è trasformata in conflitto.

[FG C] TANIA: "Prima gli dicevo 'smettetela, smettetela!' tante volte e loro dicevano 'state zitti', allora io mi ero messa con Orla e ho detto 'senti facciamola noi e chi se ne frega'".

[FG D] MAURIZIO: "Una cosa che mi è venuta in mente adesso, nel nostro gruppo la seconda volta che abbiamo lavorato le femmine che erano con noi volevano fare un po' come gli pareva a loro e poi avevamo messo una regola che bisognava fare una cosa che stava bene a tutti". RIC: "Secondo te quindi loro cercavano di imporre un po' la loro opinione sugli altri?". MAURIZIO: "Cioè no (..) è che volevano imporre le regole". CHIARA: "Visto che le femmine del gruppo eravamo io e la Giulia, se lui andava con Samuele e Alfredo a girare per tutta la palestra e non facevano niente".

[FG B] FEDORA: "Sì, abbiamo deciso perché collaboravamo solo io, la Stefania e la Giulia". RIC: "Tu che cosa avresti voluto che facessero?". FEDORA: "Che collaborassero, perché non facevano niente (...) ma tanto Mattia non ascolta (si rivolge a Mattia) Mattia, ci sei?". MATTIA: "Sì". RIC: "Mattia, hai sentito cosa ti ha detto Fedora?". MATTIA: "No". RIC: "Ti ha detto che lei avrebbe voluto che tu collaborassi un po' di più nel vostro gruppo perché (...)". MATTIA: "Ma se hanno scelto tutto loro, la storia (?) hanno scelto tutto loro, noi (...) ci han chiesto 'va bene?, va bene?, va bene?', erano tre cosine e noi abbiamo detto sì. Praticamente

poi alla fine ci siamo stufati di scrivere sta storia così (..) di sentire sempre una storia con del (?) e allora abbiamo pensato con le foto che ci avevano dato, di farne una horror". FEDORA: "Sì, però voi non collaboravate mica!". MATTIA: "E certo se la vostra storia ci faceva schifo (..) cosa dovevamo fare?".

Alla difficoltà di coordinare contributi diversi alle attività, basati su aspettative diverse, si è aggiunta l'osservazione del divario tra cultura femminile e cultura maschile, espresso nelle proposte. In questi casi, l'unica possibilità di uscire dal conflitto è stata individuata nella superiorità numerica dell'una o dell'altra parte in gioco.

[FG B] VIVIANA: "Intanto nel gruppo dove prevalgono i maschi è difficile che si ascolti quello che vogliono dire le femmine, perché è così e si sa". GIANNI e altri maschi: "Non è vero!". VIVIANA: "Sì, sì è vero! Hanno ideali diversi i maschi e le femmine, e visto che loro sono in di più, anche se fossero stati meno maschi e più femmine sarebbe stato il contrario, perché la maggior parte si mettono d'accordo con un'idea loro, tra maschi e maschi e femmine e femmine". MARTINA, PIETRO e altri: "Non è vero! Non è vero!". RIC: "Quindi tu dici la maggioranza vince?". VIVIANA: "Sì. Poi non è sempre così perché Pietro è molto più simpatico di Gianluca che già ha dei problemi a fare accettare le sue cose e vuole imporre".

L'affermazione di Viviana traccia una drastica linea di separazione di genere, sottolineando l'impossibilità di conciliare le diversità e assumendo come imprescindibile una forma di imposizione di un gruppo sull'altro nel processo decisionale. In un secondo momento, però, Viviana lascia aperto uno spiraglio all'espressione della specificità personale come strumento in grado di stemperare il conflitto di genere. La differenza di genere aumenta quindi il rischio di conflitti, mentre la disponibilità ad accettare l'espressione personale lo attenua, offrendo la possibilità di attivare forme di coordinamento:

[FG B] CHIARA: "Ma tipo anche noi, anche se c'erano più maschi e meno femmine siamo andati lo stesso d'accordo e ci siamo spartiti i compiti così nessuno rimaneva escluso: io e la Chiara scrivevamo la storia, Marcello e D'Agostino disegnavano e coloravano, Amina tagliava, incollava e scriveva, cioè abbiamo fatto tutti dei lavori e il risultato è venuto bello".

Il confronto tra le forme di manifestazione

L'esasperazione dei conflitti viene in effetti osservata da bambini/preadolescenti primariamente in caso di una differenza di genere (tab. 7). Tuttavia, anche l'età ed il confronto generazionale, cioè con adulti, risultano potenzialmente rilevanti nell'accentuare i conflitti. La componente femminile ha poi confermato una più elevata

sensibilità nei confronti della devianza dei coetanei maschi, ma ha evidenziato anche un maggiore fastidio nei confronti delle azioni degli adulti.

Tab. 7 - Incremento dei conflitti a fronte della diversità (unione di 17-20)

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Diversità di genere	53,7 (110)	60,0 (96)	31,1 (14)	56,57 (56)	64,2 (61)
Diversità di età	53,2 (109)	50,6 (81)	62,2 (28)	53,54 (53)	53,7 (51)
Diversità generazionale	47,8 (98)	43,1 (69)	64,4 (29)	38,38 (38)	54,7 (52)
Diversità culturale	37,6 (77)	31,2 (50)	60,0 (27)	33,33 (33)	28,4 (27)

Assai meno rilevante appare l'osservazione di un incremento di difficoltà in caso di diversità culturale. Inoltre, l'etnocentrismo è attribuito in larga misura a pregiudizi (85,4%), anziché a fatti reali (11,7%), soprattutto da parte delle femmine (90,5%).

Nel corso delle interviste, in effetti, si accenna in due sole occasioni a problemi di diversità culturale. Nel primo caso, si insinua che alla base del conflitto ci sia il disprezzo di un compagno per l'origine etnica di un altro:

[FG J] BRUNO: "Io e Fabio perché l'altra volta, la settimana scorsa, prima della litigata, c'eravamo io e Claudio che scrivevamo e Fokir e Ohmi continuavano a giocherellare e allora non mi sembrava giusto perché noi continuavamo a scrivere e loro erano lì ad aspettare e basta e volevamo che anche loro si introducessero (...) quindi dopo la settimana scorsa non mi sono proprio espresso come volevo, [...] c'è stata una piccola litigata ma poi è passato tutto". RIC: "Come l'avete risolta?". BRUNO: "Parlando con calma". RIC: "Tu come avresti potuto esprimerti diversamente, visto che hai detto che ti sei espresso male?". BRUNO: "Dovevo esprimermi in modo calmo, ero un po' arrabbiato". RIC: "Questa discussione ha avuto una ricaduta anche sul lavoro di gruppo?". BRUNO: "Solo con Ohmi perché aveva litigato con me e non voleva più lavorare in gruppo". [...] OHMI (indiano): "Io ero nel gruppo con Bruno e abbiamo litigato con Bruno perché lui su ogni cosa diceva (..) lui (..) perché non gli piacciono troppo gli indiani". BRUNO: "Ohmi non si voleva introdurre nel gruppo, voleva rimanere fuori, parlava con Fokir". ANNA: "In indiano?". BRUNO: "Boh? Non lo so (..) e non mi sembrava giusto perché io [e gli altri componenti] lavoravamo sodo e invece Fokir e Ohmi stavano fuori, stavano da un'altra parte allora dopo, la settimana dopo c'è stata la litigata ma, per fortuna, abbiamo risolto tutto".

Nel secondo caso, la situazione è ambigua. Una bambina straniera denuncia la propria esclusione quando non fornisce una prestazione adeguata nel gioco. Questo criterio di esclusione dal gruppo pare essere applicato anche ai compagni italiani ed essere legato ad un trattamento negativo più generale della diversità rispetto agli standard di prestazione. Ciò che colpisce però è che i bambini affermano di avere scelto la bambina per ultima, dimostrando di non gradire la sua presenza nella squadra, per via delle sue difficoltà nell'esprimersi nella lingua italiana che creano

conflitti (“prima la sceglievamo per ultima perché lei si arrabbiava, cioè cercava di dire le cose però non riusciva”). Nonostante Orla sottolinei di aver vissuto queste azioni come negazione della propria persona e della propria diversità, alcuni compagni sostengono di averla accettata sin dall’inizio, mostrando di sottovalutare le proprie azioni discriminatorie.

[FG C] ORLA: “Quando sono arrivata dall’Albania qua in Italia, non potevo neanche parlare una parola, poi siamo andati in ginnastica giù per fare palla tra due fuochi, così, però io tutte le volte ero l’ultima che mi sceglievano (..) io non sapevo giocare, anche le regole, così, dopo due mesi così, mi sceglievano prima, seconda, terza, così, perché ero brava, e volevo fare una domanda a loro: perché adesso mi scelgono prima (..)?”. CARMELA (la interrompe): “Io!! Potrei rispondere? Perché secondo me quando abbiamo iniziato a vedere un po’ come giocava, forse (..) forse era brava e allora l’abbiamo iniziata a scegliere per prima, seconda, terza (..)”. ENRICO: “Sabato, quando stavamo facendo le squadre per giocare a palla tra due fuochi (viene interrotto da molto rumore, la professoressa riprende Carmine per permettere a Enrico di esprimersi) e ogni secondo Carmine diceva non scegliete Enrico, non scegliete Enrico e quando m’hanno scelto ha detto (...)”. CARMELA: “Io??!!”. ENRICO: “Ah Enrico non sa giocare, Enrico fa schifo, non sa tirare”. CARMELA: non te lo dico solo io te lo dice tutta la classe”. LUIGI: “Tutti te lo dicono non solo lui”. RIC: “C’è qualcun altro che vuole rispondere alla domanda di Orla: perché la scegliete per prima adesso mentre prima la sceglievate per ultima”. MATTEO: “Cioè prima la sceglievamo per ultima perché lei si arrabbiava, cioè cercava di dire le cose però non riusciva, e poi non sapeva giocare molto bene a pallavolo, invece adesso è diventata fortissima, da quando fa dieci punti di seguito adesso la vogliono tutti in squadra”. RIC: “Vi è sembrato di averla accettata anche all’inizio quando non la sceglievate per prima oppure vi è sembrato di non averla molto accettata?”. MATTEO: “Sì, sì l’abbiamo sempre accettata”. CARMELA: “No, l’abbiamo sempre accettata!”.

In sintesi, il conflitto è stato osservato dai bambini/preadolescenti come una forma di trattamento negante di alcune forme di diversità, connessa ad una distribuzione diseguale della partecipazione nel gruppo e costruita nel corso di un processo decisionale. Ne deriva che alcune diversità, in particolare di prestazione e di genere, ma potenzialmente anche di età e di generazione, possono diventare causa di conflitti quando mancano gli strumenti per affrontarle adeguatamente nella comunicazione.

3.5 La gestione del conflitto

Per parlare della gestione del conflitto è opportuno prendere le mosse dal modo in cui bambini e preadolescenti considerano questo problema. Si tratta di un punto di partenza importante per comprendere quali siano le condizioni preliminari che

un intervento di promozione della gestione dialogica del conflitto si trova ad affrontare.

Le principali forme di trattamento del conflitto descritte dai bambini/preadolescenti nelle interviste di gruppo sono due: 1) imposizione di una parte sull'altra, praticata quando il trattamento della diversità come devianza legittima le aspettative normative e la conseguente dinamica consensuale di esclusione; 2) strategie finalizzate all'attenuazione della carica emotiva, in base ad ulteriori prospettive, ma soprattutto ricorrendo a forme di "sfogo":

[FG C] TANIA: "Quando lo prendono in giro, dico 'guarda Enrico lascia perdere, non li pensare', poi tipo, io dico, sta sempre così [fa gesto col muso], non ride mai, e dico 'Enrico, ridi!', poi dico una parola che, insomma, non si può dire, sempre delle piante". CARMELA: "Ah, Ah, il finocchio!". TANIA: "Ma non è quella! E lì insomma un po' incomincia a ridere (.) e tipo lì, nelle piante, ridiamo sempre perché diciamo questa parola, e ce ne sono altre". ILENIA: "Lui quando lo prendono in giro dovrebbe (?), a me tipo mi prendono in giro delle volte però io gli rido in faccia e dopo non mi prendono in giro, anche lui dovrebbe ridere. Visto che loro sanno che lui è molto debole e quando lo prendono in giro si arrabbia e fa il muso, evidentemente lo prendono sempre in giro".

[FG A] CATE: "Così la Stefi è andata via perché le dispiaceva che non l'avevano chiamata, allora ha pianto, allora la Martina e la Sofia si sono un po' sfogate". STEFANIA: "Davano i calci agli alberi, i pugni sul muro (.)". CATERINA: "Perché erano un po' arrabbiate con la Stefania, mentre la Stefania piangeva". [...] BARBARA: "Io abito nel suo quartiere, il quartiere dove ci sono anche le sue amiche e allora non so per qual motivo alle sue amiche il mio carattere gli fa schifo e io per loro sono come Satana. Mi chiamano Satana, e quando la Helene è con me è tutta gentile e buona, quando arrivano loro lei inizia a sghignazzare a dire su di me (.)". RIC: "E tu Barbara hai provato a fare qualcosa?". BARBARA: "Ma non ci provo neanche, tanto le sue amiche non mi ascoltano neanche". CATERINA: "La Stefi ha dato un soprannome a lei e alle sue amiche, della Helene!". STEFANIA: "Le ho chiamate le tre matte". RIC: "E secondo voi questo modo vi ha permesso di risolvere un po' la situazione?". CATERINA: "Almeno nel dire questa cosa ci sfogliamo un po' di più".

In particolare, lo "sfogo" della tensione emotiva avviene attraverso il ricorso alla risata terapeutica, l'invenzione ludica o una violenza in forme non dannose per le altre persone. Non si risolvono i conflitti, ma si evita che una spirale emotiva possa deteriorare ulteriormente la relazione o degenerare in forme di violenza verso gli altri. Lo sfogo della tensione è una modalità che permette sia di prevenire, sia di gestire un conflitto in atto, creando una condizione di maggiore distensione, funzionale alla ripresa della comunicazione in altre forme. L'attenuazione del conflitto è funzionale alla necessità di non interrompere la comunicazione: la forte tensione emotiva può diventare infatti un ostacolo all'accoglienza di tentativi di apertura dell'altra parte in causa:

[FG A] RIC: “Quindi prima che arrivassero OP e Federico non vi eravate parlate?”. CATERINA: “Ma no, perché noi cercavamo ma la Stefi scappava, si tappava le orecchie per non ascoltare Martina, allora è logico che noi dopo (.) cioè noi volevamo chiarirci, la Martina poi voleva chiarirsi con lei, invece lei scappava e si tappava le orecchie e allora la Martina non poteva più parlarle e quindi dopo siamo andati su e poi sono arrivati OP e Federico”. [...] CATERINA: “Poi dopo si è capito (.)”. STEFANIA: “Ne abbiamo parlato circa per mezz’ora, tre quarti d’ora (.)”. CATERINA: “Poi si è scoperto che la Martina voleva chiarirsi con la Stefi, la Stefi voleva ascoltarla ma aveva paura che la Martina la criticasse quindi dopo così han fatto pace”. ANDREA: “Volevo dire che se non arrivava OP per me continuavano a litigare, ma però, dopo un po’ si calmavano”. RIC: “E voi siete d’accordo?”. RIC-CARDO: “Sì”. BARBARA: “beh, calmarsi (.)”. RIC: “No, non si calmavano secondo te?”. BARBARA [titubante]: “Se non parlavamo con OP forse era più difficile”. STEFANIA: “Poi secondo me col cartellone (.) è stato anche col cartellone che poi ci siamo chiariti meglio”. BARBARA: “Se non l’avessimo fatto sarebbe stato difficile”.

Lo stemperamento della tensione emotiva, nel caso sopra indicato dovuto all’intervento dell’operatore, rende possibile la riattivazione di una comunicazione distesa in cui si crea una disponibilità al chiarimento di una delle parti, che non era emersa nel blocco comunicativo dovuto all’eccesso di carica emotiva.

Il senso di stanchezza nei confronti della discussione, oppure l’osservazione del rischio di una degenerazione verso una situazione di stallo, possono però portare a considerare il ritiro come unica soluzione per impedire un deterioramento della relazione.

[FG D] NICO: “A forza di parlare c’è chi si è stancato, lei [indica Clara], poi noi ci siamo stancati, allora siamo andati avanti dicendo che restava sia con noi che con loro”.

[FG C] RIC: “Insomma alla fine come avete gestito questo conflitto?”. FRANCESCO: “Lui si è arrabbiato (.) se tutte le volte stai ad aspettare che gli passi il muso (.) cioè quindi a un certo punto se ti passa ti passa, se no (..)”. RIC: “Quindi non ne avete parlato tanto?”. FRANCESCO: “Mah (.) abbiamo anche provato, solo che, magari non è che non volevo dare ascolto a lui, solo che diceva delle idee che (.)”. VINCENZO: “Erano buone”. FRANCESCO: “Che magari non erano tanto adatte (.) al lavoro e quindi gli dicevo, magari meglio fare qualcos’altro, facciamo in un altro modo, poi lui se la prendeva (.) allora lasciamo stare, se no peggiorava la situazione”. FRANCESCO: “Eh come per la storia, più o meno, cercavamo (.) non so, anche, di includere (?), magari, però non è che ci sia molto da fare (.) se si arrabbia”. TANIA: “Tiene il muso” [fa un gesto che indica il fatto che tiene il muso].

Ci si può anche chiedere in che misura la violenza possa essere evitata. Nelle interviste il problema viene eluso, ma le risposte al questionario sono piuttosto elo-

quenti: un terzo dei rispondenti legittima infatti il ricorso alla violenza in casi di conflitto (tab. 8). In particolare, legittima il ricorso alla violenza quasi la metà dei maschi, soprattutto concentrati nelle scuole medie inferiori.

Tab. 8 - *Legittimità del ricorso alla violenza per risolvere conflitti*

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
No	64,9 (133)	69,4 (111)	48,9 (22)	53,5 (53)	76,8 (73)
Sì	33,2 (68)	28,7 (46)	48,9 (22)	46,5 (46)	23,2 (22)
Non risponde	1,9 (4)	1,9 (3)	2,2 (1)	–	–
Totale	100 (205)	100 (160)	100 (45)	100 (99)	100 (95)

Questo dato conferma la maggiore propensione maschile per la prevaricazione, soprattutto tra i preadolescenti, già sottolineata in una precedente ricerca¹⁰, una propensione che sottolinea il problema delle conoscenze delle forme dialogiche, di cui parlano gli operatori (§ 4.4).

La prospettiva di una gestione dialogica come alternativa è emersa comunque a più riprese. Anzitutto, alcune bambine hanno suggerito delle modalità alternative di gestione quotidiana dei conflitti, dei riti di pacificazione in assenza di figure mediatrici adulte:

[FG A] STEFANIA: “Ma se non ci fosse stato OP?”. CATERINA: “No, secondo me no, loro litigavano fino all’ora di andare a casa, fino alle quattro e mezza, poi il giorno dopo secondo me avevano già fatto pace, secondo me”. STEFANIA: “Di solito tutte le mattine quando lei entra l’abbraccio sempre, quando entra la Marti, perché lei mette un profumo che a me mi piace allora mi piace annusarla”. ROSITA: “Per me invece se non c’era OP litigavano ancora poi a un certo punto della lezione si mandavano un bigliettino per fare pace”. RIC: “Ah, quindi voi vi mandate i bigliettini per fare pace?”. FEMMINE: “Sì, sì!”. [risate] RIC: “quindi voi preferite scrivere piuttosto che parlare?”. VOCI: “Sì, sì”. RIC: “Perché?”. STEFANIA: “Poi quando avevamo finito di scrivere nella lezione, alla fine della lezione dopo facevamo pace e ci parlavamo”. ANNA: “Perché in un biglietto puoi dire delle cose che magari a voce hai paura a dirle”.

Queste strategie evitano il confronto verbale diretto tra le parti e attivano nuove forme di comunicazione sfruttando il corpo, il linguaggio scritto o la mediazione esterna, con due scopi: 1) manifestare apprezzamento per l’altro e interesse al mantenimento della relazione; 2) far emergere un nuovo punto di vista, grazie all’intervento di una persona terza, meno implicata emotivamente. L’apprezzamento per la mediazione tra coetanei deriva dal fatto che offre la possibilità di proseguire la comunicazione in un momento in cui il confronto di opinioni rischia di giungere ad

¹⁰ C. Baraldi e V. Iervese (a cura di), *Come nasce la prevaricazione*, cit.

un punto morto, o di sfociare in un litigio. Un bambino osserva ad esempio, a proposito di un proprio compagno, che è stato “un bravo amministratore” e “una specie di calmante”.

I bambini e i preadolescenti hanno anche preso in considerazione in modo aperto un orientamento dialogico:

[FG B] MARCELLO: “Io credo che Gianluca secondo me ha esagerato un po’ troppo e doveva essere un po’ più calmo e poi se a lui piaceva una cosa poteva discuterne, e anche se non iniziavano subito potevano aspettare un attimo e anche se non finivano la storia facevano un lavoro buono (..) ognuno avrebbe dovuto esprimere la sua opinione e con l’aiuto di tutti la storia sarebbe venuta fuori”.

[FG H] ALICE: “Allora, però alla fine del testo noi l’abbiamo provato a rileggere nel mio gruppo, e se non andava qualcosa, cioè se non andava bene qualcosa provavamo a sentire cosa non andava e se mai lo ricancellavamo, per cambiare che così andava bene a tutti, potevate far così anche voi [rivolgendosi a Martina] perché secondo me cioè, visto che è arrivata al punto di mandar via anche le persone secondo me era un po’ eccessivo, bastava sentire le idee (..) e non essere costretti a far andare via delle persone”.

[FG H] RIC: “Ma voi le avete chiesto come mai si era messa a piangere oppure no?”. FILIPPO: “No, perché forse abbiamo un po’ esagerato (..)”. ALICE: “alcuni bambini hanno un po’ esagerato (..)”. ELEONORA: “L’hanno offesa (..)”. ALICE: “dicendole delle parolacce (..) mah, hai colorato da schifo (..) secondo me diceva: ha colorato male”. ELEONORA: “Infatti, poi la offendeva dicendole ‘piangolona’ e quelle cose lì”. TOBIA: “Quella lì non è una parolaccia”. RENATO: “Sì però (..)”. MIRCO: “È un’offesa”.

[FG H] ELEONORA: “Se Martina però faceva parlare Filippo sicuramente Filippo non faceva quei bigliettini. E può essere che se gli dicevano le loro idee, magari alla Martina gli piacevano e dopo facevano la storia”. RIC: “Simona?”. SIMONA: “Secondo me non c’era rispetto perché quando uno diceva la propria idea veniva cambiata tutta, e quando lui se ne è andato ognuno aveva un po’ di rispetto, ognuno aveva detto la sua idea”.

Nel primo caso [FG B] si sottolinea come una forma non aggressiva di confronto favorisca l’espressione di tutti i partecipanti. Nelle tre sequenze del secondo caso [FG H], che riguardano lo stesso episodio, è dapprima considerata fondamentale l’attenzione per l’altro, per le sue opinioni e i suoi stati d’animo, attraverso ascolto e feedback, in seguito vengono osservate le conseguenze negative delle proprie azioni offensive, ed infine viene sottolineato il valore del rispetto. Ci si riferisce quindi, in modo diretto o indiretto, a componenti dialogiche, quali la formulazione di asserzioni non aggressive, la distribuzione equa delle opportunità di partecipazione attiva, la retroazione rispetto all’azione e l’interesse per le conseguenze delle proprie azioni.

Come emerge dall’ultima osservazione, i bambini identificano e quindi definiscono il rispetto facendo riferimento a forme dialogiche. L’idea di rispetto viene le-

gata alla considerazione per l'espressione altrui e alla ripartizione equa della partecipazione. Per converso, l'assenza di rispetto è associata ad asserzioni offensive o che considerano poco la persona, manifestando opinioni negative su un'idea o un comportamento.

[FG K] ALESSIO: "Noi non abbiamo litigato, non abbiamo provato disprezzo per gli altri". VERONICA: "Da noi c'è stato rispetto". LORENZO: "Da noi non sempre perché lui ha detto la sua idea e Ilaria gli ha detto stai zitto". RIC: "Nei casi in cui c'è stata mancanza di rispetto, come sono andate a finire le cose?". MICHELE: "Dopo Ilaria quando ha sentito che a tutti dicevano di sì, che andava bene, ha detto 'Ma sì dai non è così male, possiamo anche metterla' e alla fine l'abbiamo messa". ALESSIO: "Nel conflitto comune abbiamo detto a Daria 'Dai Daria non si zittisce così un compagno' e lei ha capito".

[FG C] RIC: "Credete che ci sia abbastanza rispetto tra di voi, che ci sia stato anche durante i lavori di gruppo che avete fatto con OP?". ILENIA: "Quando giochiamo a pallavolo c'è un mio amico nella mia squadra che mi dice 'non sai giocare, non sai fare niente', e a me mi si blocca lo stomaco e dalla paura di non riuscire a prender la palla dopo non riesco a prenderla perché ho paura che lui mi dica che non so giocare e quindi non so più giocare". RIC: "in che cos'è che non ti rispetta secondo te?". ILENIA: "Cioè capisco che lui mi può dire 'non farlo più' però dire 'non sai giocare, non sai giocare, non sai fare (.)', perché io gliel'ho detto varie volte di non dirmelo, però lui continua".

Nel primo caso [FG K], sono i compagni a rilevare e rimproverare la mancanza di rispetto, nel secondo caso [FG C] è la vittima stessa a fare rimostanze, sottolineando come l'asserzione del compagno abbia l'effetto della profezia che si auto-avvera e possa essere sostituita da un'altra meno offensiva, che permette di non perdere di vista la persona e di mantenere la relazione.

Sembra dunque che il rispetto non sia un valore astratto o un'alternativa impraticabile: i bambini/preadolescenti si mostrano competenti nel definire le azioni che si aspettano come rispettose della persona e, nel descriverle, suggeriscono forme di comunicazione dialogica. Tuttavia, questa competenza sembra difficile da applicare.

In generale, la maggioranza dei rispondenti, ma non una maggioranza schiacciante e prevalentemente femminile, considera il dialogo come la forma preferibile per la gestione dei conflitti (tab. 9). A questa maggioranza, si può anche aggiungere chi preferisce la mediazione di terzi, manifestando l'esigenza di comunicare sul conflitto. Un'azione strategica (astuzia ed intelligenza) è preferita da quasi un quinto dei rispondenti, soprattutto maschi e soprattutto nelle scuole elementari. Soltanto il 5,6% dei rispondenti preferisce la forza fisica: questa piccola quota, però, che sale all'8,4% tra i maschi, non è da considerarsi una minoranza risibile. Da questo quadro emerge una tendenziale differenza di genere piuttosto significativa nei modi di osservare i conflitti, che abbiamo già osservato nel capitolo 3.

Tab. 9 - *Forme di gestione dei conflitti*

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Dialogo	53,3 (114)	53,9 (90)	51,1 (24)	49,5 (53)	61,5 (59)
Azione strategica	19,2 (41)	20,9 (35)	12,9 (6)	23,4 (25)	15,6 (15)
Mediazione	16,4 (35)	16,2 (27)	17,0 (8)	15,9 (17)	16,7 (16)
Violenza	5,6 (12)	5,4 (9)	6,4 (3)	8,4 (9)	2,1 (2)
Non risponde	2,3 (5)	1,8 (3)	4,2 (2)	2,8 (3)	1,0 (1)
Altro	1,9 (4)	1,2 (2)	4,2 (2)	–	1,0 (1)
Etnocentrismo	1,3 (3)	0,6 (1)	4,2 (2)	–	2,1 (2)
Totale	100 (214)	100 (167)	100,00 (47)	100 (107)	100 (96)

Questi dati indicano dunque che l'adesione al dialogo dei bambini/preadolescenti è parziale. A ciò si aggiunge che il significato tecnico del dialogo viene osservato soltanto da una minoranza di rispondenti, che lo intende soprattutto come apprezzamento dei contributi altrui, mentre la maggioranza, soprattutto maschi, osserva il dialogo come mera comunicazione (tab. 10).

Tab. 10 - *Significato del dialogo*

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Comunicazione	55,2 (113)	56,9 (91)	48,9 (22)	60,6 (60)	55,8 (53)
Apprezzamento contributi	24,9 (51)	23,6 (38)	28,9 (13)	22,2 (22)	27,5 (26)
Ascolto attivo	8,3 (17)	9,4 (15)	4,4 (2)	6,1 (6)	6,3 (6)
Altro	2,9 (6)	3,1 (5)	2,2 (1)	2,0 (2)	4,2 (4)
Comunicazione intima	1,9 (4)	2,5 (4)	–	–	4,2 (4)
Gestione conflitti	1,9 (4)	1,9 (3)	2,2 (1)	3,0 (3)	1,0 (1)
Non risponde	4,9 (10)	2,5 (4)	13,2 (6)	6,1 (6)	1,0 (1)
Totale	100 (205)	100 (160)	100,00 (45)	100 (99)	100 (95)

Inoltre, il dialogo non è generalizzato in qualsiasi contesto. Si produce soprattutto con gli amici, ed in generale con i coetanei: le femmine identificano più frequentemente come interlocutori i compagni di classe ed i maschi gli amici. Anche con i genitori la comunicazione sembra intensa, soprattutto nelle scuole elementari (tab. 11), come era già stato osservato in precedenti ricerche¹¹. Si nota invece l'assenza pressoché totale di interesse per il dialogo con gli/le insegnanti.

¹¹ Ibidem.

Tab. 11 - Con chi si dialoga più volentieri

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Amici	36,9 (79)	34,5 (57)	44,9 (22)	41,0 (43)	33,3 (36)
Genitori	31,3 (67)	33,9 (56)	22,4 (11)	32,4 (34)	31,5 (34)
Compagni di classe	26,6 (57)	27,4 (45)	24,5 (12)	21,9 (23)	31,5 (34)
Insegnanti	0,5 (1)	0,6 (1)	–	0,9 (1)	–
Non risponde	4,7 (10)	3,6 (6)	8,2 (4)	3,8 (4)	3,7 (4)
Totale	100 (214)	100 (165)	100 (49)	100 (105)	100 (108)

Il punto di vista opposto, cioè la scarsa propensione al dialogo, porta ad osservare nuovamente, ed in modo ancora più evidente, l'assenza di dialogo con gli/le insegnanti, soprattutto nelle scuole medie, ma anche nelle scuole elementari (tab. 12): si tratta di un altro dato di ricerca già riscontrato¹², che indica lo stato di deterioramento della comunicazione dialogica nelle classi scolastiche e la difficoltà del sistema educativo a costruire relazioni significative con le nuove generazioni. Ulteriori difficoltà vengono segnalate con gli amici, che però sono connesse ad un rapporto generalmente più intenso. La scarsa propensione al dialogo con i genitori è limitata a una piccola minoranza: ma può essere considerato comunque un segnale di qualche difficoltà il fatto che il 10% dei bambini delle scuole elementari e l'11% dei maschi segnalino i propri genitori come i più assenti da un orizzonte di dialogo.

Tab. 12 - Con chi si dialoga meno volentieri

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Insegnanti	52,5 (108)	48,2 (77)	67,4 (31)	49,5 (49)	55,2 (59)
Amici	15,5 (32)	16,2 (26)	13,0 (6)	14,1 (14)	16,8 (18)
Genitori	9,2 (19)	10,0 (16)	6,5 (3)	11,1 (11)	7,5 (8)
Compagni di classe	8,7 (18)	10,0 (16)	4,3 (2)	9,1 (9)	8,4 (9)
Non risponde	6,3 (13)	5,6 (9)	8,7 (4)	7,1 (7)	6,5 (7)
Nessuno	3,9 (8)	5,0 (8)	–	5,1 (5)	2,8 (3)
Altro	3,9 (8)	5,0 (8)	–	4,0 (4)	2,8 (3)
Totale	100 (206)	100 (160)	100 (46)	100 (99)	100 (100)

Che il dialogo sia difficile da praticare è dimostrato anche dalla correlazione tra difficoltà di dialogo e diversità (tab. 13): infatti, si possono osservare diffuse diffi-

¹² Ibidem.

coltà nel dialogare con persone di età diversa e adulti, soprattutto da parte delle femmine. Sorprendentemente, non viene invece frequentemente associata alle difficoltà di dialogo la differenza di genere, nemmeno da parte delle femmine: in questo caso, assistiamo ad una dissociazione parziale tra conflittualità evidente e percezione di una mancanza di dialogo. Tuttavia, è possibile che questa dissociazione sia da interpretarsi in relazione all'identificazione tra dialogo e comunicazione. Così va probabilmente interpretata anche la percentuale molto elevata di rispondenti che osserva maggiori difficoltà con persone di cultura diversa, che contrasta con la risposta che non vede maggiori conflitti in presenza di questa forma di diversità (cap. 3): come era già emerso nella precedente fase della ricerca¹³, in questi casi i rispondenti tendono ad osservare soprattutto problemi di comprensione linguistica, che determinano difficoltà di comunicazione.

Tab. 13 - Maggiori difficoltà di dialogo in presenza di forme di diversità

	Totale	Elementari	Medie	Maschi	Femmine
Cultura diversa	53,2 (109)	50,6 (81)	62,2 (28)	56,6 (56)	50,5 (48)
Generazione diversa	48,3 (99)	41,9 (67)	48,9 (22)	38,4 (38)	51,6 (49)
Età diversa	45,8 (94)	45,6 (73)	46,7 (21)	42,4 (42)	50,5 (48)
Genere diverso	31,2 (64)	30,0 (48)	35,6 (16)	30,3 (30)	30,5 (29)

Analizzando le dichiarazioni di accordo sulla rilevanza delle componenti del dialogo (tab. 14), possiamo cogliere meglio il significato delle difficoltà che sono alla base delle pratiche dialogiche.

Tab. 14 - Grado di accordo sull'opportunità delle componenti del dialogo

	Totale	Differenziale elementari	Differenziale medie	Differenziale maschi	Differenziale femmine
Calma nella comunicazione	91,9	1,1	-4,4	-5,6	11,3
Uguali opportunità di partecipazione	90,9	0,2	-0,9	-7,8	15,6
Priorità dell'ascolto	89,9	0,6	-2,4	-4,0	7,8
Disponibilità alla comprensione	83,0	1,0	-4,0	-10,4	20,5

¹³ C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

Fiducia nell'espressione altrui	80,8	1,6	-6,5	-7,0	13,9
Rispetto per tutti	80,0	0,2	-1,0	-5,5	11,0
Preoccupazione per le conseguenze	73,7	-2,1	8,3	-2,9	5,5
Mancanza di valutazione su chi non è d'accordo	73,0	0,8	-3,0	-1,3	2,5
Valorizzazione degli aspetti positivi	70,6	5,0	-20,6	-2,8	5,6
Verifica della percezione	60,3	0,3	1,2	-10,2	20,5

Il grado di accordo più basso (due quinti dei rispondenti) riguarda la verifica della percezione degli altri: come già avevamo osservato nella precedente fase della ricerca, i bambini ed i preadolescenti incontrano difficoltà significative nell'accettare l'idea che sia opportuno prima ascoltare gli altri e poi esprimere la propria prospettiva. Altri disaccordi diffusi ad una larga minoranza (un terzo circa) riguardano la valorizzazione degli aspetti positivi e la mancanza di valutazione nei confronti di chi è in disaccordo, e il fatto di tener conto delle conseguenze della propria azione. Infine non c'è accordo generalizzato nemmeno sul rispetto e la fiducia nei confronti degli altri (un quinto dei rispondenti in disaccordo). Come nella prima fase della ricerca, possiamo così notare lo scetticismo dei rispondenti su diverse importanti forme di azione, senza le quali la comunicazione non può assumere un'effettiva forma dialogica. La differenza di genere incide in modo generalizzato, data la propensione decisamente meno diffusa ad agire in modo dialogico da parte dei maschi, ed è particolarmente rilevante per la verifica della percezione, per la disponibilità alla comprensione, e, in misura minore ma comunque accentuata, per la fiducia nell'espressione dell'altro e persino per la distribuzione delle opportunità di partecipazione. Meno rilevante è la differenza legata all'ordine di scuole e all'età, particolarmente significativa soltanto per la valorizzazione degli aspetti positivi degli altri, che risulta molto meno diffusa nelle scuole medie inferiori.

Ancora più evidenti sono le difficoltà che emergono dall'osservazione delle proprie azioni (tab. 15).

Tab. 15 - Azioni dialogiche

	Totale	Differenziale elementari	Differenziale medie	Differenziale maschi	Differenziale femmine
Uguali opportunità di partecipazione	77,2	3,7	-14,7	-13,7	27,4
Priorità dell'ascolto	74,0	1,0	-4,0	-8,5	17,2
Disponibilità alla comprensione	71,1	1,3	-5,3	-8,5	16,8
Fiducia nell'espressione altrui	70,7	-0,9	3,7	-5,5	10,9
Calma nella comunicazione	68,7	3,7	-14,9	-11,8	23,8
Preoccupazione per le conseguenze	62,4	-2,4	9,4	-4,5	9,0
Mancanza di valutazione su chi non è d'accordo	60,3	2,0	-7,8	-5,5	11,0
Rispetto per tutti	57,7	0,6	-2,5	-2,3	4,5
Valorizzazione degli aspetti positivi	54,2	3,6	-14,7	3,6	-7,1
Verifica della percezione	54,2	-1,2	4,8	-5,6	11,0

Almeno un quinto dei rispondenti dichiara di non agire in modo coerente rispetto a ciascuna delle componenti dialogiche. In modo particolare, le azioni si distanziano dalla forma dialogica per quel che riguarda la valorizzazione degli aspetti positivi degli altri, la verifica della percezione ed il rispetto: quasi la metà dei rispondenti dichiarano infatti di non agire in questi modi. Anche la preoccupazione per le conseguenze, la mancanza di valutazione degli altri e persino la calma mancano piuttosto di frequente nell'azione dei rispondenti. Le differenze di genere appaiono qui ancora più generalizzate ed eclatanti, soprattutto per quel che riguarda la distribuzione delle opportunità di partecipazione, la calma, l'ascolto, la disponibilità alla comprensione. Tuttavia, si presenta anche un'eccezione, per la quale sono invece i maschi a dichiarare di agire più frequentemente in modo dialogico: la valorizzazione degli aspetti positivi degli altri. Quest'ultimo dato corrisponde effettivamente ad un senso critico più accentuato delle femmine che emerge più in generale dalla ricerca (v. cap. 3, 7). Per quel che riguarda l'ordine di scuola e l'età, le differenze, benché ancora meno rilevanti di quelle di genere, sono più rilevanti che nel

caso del grado di accordo: in particolare, nelle scuole medie risalta una minore frequenza della distribuzione equa delle opportunità, della calma e della valorizzazione degli aspetti positivi negli altri.

La lettura di questi dati evidenzia che le pratiche dialogiche risultano difficili da realizzare nella comunicazione che coinvolge bambini e preadolescenti. Il grado di accordo nei loro confronti non è generalizzato e ancora di meno appare la loro applicazione: a fronte di problemi così diffusi, ci si può facilmente aspettare che risulti difficile costruire una forma dialogica nella gestione dei conflitti, nonostante le intenzioni espresse dagli operatori (cap. 4). Andiamo dunque ad osservare la gestione dei conflitti che si è concretamente realizzata nel corso dell'intervento.

3.6 Conclusioni

Si possono proporre due brevi considerazioni generali per quel che riguarda l'osservazione della diversità e dei conflitti, una che riguarda gli operatori e l'altra che riguarda invece i bambini ed i preadolescenti.

Per quel che riguarda gli operatori, è da un lato evidente il tentativo di osservare la diversità ed il conflitto come forme culturali prive di problemi intrinseci, che si producono normalmente nella comunicazione e nella società, ma dall'altro è anche evidente la difficoltà nel rendere conto fino in fondo di questa "normalità", che produce comunque difficoltà di comprensione sullo sfondo di una cultura che costruisce il primato costante delle forme di consenso e condivisione. Tuttavia, certamente la tipologia di intervento e l'impostazione teorica degli operatori consente di osservare una particolare radicalità nel modo di vedere questi fenomeni, inusuale nel mondo dell'intervento sociale. Ciò produce le premesse per un intervento che possa effettivamente costruire rispetto per la diversità e gestione dei conflitti.

Per quel che riguarda i bambini ed i preadolescenti, si conferma una difficoltà non irrilevante a passare dall'adesione a principi astratti, che consentirebbero di rendere accettabili le diversità ed i conflitti che ne derivano, ad una pratica effettiva di rispetto e convivenza pacifica nella diversità. In modo particolare questa difficoltà, che si rispecchia nella visione e soprattutto nell'attivazione dei conflitti, dipende da forme culturali che la società ha radicato nei contesti di vita di bambini e ragazzi: da una parte, un interesse sistematico per le prestazioni e la competizione di ruolo che ne deriva, dall'altra parte una differenziazione radicale nella socializzazione di genere, che distanzia precocemente e sempre più la cultura maschile da quella femminile, sia nella visione generale del mondo sociale, sia nelle effettive pratiche comunicative. Questa difficoltà trasforma facilmente le dispute che nascono nella comunicazione in conflitti strutturati e crea le condizioni per esclusioni sociali e blocchi della comunicazione, che creano disagi e demotivazione.

La difficoltà nel gestire i conflitti, nonostante alcune pratiche auto-gestite efficaci, evidenzia non tanto un'incompetenza "infantile", quanto la presenza di un eccezionale grado di incertezza culturale prodotta nel contesto sociale, che riguarda i significati che vanno attribuiti ai conflitti e si esprime in modo particolare nell'am-

bivalenza tra un richiamo costante al consenso, da un lato, e un'incessante riproduzione di opportunità per dare alle dispute un significato sociale rilevante, dall'altro, in base al valore sia della competizione tra individui, sia della differenza etnocentrica tra gruppi, soprattutto basata sulla differenza di genere.

In questo quadro, nelle nuove generazioni si crea anche una sfiducia elevata nei confronti degli adulti, in modo particolare dei ruoli istituzionali come gli/le insegnanti. Il gap generazionale fondato sulla sfiducia non facilita una comunicazione efficace, ad esempio nel tentare di creare nuove condizioni di gestione del conflitto. Un intervento di questo tipo, dunque, come vedremo nei prossimi capitoli, parte da premesse problematiche, che creano difficoltà potenziali di attuazione, soprattutto se, come è nelle intenzioni degli operatori, si sposta l'attenzione verso la diversità e la specificità e la normale possibilità di gestire i conflitti attraverso il dialogo.

Capitolo 4

La metodologia e i significati dell'intervento

Alice Muller e Giulia Zoboli¹

4.1 Il progetto

Nella progettazione dell'intervento si è ritenuto anzitutto rilevante evitare forme comunicative prodottesi negli interventi della prima fase della ricerca² e osservate come critiche, quali: 1) l'attenzione dell'operatore per il risultato, anziché per il processo dell'intervento; 2) interventi formativi piuttosto che promozionali con riferimento all'auto-espressione dei partecipanti; 3) la riproduzione di una forma etnocentrica della comunicazione all'interno dei gruppi, che afferma un'identità attraverso la distinzione noi/loro.

Si è inoltre cercato di risolvere problemi metodologici osservati in questa prima fase legati: 1) alla motivazione dei bambini a partecipare; 2) alla presa di decisioni, anche in relazione al rispetto dell'autonomia personale; 3) alla promozione della partecipazione sociale del maggior numero possibile di partecipanti; 4) alla sperimentazione di nuove forme comunicative adeguate alla gestione dei conflitti.

I risultati della prima fase evidenziavano che la combinazione tra (1) mancanza di competenza nell'azione dialogica, (2) etnocentrismo e (3) valore attribuito alla prestazione individuale, costituisce una struttura che complica ogni intervento teso a promuovere la gestione dialogica del conflitto. Da essi risultava confermato il fondamento teorico per il quale una struttura educativa è problematica come premessa per la realizzazione di un intervento di tipo promozionale.

Poiché dall'analisi dei dati trovava conferma il fatto che le tecniche funzionali al dialogo sono quelle basate sulla promozione e che concretizzano la testimonianza, la metodologia di intervento è stata finalizzata, in primo luogo, alla sperimentazione di alcune *tecniche dialogiche* che sono state adottate in modo limitato durante la prima fase della ricerca, quali: 1) il sostegno degli aspetti positivi di ogni emissione

¹ Alice Muller ha scritto i §§ 4.1, 4.2, 4.3, 4.4. Giulia Zoboli ha scritto il § 4.5. Si ringraziano Marco Giordani, Annie Noro e Marco Vincenzi per la collaborazione prestata nella stesura del § 4.1, che è basato sul loro progetto originale, e per la revisione che hanno svolto del capitolo per quel che riguarda l'accuratezza delle loro posizioni che sono state riportate.

² Vedi C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

comunicativa; 2) la verifica della comprensione e della percezione dei destinatari; 3) l'attenzione per le conseguenze delle proprie azioni e delle azioni dei destinatari. L'adozione di tali tecniche intendeva consentire ai partecipanti un cambiamento di prospettiva relativamente alla gestione del conflitto, favorendo: 1) l'autodeterminazione, attraverso il riconoscimento e il rispetto delle proprie aspettative; 2) l'esplorazione delle esigenze; 3) l'espressione personale.

A partire da queste considerazioni, ci si è orientati alla costruzione di un intervento promozionale, che utilizzasse la metodologia della progettazione partecipata, innovativo per quel che riguarda le tecniche adottate nella prima fase. L'intervento prevedeva l'interazione continua tra i partecipanti, al fine di rendere evidenti le differenze e maggiormente probabile l'emergere di conflitti, sulla base dei quali sperimentare la gestione dialogica.

L'intervento è stato impostato su tre incontri di due ore ciascuno per ogni classe nel corso dei quali dovevano essere proposte attività di laboratorio "su immagini e parole". La produzione di una storia fantastica è stata pensata come un pretesto per (1) osservare (video-osservatore ed insegnante) e (2) intervenire (operatore), allo scopo di realizzare una gestione dialogica dei conflitti che prevedibilmente si sarebbero prodotti durante le attività.

In fase di progettazione si è deciso di porre una particolare attenzione al processo comunicativo, piuttosto che al prodotto finale del lavoro: l'obiettivo dell'intervento era la sperimentazione della partecipazione sociale e della gestione dialogica del conflitto, non il completamento dei lavori proposti. Per perseguire tale obiettivo è stata prevista la costruzione di un contesto favorevole alla promozione della comunicazione interpersonale tra i partecipanti e della motivazione a partecipare. Per fare questo si è fatto ricorso: a) ad uno svolgimento delle attività che alternava l'attività in gruppo allargato (classe) all'attività in piccoli gruppi; b) alla costruzione delle attività in una forma fantastica; c) ad un uso personalizzato degli strumenti di intervento, differenziati in base ai destinatari (età, tipo di scuola, gruppo) e in relazione all'andamento del lavoro.

All'inizio degli incontri è stato anche concordato il ruolo dell'insegnante, di osservazione esterna della comunicazione attivata tra i partecipanti diretti, cioè i bambini/preadolescenti e l'operatore. Poiché era prevedibile un certo grado di "confusione" in classe, si è considerato auspicabile che l'insegnante-osservatore mantenesse in modo rigoroso il suo ruolo, fatto salvo il caso in cui la situazione non richiedesse effettivamente un suo intervento.

Nella fase di progettazione, sono state formulate, come traccia di lavoro, alcune ipotesi sugli sviluppi possibili dell'intervento.

Il primo incontro prevedeva: 1) di disporre i partecipanti nello spazio, ad esempio in cerchio, in modo da favorire la comunicazione, l'ascolto; 2) la trascrizione su un cartellone delle aspettative degli alunni; 3) la loro successiva riformulazione in concomitanza di una breve presentazione dell'intervento; 4) l'inizio delle attività. Divisi in piccoli gruppi, i bambini/preadolescenti dovevano ricevere dall'operatore delle immagini fotografiche da cui partire per la costruzione delle storie. Essi avrebbero potuto operare sulle fotografie e condividere diverse modalità di costruzione

della storia: potevano decidere se intervenire sulle foto con matita e colori, fare dei collage o altro, prima individualmente poi in gruppo, oppure direttamente in gruppo, in piena autonomia. Per aggiungere elementi nuovi alla comunicazione era previsto che, mentre i bambini erano coinvolti nella costruzione della storia, l'operatore proponesse di fare delle fotografie agli alunni, da utilizzare nella seconda giornata di lavoro per arricchire la storia con nuovi personaggi. L'operatore doveva proporre questi nuovi stimoli attraverso formulazioni del tipo: "Cosa ne pensate se entrassimo anche noi nella storia, scattandoci delle foto o disegnandoci dei ritratti con le matite e i colori (...) avete altre idee?".

Si è deciso che l'operatore alternasse la propria presenza nei gruppi (circa cinque minuti per gruppo), cercando di capire a quale punto fosse il lavoro, se c'erano delle difficoltà e, soprattutto, se si creavano situazioni conflittuali. Il suo compito doveva essere quello di promuovere una gestione dialogica dei conflitti, anche entrando personalmente nella storia.

Per il secondo incontro, è stata prevista la prosecuzione della costruzione della storia, ricorrendo anche all'ausilio delle fotografie dei partecipanti, che dovevano introdurre un elemento di novità e permettere anche di gestire eventuali situazioni di stallo sorte nel caso in cui alcuni gruppi lavorassero più velocemente di altri. Al termine della costruzione della storia, all'interno di ogni gruppo si doveva discutere su come si sarebbe presentata la storia ai compagni nel corso del terzo ed ultimo incontro. Durante la seconda giornata, era previsto che l'intervento dell'operatore nei singoli gruppi seguisse le stesse modalità della prima.

Nel terzo incontro ogni gruppo doveva presentare la propria storia, offrendo agli altri gruppi il pretesto per agganciare la propria, in modo interconnesso, affinché nascessero una dialettica tra le diverse storie ed un percorso complessivo. A differenza dei due precedenti, il terzo incontro prevedeva un aumento di complessità, con due diverse modalità di partecipazione dei destinatari: 1) nei piccoli gruppi, per prendere decisioni sulla forma della presentazione e su chi avrebbe dovuto narrare la singola storia; 2) collettivamente, ossia nella classe, per decidere quale gruppo avrebbe dovuto iniziare a raccontare la propria storia (a cui, poi, gli altri gruppi avrebbero dovuto agganciare la propria per costruirne una unica). Infine, nel terzo incontro era prevista anche la possibilità di realizzare un lavoro finale collettivo che rappresentasse tutta l'attività svolta.

4.2 L'approccio

Vediamo ora il punto di vista degli operatori sui presupposti concettuali del progetto che è stato presentato, cioè che significato ha assunto nella loro prospettiva l'intervento realizzato. Si tratta di capire anzitutto il significato di "diversità" di prospettive che sta alla base di un progetto che, attraverso il dialogo, intende promuovere la manifestazione, per poi capire in che modo sia possibile farlo.

4.2.1 La diversità

I bambini/preadolescenti vengono generalmente osservati dagli operatori come individui unici e specifici, sia sul piano personale, per i loro vissuti irripetibili, sia sul piano culturale, come categoria diversa rispetto agli adulti. Gli operatori osservano la rilevanza della costruzione sociale dell'età, in relazione all'accesso ai vari sistemi sociali e alla costruzione delle competenze funzionali nella società.

In questo quadro, le insegnanti, pur osservando che il bambino è una persona “assolutamente autonoma”, insistono paradossalmente sulla necessità di colmare carenze di un'autonomia “abbastanza limitata”. Il bambino viene così osservato al contempo come persona piena e compiuta, in grado di partecipare autonomamente alla comunicazione, e come individuo limitato, in divenire, la cui scarsa autonomia deve essere promossa e incrementata dall'esterno, in un percorso di tipo educativo che si avvale della combinazione di insegnamento e apprendimento e di una distinzione tra ruoli che devono principalmente agire (insegnanti) e ruoli che devono principalmente esperire (bambini).

Ins 1: “Il bambino è una persona *assolutamente autonoma* e comunque noi, anche proprio nel nostro rapporto di apprendimento/insegnamento, [dobbiamo] favorire sempre di più questa autonomia... quindi, *un'autonomia abbastanza limitata* per certi aspetti non solo proprio quelli prettamente scolastici, poi pian piano comunque è l'obiettivo che anche la scuola si pone, cioè noi dobbiamo diventare proprio anche degli strumenti per i bambini per favorire sempre di più questa autonomia personale, individuale”.

L'autonomia è inoltre osservata come fattore che rende possibile formulare richieste di prestazioni, come indice della competenza nel partecipare alla comunicazione educativa. Promuovere l'autonomia significa dunque attivare un percorso di adeguamento cognitivo e normativo, rispettando i limiti dettati dalle norme di età:

Ins 2: “Le richieste che si fanno ai bambini sono adeguate al loro livello di autonomia e tenendo conto (...)”. Ins 1: “Però il nostro obiettivo è sempre quello, chiaro che se tu chiedi una prestazione dove comunque (.) troppo alta, questo va in crisi, allora il compito dell'insegnante è (...) così, proporre situazioni didattiche in cui comunque ci sia un (.) questo che favorisca l'autonomia, ma nello stesso tempo comunque che sia adeguato, come diceva Mirella, al livello”.

Ins 1: “Cioè in relazione all'età, nel senso che (...)”. Ins 2: “Lì dipende dall'età, dal livello personale (...)”. Ins 1: “Sì dal livello personale (...) ci sono vari aspetti dell'autonomia (.) e quindi si cerca di favorire comunque al massimo l'autonomia”.

Gli operatori osservano invece la dipendenza dalla società come una necessità e, al tempo stesso, come una restrizione: essa infatti da un lato consente l'acquisizione delle competenze emotive e cognitive richieste in un percorso di socializza-

zione e per la sopravvivenza stessa, dall'altro è una limitazione dell'autonomia personale, a causa dell'eterodirezione imposta al corso individuale di vita, che relega all'esperienza, all'adattamento intelligente e alla paradossale adesione autonoma a valori superiori:

Op 3: "Dipendenza per ciò che è piuttosto ovvio ed evidente, insomma un bambino, soprattutto nella nostra società, non sa come procacciarsi il cibo, come farsi da mangiare, come proteggersi (...) queste cose anche molto banali ma che insomma sono legate al concetto di specificità del bambino che è legata all'età del bambino, quindi al fatto che uno deve acquisire delle competenze".

Op 2: "Un bambino è sì autonomo, però ci sono dei pericoli reali, dei rischi che lui non osserva come rischi, e in questo caso un bambino non è autonomo, cioè devi tra virgolette proteggerlo dandogli degli strumenti per diventare autonomo dal punto di vista della costruzione di significato del pericolo (...) poi da un punto di vista anche se vogliamo affettivo, un bambino dipende anche dai genitori nel senso che io credo che il bisogno di protezione, amore, affetto, un bambino lo senta, ce l'abbia e la mancanza di questi aspetti può determinare al limite dei problemi".

Op 1: "Io credo che in quanto persona ogni bambino o preadolescente che sia ha una sua autonomia, è chiaro che nel rapportarsi, nell'entrare in contatto, nel partecipare alla comunicazione sociale per quelli che sono gli ambienti strutturati in cui si trova ad interagire, a partecipare è evidente che nell'assumere il ruolo che in qualche modo la società gli ritaglia questa sua autonomia è condizionata".

Op 2: "Però poi è dipendente nel senso che comunque lui ha a che fare con un mondo di adulti che lo costringono a compiere determinate azioni, anche andare a scuola se vogliamo è una questione di dipendenza, cioè il bambino è obbligato ad andare a scuola, quindi dipende da un sistema generale".

La visione prevalente è quella di una banalizzazione del bambino come "minore" che deve essere protetto, educato e guidato nel suo percorso di formazione all'autonomia personale: non si nega che esista una tendenza generalizzata nella società ad una valorizzazione crescente dell'infanzia, ma si sottolinea come quest'ultima scivoli nell'iperprotezione, tesa a normalizzare il percorso di personalizzazione e a squalificare il riconoscimento della specificità e dell'autonomia.

Coerentemente con ciò, la diversità viene osservata come possibilità di essere riconosciuti nella specificità e nell'autonomia personale. Tale affermazione si accompagna alla distinzione tra diversità personale e diversità culturale.

Secondo gli operatori, la diversità personale è una diversità interna, che riguarda la costruzione di significati, a partire dalle perturbazioni dei sistemi comunicativi, mentre le diversità culturali sono esterne, una costruzione sociale indipendente rispetto alle diversità personali. Tuttavia, la diversità personale può dispiegarsi quando si distingue una differenza culturale che la influenza:

Op 1: "Diciamo che le diversità personali si affermano all'interno di determinate culture, per cui laddove alcune culture riescono a garantirsi come distinte è

possibile che si affermino diversità personali che hanno un background culturale comune”.

Ric: “Cioè diversità personale la intendi come una diversità interna”. Op 2: “Sì del sistema psichico”. Ric: “Mentre la diversità culturale è costruita all'esterno nella società, questo?”. Op 2: “Cioè è costruita nella comunicazione all'interno di gruppi (..) la classe scolastica, la famiglia, la nazione, queste sono diversità che non dipendono dalle diversità personali”.

Op 3: “Ognuno di noi è immerso nella sua cultura per cui il sistema psichico dell'individuo è perturbato indiscutibilmente dalla cultura però è anche vero che ognuno individualmente costruisce i significati delle perturbazioni che gli arrivano dalla sua cultura (...) ci sono delle differenze che sono legate a una diversa cultura però è anche indiscutibile che come queste differenze vengono vissute, vengono elaborate, dipende anche dalla specificità di ogni individuo”.

Un operatore, in specifico, osserva la specificità personale come filtro per la costruzione della diversità culturale, affermando che l'espressione della diversità può avvenire in tutti i contesti, anche dove il sistema sociale richieda primariamente l'assunzione di ruoli:

Op 3: “Ma io credo che ogni giorno mentre noi viviamo esprimiamo noi stessi, senza accorgersene (...) poi ci sono contesti, voglio dire, nei quali c'è la maggior possibilità di auto-esprimersi, quindi i contesti della vita privata nello specifico, in cui assume particolare rilievo la persona e quindi c'è una maggiore possibilità di auto-espressione e contesti nei quali il ruolo è prevalente... ma anche come io vivo e interpreto il ruolo è comunque una conseguenza della mia specificità e della mia unicità... in questi termini la esprimo continuamente”.

Le insegnanti mettono in discussione la separazione tra diversità personale e diversità culturale, assumendo che la seconda si annulli nella prima. Esse osservano che nel contesto scolastico la diversità culturale tende ad essere relegata in secondo piano, poiché la diversità legata alla prestazione è più rilevante, i bambini sono primariamente considerati nel loro ruolo e tendono dunque a differenziarsi per la diversa capacità di conformarsi agli standard di prestazione richiesti:

Ins 2: “Credo che le differenze culturali nell'ambito, sto pensando, della classe spariscano, nel senso che diventano solo differenze personali, cioè ogni bambino ha le sue caratteristiche, nel gruppo classe un po' si smontano le differenze culturali (...) e vengono accettate”.

Ins 1: “A livello scolastico, comunque le prime diversità che ad esempio a questi bimbi che adesso fanno la quinta, credo che le primissime diversità (..) ad esempio noi abbiamo avuto dei bambini che hanno imparato a leggere e a scrivere in terza, allora che ci fossero dei gruppi di lavoro ad esempio che facevano un lavoro specifico per imparare a leggere e a scrivere quando già gli altri sapevano leggere e scrivere (..) poi sono arrivati, perché appunto abbiamo dei tempi diversi,

quindi questo è stato un primo livello di diversità, prima ancora comunque dell'origine".

A partire da queste differenze di impostazione, tutti gli intervistati sostengono comunque la necessità di riconoscere e valorizzare la diversità come espressione della persona dell'altro, senza formulare giudizi di valore.

Op 2: "Se invece il presupposto di partenza è che siamo persone uniche e specifiche, esiste la diversità, chiaro, ma esiste come unicità e specificità, non c'è valore e l'importante è non inserire un termine valoriale, positivo o negativo".

Op 3: "Secondo me se uno si limita a esprimere la diversità, significa che forse sa solo in che cosa è diverso dagli altri ma non sa bene chi è lui stesso, se uno invece esprime la sua unità e specificità vuol dire che non ha bisogno, anche se uno conosce per differenza questo lo sappiamo, però se punta l'attenzione sulla propria specificità significa che ha più chiaro chi è lui e non ha bisogno per esprimere se stesso di puntare troppo l'attenzione su che cosa ha di diverso lui da altri".

Il riconoscimento della specificità consente agli individui di essere considerati sullo stesso piano, ma induce a formulare esplicitamente il paradosso di una loro uguaglianza nel riconoscimento della diversità:

Ins 1: "Tutti uguali, ma diversi, noi siamo tutti uguali ma diversi". Ins 2: "Credo che sia così". Ins 1: (fa eco) "che sia così (..) la diversità è questa".

Op 3: "Nel momento in cui definiamo (.) crediamo che ognuno di noi è unico e specifico e che è autonomo nella costruzione dei significati, questo per definizione implica che ognuno di noi è diverso dagli altri e in questo è uguale, nel senso che ognuno è unico e specifico".

Il paradosso consiste nel riconoscere come evidente ed innegabile la diversità, ma nel contempo nel considerarla superabile considerando tutte le specificità uguali. Si pretenderebbe inoltre di poter osservare e trattare le diversità in assenza di una connotazione valoriale, quando sul piano dell'azione concreta emerge la difficoltà ad accettare posizioni che comportino confronti di valore:

Op 2: "Cioè non è che uno può dirti quello che gli passa per la mente e tu lo accetti perché è persona unica e specifica, cioè ti dice che tutti i bambini con i capelli rossi vanno uccisi, tu dici 'no caro non sono d'accordo' per questo e questo motivo".

Op 3: "Io credo che comunque la diversità sia una ricchezza, e l'unica strada perseguibile sia quella di parlarci e di comunicarci però l'idea del cosmopolitismo è sicuramente una cosa molto difficile, perché un conto è quando (.) quando questa diversità non va a toccare degli aspetti profondi, degli aspetti anche etici, degli aspetti che, per la nostra cultura, per la nostra unicità e specificità vanno anche contro quello che è il rispetto della persona e degli aspetti più intimi della persona".

I trattamenti sociali della diversità che vengono considerati problematici e rischiosi per gli individui e per la società stessa sono due. Il primo è il *disconoscimento* della diversità che nasce dalla paura e che tenta di annullarla attraverso un'azione di controllo e di protezione, un processo forzato di integrazione. Questo atteggiamento viene osservato come rischioso perché può produrre ripercussioni sulla tenuta sociale:

Op 1: "Io credo che sia fondamentale [la diversità]: soprattutto da un punto di vista di tenuta della società, anche perché in maniera diversa il rischio è quello di creare una distanza tra ciò che le persone sono e quello che invece nella società in quel modo vengono riconosciute".

Op 3: "C'è ancora questa follia diffusa sull'idea che si possa in qualche modo controllare l'evolversi della società quando è evidente che non è così; bisognerebbe appunto riconoscere questa complessità e cercare di entrare nel processo e standoci dentro di viverla".

Ins 1: "Se non si passa attraverso questa consapevolezza [della diversità]: diventa difficile vivere oggi, in una realtà soprattutto (...)". Ins 2: "Per non avere sempre più degli esclusi o delle classi (...)".

La conseguenza di tale trattamento della diversità, come viene suggerito dalle parole dell'insegnante, è la diffusione di una forma di disagio, inteso come impossibilità di partecipare e di vedersi riconosciuti nella propria espressione. Questo disagio deriva dall'esclusione sociale e induce ad un'espressione deficitaria ed alienata rispetto al senso di interdipendenza con gli altri, che spesso si manifesta in un ritiro dalla comunicazione.

Un altro trattamento che viene considerato problematico è il *giudizio di valore* sull'espressione di diversità. Ciò avviene nella comunicazione etnocentrica, attraverso il rafforzamento del Noi e l'esclusione del Loro. Le forme di razzismo o la mancanza di rispetto nei confronti dell'altro sono osservate come a rischio di degenerazione verso conflitti difficilmente mediabili. L'instaurarsi di un conflitto di valori viene considerato il rischio primario, che determina una probabile degenerazione in violenza:

Op 3: "Quando la diversità implica una messa in discussione di valori profondi, per te irrinunciabili e se non ci sono possibilità di confronto e di mediazioni ci sono dei paletti oltre i quali tu non riesci ad andare (...) se si pensa alla diversità che implica ad esempio la condizione della donna in alcuni paesi orientali, lì promuove un problema, nel senso che è difficile trovare una mediazione, cioè cosa dici: 'no la donna non è una persona per cui (...)', quando la diversità arriva fino a toccare dei principi, dei valori profondi in cui tu credi, sicuramente si aprono dei problemi".

Op 2: "L'etnocentrismo è un problema che può nascere (.) se nella relazione si parla di due persone si possono creare dei conflitti, delle relazioni difficili, se si parla di gruppi ci possono essere dei conflitti, anche lì, sì forse il conflitto è uno dei problemi ma che poi sfociano agli olocausti o aspetti di questo tipo, o alla separazione

tra marito e moglie, dipende da chi viene analizzato come contesto, come sistema di riferimento”.

Disagio individuale e conflitto etnocentrico sono osservati dunque come i principali problemi derivanti dal trattamento della diversità, che portano a trasformare la diversità in una contraddizione tra due valori opposti.

4.2.2 *L'intervento promozionale*

Nell'intervista somministrata dopo la realizzazione dell'intervento, gli operatori hanno definito il suo obiettivo principale come promozione della partecipazione sociale e dell'autonomia personale, che offre la possibilità ai bambini e ai preadolescenti di esprimere la propria autonomia e di osservare una differenza rispetto al modello educativo dominante. *Educazione e promozione* sono osservate come forme culturali antitetiche: mentre l'educazione si basa su un rapporto gerarchico ed a senso unico tra ruoli, la promozione costruisce un contesto paritario, nel rispetto dell'autonomia del singolo che può decidere se e in quale forma partecipare alla comunicazione. Inoltre, mentre l'educazione si concentra sui risultati dell'intervento, poiché intende formare, la promozione si concentra sul processo.

Op 2: “L'educazione prevede un atteggiamento, prevede una gerarchia, c'è chi insegna e c'è chi apprende, mentre nella promozione l'apprendimento è determinato dalla co-costruzione da parte del gruppo (...) l'educazione appunto è gerarchia, è partire dal presupposto che tu puoi insegnare qualcosa all'altro”.

Op 3: “L'educazione sa già un po' (...) qual è l'esito dell'intervento che tu stai proponendo”.

Op 1: “Attraverso l'educazione si tende a orientare il comportamento e quindi il modo di essere e quindi il carattere, il modo di partecipare alla società attraverso un modello prestabilito, definito a priori come positivo”.

Gli operatori osservano l'educazione come un intervento spersonalizzato, che richiede l'adattamento ai ruoli e che intende produrre una semplificazione della complessità, come riduzione dei rischi della personalizzazione. Ritengono invece che la promozione si contraddistingua per flessibilità ed apertura, imposte dall'esigenza di stare sul processo: l'inclusione dei partecipanti come persone viene vissuta come sinonimo di accettazione della complessità, che deriva dal riconoscimento delle specificità e dei rischi che comporta.

L'aspettativa primaria degli operatori consisteva nel creare condizioni diffuse e non selettive per la partecipazione alla comunicazione, testimoniando pratiche riproducibili e sperimentabili in modo personale e in forma autonoma da bambini e preadolescenti:

Op 2: “Io mi aspettavo (.) io non mi aspettavo niente dai bambini perché tutte le volte che tu vai in una classe succedono delle cose che sono quelle che tu non ti aspettavi, aldilà di questo la cosa che mi aspettavo era che si creassero le condizioni affinché tutti i partecipanti si esprimessero liberamente e che comunque si verificasse la condizione per la quale magari chi non partecipava in modo verbale potesse osservare modalità comunicative che, se sperimentate se utilizzate, davano spazio anche a chi non era abituato, chi non aveva l’atteggiamento, il coraggio di comunicare verbalmente, di farlo”.

Op 3: “Che si potessero esprimere e che sperimentassero un’occasione di auto-espressione, nella quale auto-espressione non significava sopraffare l’altro ma significava anche riconoscere le proprie esigenze ma anche quelle degli altri e accettarle. (...) Apprendimento in questo caso è la conseguenza del fatto che possa sperimentare una differenza, nel senso per chi non ha mai sperimentato la gestione dialogica del conflitto magari poteva essere un’occasione per farlo (..) offrire un’occasione per conoscere qualcosa di diverso o per consolidare delle conoscenze che loro avevano già. Io credo che questo è anche il concetto di promozione, conservativa o innovativa”.

Op 1: “Non è che mi aspettassi nulla di particolare se non il fatto di riuscire a trovare in loro la motivazione a partecipare e quindi avere un successo di questo tipo: trovare per ognuno il modo di stare all’interno di quell’intervento (.) io attraverso l’intervento ho cercato di promuovere la partecipazione attraverso il dialogo, il mio intento è che loro potessero osservare questa modalità e poterla quindi distinguere con quelle che sono le loro esperienze precedenti, poi chiaramente il percorso è personale quindi”.

In sintesi, l’intervento dovrebbe far sì che: 1) i bambini e i preadolescenti possano esprimersi autonomamente, sentendosi confermati come persone (aspettative affettive); 2) possa prodursi una forma di cambiamento creativo (aspettative cognitive); 3) si creino aspettative di rispetto, garanti dell’equità e del coordinamento nella distribuzione della partecipazione (aspettative normative).

L’insegnante che ha condotto l’intervento ha sottolineato, invece, la distinzione tra *educazione* e *istruzione*. L’istruzione è una forma di comunicazione impersonale, centrata sulle prestazioni di ruolo, con un’attenzione esclusiva per l’apprendimento disciplinare e l’adattamento alle norme sociali. L’educazione, invece, comprende sia l’apprendimento disciplinare, sia le relazioni di convivenza, cioè un orientamento alla persona e alle aspettative affettive. Il tentativo di inclusione dell’affettività nel sistema educativo è chiaramente evidenziato dall’insegnante:

Ins 1: “Io sono un educatore anche per mio figlio, lei è un educatore anche per suo figlio, però è chiaro che come insegnante se io non, siccome io compilo dei documenti di valutazione dove devo valutare delle cose, bisogna che ci poniamo anche da questo punto di vista. (...) L’adulto comunque è colui che fa delle proposte e (.) anche proprio di apprendimento (...) l’adulto non deve mai dimenticare di essere adulto”.

L'insegnante è però apparsa consapevole di non poter eludere né il ruolo di valutazione, che è rischioso per il possibile slittamento verso il giudizio sulla persona, né quello di direzione. In questa visione, la promozione della partecipazione viene inclusa nel sistema educativo ed appare funzionale ad un obiettivo educativo, pertanto le aspettative affettive risultano comunque subordinate a quelle cognitive e normative.

Ric: "Cosa significa invece promuovere la partecipazione sociale dei bambini?".
Ins 2: "Cioè dipende (.) nell'ambito del gruppo classe sicuramente essere attenti a che tutti abbiano la possibilità comunque di dire la propria, di essere presenti, di essere attivi (...) la promozione, mi viene da dire che sono delle cose, delle attività che metto in campo per arrivare a un obiettivo che è di tipo educativo". Ins 1: "Esatto, non è che tu (.) che siano cose staccate, tu in qualche modo per arrivare a degli obiettivi di tipo educativo bisogna che la proposta (.)". Ins 2: "Delle attività, degli stimoli per arrivare a un obiettivo che è di carattere educativo".

In coerenza con ciò, l'insegnante ha osservato che l'intervento è stato simile ad altri laboratori realizzati con la classe, centrati sulla sperimentazione di un'attività di gruppo, in cui l'obiettivo è educativo e la creatività è indicatore di prestazione. Centrali sono la realizzazione del lavoro di gruppo, la visibilità del risultato finale e la partecipazione come espletamento della consegna dell'insegnante. Emerge, inoltre, un'aspettativa di mancanza di competenza dei bambini e dei preadolescenti per quel che riguarda la gestione del conflitto ("Io personalmente non mi aspettavo comunque anche quel minimo di consapevolezza comunque sulla gestione del conflitto che poi è venuta fuori"). Le aspettative relative all'obiettivo dell'intervento, ossia la promozione della comunicazione dialogica, sono legate all'acquisizione dall'esterno di una consapevolezza che inizialmente si ritiene manchi.

Ric: "Come potresti definire le attività che avete fatto, che avete proposto?". Ins 1: "Attività (..) educative, c'era un lavoro di gruppo quindi, tutti i lavori di gruppo... attività di tipo cooperativo, educativo, di laboratorio, loro (.) per loro è stato fare un laboratorio, sono abbastanza abituati a lavorare per gruppi e realizzare un (.) fare una cosa e realizzarla, quindi... da un'idea trasformarla praticamente in qualcosa, quindi un'attività laboratoriale".

Ric: "Nel condurre l'intervento voi che cosa vi aspettavate dai bambini?". Ins 1: "Forse quello che è successo, che potessero lavorare, potessero lavorare in un laboratorio per gruppi, quindi fare un'esperienza che fosse per loro significativa, credo che l'esperienza sia stata significativa (.) però che fosse un'esperienza per loro soddisfacente e comunque all'interno (.) ma come ha detto Mirella anche altre volte noi abbiamo proposto (..) ad esempio un percorso simile con un discorso che partiva dall'individuale poi si andava a fondere con il discorso di gruppo, con la poesia, un percorso nel laboratorio di poesia simile a questa cosa (..)".

4.3 L'intervento secondo gli operatori

4.3.1 La costruzione dell'intervento

Secondo gli operatori, laddove appariva evidente una ripartizione disuguale dell'accesso alla comunicazione, l'intervento promozionale avrebbe dovuto creare situazioni di *empowerment*, volte a promuovere la destabilizzazione nelle relazioni abituali, incrementando la capacità espressiva dei più deboli. Al contrario, nei gruppi in cui si fosse affermata una partecipazione meno asimmetrica e una forma comunicativa meno problematica, l'intervento avrebbe dovuto proporre forme di *provocazione*, orientate a far emergere visioni diverse e nuove dei contenuti o delle relazioni:

Op 3: “Ad esempio in un caso che ritengo molto interessante che è stato il gruppetto di San Martino in Rio abbiamo iniziato nella classe con una bimba in un gruppetto in particolare che faceva tutto lei, faceva tutto la bimba e il primo giorno ho detto agli altri partecipanti al gruppetto: ‘Ma a voi va bene che decida tutto lei?’ e nessuno ha detto niente, sì, sì a noi va bene, anzi prima ha risposto lei, sì, sì a loro va bene, poi loro rispondono, sì a noi va bene. Siamo arrivati al secondo incontro che è scoppiato il conflitto perché gli altri (...) poi chissà cos'è successo, forse hanno capito che anche loro potevano (.) il secondo giorno è scoppiato il conflitto perché gli altri si son rotti le scatole che facesse tutto lei per loro”.

Entrambe queste modalità (*empowerment* e provocazione) erano mirate a far emergere la diversità dei punti di vista allo scopo di favorire la costruzione, all'interno dei gruppi, dei significati del conflitto e delle sue modalità di gestione.

Gli operatori hanno osservato i conflitti in due modi: principalmente come *conflitti sui contenuti*, cioè come contraddizione tra modi diversi di costruire i contenuti delle storie o di operare sui materiali messi a disposizione, secondariamente come *conflitti relazionali* che hanno riprodotto idiosincrasie consolidate tra individui in contrapposizione o sono stati il risultato della propensione ad escludere individui marginali nell'ambito di rapporti asimmetrici, espressione di forme di potere consolidate.

Casi di conflitto etnocentrico sono stati osservati frequentemente dagli operatori, che hanno riferito di una generale difficoltà ad adottare azioni dialogiche tra coetanei, all'interno di gruppi scelti arbitrariamente e dunque spesso implicanti relazioni eterogenee. La disponibilità a mediazioni e di tipo dialogico è stata rilevata in alcuni sottogruppi di lavoro o in riferimento a singole persone, ma con una frequenza e un'intensità limitate. Gli operatori hanno avanzato l'ipotesi di una mancanza di abitudine all'osservazione di forme di trattamento della diversità come fattore che disincentiva azioni dialogiche. L'insegnante ha osservato un comportamento preminentemente egocentrico dei bambini come loro caratteristica intrinseca, legata all'età e alla mancanza di competenze di ascolto e di valorizzazione dell'altro.

Per quanto concerne la considerazione dell'interlocutore, sono state osservate azioni ambivalenti di *rispetto dei punti di vista* e di svalutazione e deprezzamento delle opinioni non condivise. Gli operatori hanno osservato uno slittamento da una mancanza di rispetto per un punto di vista, ad un deprezzamento che giungeva sino all'aggressività. In alcuni contesti, dei singoli partecipanti sono stati assimilati al loro comportamento e quindi stigmatizzati, soprattutto in relazione ad un meccanismo di contrapposizione interno al gruppo tra soggetti riconosciuti e valorizzati dagli altri membri (che godono di particolare considerazione) e soggetti stigmatizzati per alcuni loro comportamenti o modi di essere (che hanno maggiori difficoltà a vedere riconosciute le proprie posizioni):

Op 2: "Ci sono classi in cui alcuni bambini vengono etichettati come disagiati, devianti, disturbatori, che non capiscono e quindi in questi casi la profezia si autoadempie, questi non vengono ascoltati proprio perché sono già stati etichettati in questo modo (...) in un'altra classe a causa dell'insegnante addirittura non volevano fargli fare l'attività, lo volevano escludere completamente (.) 'no lui non può fare l'attività con noi', ci sono situazioni in cui chi gode di più celebrità, che è più stimato dai compagni e quando dice le cose viene ascoltato, altri addirittura vengono defenestrati e neanche hanno la possibilità di parlare o di partecipare".

Questa percezione è stata confermata dall'osservazione di una tendenza generalizzata ad emettere *giudizi* in caso di mancato accordo. Sebbene un operatore abbia osservato l'atteggiamento giudicante come finalizzato a garantire una maggiore valorizzazione di sé, piuttosto che un deprezzamento dell'altro, in generale la pratica è stata osservata come forma di comunicazione che si stabilizza e rende quindi difficile l'emergere di nuove azioni positive.

Op 3: "C'è forse anche una grossa parte che si sente in diritto di giudicare (..) nel senso che ci sono alcuni casi che uno dice tu sei sempre la solita, fai sempre così, cioè si è un po' costruita una storia, ma questo è un po' un problema generale della vita sociale, quando uno si è costruito un'immagine di un altro è difficile anche se tu dimostri di voler cambiare, se fai una cosa diversa è difficile che gli altri la osservino".

Si è ipotizzato un condizionamento del contesto educativo sia sulle modalità di partecipazione, sia sull'inibizione di una piena espressione dell'autonomia: la rilevanza del contesto non è stata osservata soltanto nella riproduzione di certe dinamiche relazionali consolidate all'interno della classe, ma anche negli ostacoli al coinvolgimento dei bambini in situazioni diverse rispetto a quelle vissute quotidianamente nel rapporto con i compagni e con gli adulti.

Nel caso di conflitti sui contenuti, gli operatori hanno affermato di aver reagito cercando di attuare una *testimonianza* volta a: 1) stimolare una riflessione sul conflitto; 2) manifestare una forma di disagio dell'operatore in grado di innescare, tra i bambini/preadolescenti, una reazione in merito alla gestione del conflitto; 3) pro-

muovere la formulazione di proposte e soluzioni attraverso proprie segnalazioni. L'attivazione della testimonianza aveva l'obiettivo di facilitare la realizzazione di forme dialogiche di comunicazione, stimolando un'equa ripartizione delle possibilità di intervento, il rispetto reciproco nell'espressione delle differenze, modalità di ascolto intenso e prolungato, nonché il recupero di situazioni degenerate nello scontro fisico:

Op 1: "Io ho cercato di, innanzitutto, non intervenire in maniera autoritaria, ho cercato di testimoniare il mio disagio di fronte a quel conflitto, contando di stimolare la sensibilità e la partecipazione delle varie persone che partecipavano, ho cercato di portare sul piano della comunicazione quello che era magari uno scontro fisico, con delle domande, con degli interventi che in qualche modo permettessero alle persone di parlare, di esprimersi verbalmente".

Op 3: "Ho cercato di promuovere la gestione dialogica del conflitto non so se ci sono riuscita, ho cercato di ascoltare un po' tutti, di dare la parola un po' a tutti, ho cercato di favorire l'ascolto reciproco dei bimbi, ho cercato anche magari di portare delle osservazioni mie, questo è quello che credo di aver cercato di fare".

Op 2: "Io ho cercato di lavorare in quasi tutti i sottogruppi e poi a livello di gruppo generale. In questo modo ho cercato di evidenziare o che un conflitto era in atto e di risolverlo oppure di far vedere ai bambini che loro avevano vissuto un conflitto tra di loro e capire come poi l'avevano risolto".

La gestione dei conflitti si è sviluppata in tre direzioni principali. La prima forma ha consistito nel lasciar agire bambini e preadolescenti in modo autonomo, mettendoli nelle condizioni di elaborare proprie forme di trattamento del conflitto: in questi casi, da un lato, si è osservato l'abbandono del conflitto da parte di una delle parti in causa, portata a recedere per debolezza o stanchezza, dall'altro, l'uso della votazione per maggioranza, che gli operatori ritengono poco efficace in quanto crea una dinamica di vincenti e perdenti che mina l'effettivo interesse alla partecipazione della minoranza.

Le altre due forme di gestione hanno previsto l'intervento dell'operatore. In situazioni in cui prevaleva l'aspettativa cognitiva del proseguimento dell'azione e la divergenza di opinioni riguardava aspetti considerati di scarsa importanza, l'operatore ha agito in modo *direttivo*, attribuendosi la responsabilità della decisione per permettere il proseguimento dell'azione. Nei casi in cui si è avvertito il rischio di stallo per conflitti piuttosto intensi o degenerati nello scontro fisico, l'intervento direttivo dell'operatore si è orientato al ripristino della comunicazione attraverso una prima fase di decantazione emotiva e l'attivazione volontaria e strategica di un ribaltamento del conflitto includendo anche se stesso come partecipante, con l'obiettivo dichiarato di trasformare i termini del conflitto e creare possibilità di evoluzione. Attraverso l'attivazione di una nuova forma conflittuale, gestita consapevolmente dall'operatore, è stata operata una svolta decisionale oppure una riflessione sulle dinamiche che hanno condotto alla degenerazione del conflitto nella violenza.

Op 2: “Poi c’era un bambino che ha dato uno scapaccione a un altro e a questo punto io mi sono messo in una posizione rigida, no così non si fa, ho anche cercato uno scontro con questo bambino. (...) Oppure come il conflitto del bambino che veniva (...) che l’insegnante aveva trattenuto perché doveva fare i compiti, tutta una serie di cose che adesso non ti sto a dire, ad un certo punto io sono andato giù duro, qual è la posizione di un bambino, qual è la posizione di un altro, ecc., e a quel punto però i bambini si sono dileguati dal conflitto, non hanno voluto affrontarlo, allora io li ho ripresi perché questi proprio si sono alzati e sono andati a lavorare, cioè, dovevano decidere se il bambino poteva rimanere a lavorare o no, (...) a un certo punto io mi sono incazzato con loro perché questi non prendevano la decisione e allora io ho preso la decisione. Quando in sostanza non si riusciva a trovare una soluzione allora a quel punto io entravo anche di proposito in conflitto con loro affinché prendessero una decisione e se non la prendevano loro la prendevo io. Esageravo un po’ (...)”.

In altri casi, l’operatore ha definito il proprio intervento come una forma di mediazione, o facilitazione, volta a trasformare un conflitto *contro* in un conflitto *per* il coordinamento di prospettive divergenti, senza annullare, né negare le diversità espresse attraverso compromessi o condivisioni forzate. L’intenzione di evitare la riduzione delle diversità, o una fusione delle posizioni in causa, ha portato ad osservare la necessità di intervenire promuovendo una nuova costruzione retorica del conflitto, una descrizione diversa, lontana dai termini originari e arricchita spesso dalla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti:

Ins 1: “Quando scoppiava un conflitto, capire quali erano le vere ragioni del conflitto e caso mai spostare l’attenzione su un’altra cosa che potesse risolvere poi in qualche modo la situazione (.) che non ci fosse un cedimento dell’una o dell’altra parte, ma che si trovasse una soluzione che potesse accontentare le due parti proprio anche spostando quello che poteva essere poi un’attenzione troppo negativa su una cosa (.) che comunque non ci saltavi fuori”.

Op 2: “Cioè, prima si esprimono le diverse posizioni poi si riesce a trovare una soluzione? Se si riesce trovare bene, se non si riesce trovare, va beh rimaniamo ognuno nella propria posizione e vediamo cosa si può fare. Ad esempio c’era (.) non sappiamo come appiccicare una foto, uno voleva appiccicarla a destra uno a sinistra, allora ho detto: ‘va beh, dai, se non siete capaci di trovare una soluzione voi allora ve ne tiro fuori una io che sia la mediazione di queste’, gli ho infilato una graffetta e questa foto poteva girare e soddisfaceva entrambe le esigenze”.

[Op. 3]: “Io ho cercato di andare oltre questa abitudine, di promuovere un coordinamento, di promuovere l’auto-espressione che non portasse per forza a un concorso di idee e a una votazione finale, questo è quello che ho cercato di fare. (...) il coordinamento permette di costruire una realtà diversa da quella che è di fatto le posizioni iniziali, perché prevede proprio la partecipazione (...) propone una cosa altra che è imprevedibile da parte di tutti i partecipanti inizialmente ed è questa la ricchezza fondamentale”.

Il tentativo di eludere la distinzione tra vittorie e sconfitte, cedimenti e sopraffazioni, ha portato ad attivare una mediazione finalizzata alla co-costruzione di una realtà diversa, nella ricerca di una soluzione soddisfacente per tutte le parti in causa. Resta da chiarire se il prodotto di questa costruzione partecipata possa definirsi un coordinamento di prospettive diverse, oppure una nuova forma monoculturale nata dalla condivisione dei partecipanti.

L'insegnante ha invece osservato la continuità dell'intervento con le attività scolastiche e le relazioni educative, dichiarando che la sua motivazione a condurre personalmente l'intervento deriva principalmente dalla volontà di inserire quest'ultimo all'interno di un percorso più articolato di proposte per la classe, con un obiettivo formativo, di educazione alle relazioni:

Ins 1: "Comunque si poneva come obiettivo formativo anche comunque quello di rendere consapevoli i ragazzi di anche come poi tra di loro interagiscono, tra di loro si pongono in relazione, tra loro e l'adulto".

Ins 2: "Non ho notato differenze da quello che succede normalmente in classe tra lei e i bambini".

I modi delle relazioni con i bambini vengono osservati come analoghi a quelli generalmente osservati nella classe. La difficoltà talvolta espressa nel rendere operative le condizioni dialogiche e lo slittamento verso finalità strategiche induce ad ipotizzare che queste relazioni assumano nella maggior parte dei casi la forma asimmetrica del rapporto tra ruoli.

4.3.2 I limiti dell'intervento

Gli operatori hanno evidenziato anche i limiti nella sperimentazione delle tecniche dialogiche di risoluzione dei conflitti, osservando l'esistenza di un divario tra la loro validità teorica e la possibilità di una loro attivazione nel contesto dell'intervento.

Un primo limite ha riguardato le condizioni dell'azione propositiva dei destinatari e l'introduzione dei loro punti di vista personali. Anzitutto, si è osservato che questa azione comporta il rischio di intaccare la struttura dell'intervento. Un operatore e l'insegnante hanno infatti dichiarato che l'espressione propositiva dei destinatari dovrebbe comunque rispettare i vincoli strutturali che danno senso all'intervento e che permettono di rilevare la sua coerenza con gli obiettivi iniziali:

Op 3: "Quando hanno detto: 'no, non vogliamo fare la storia', che non volevano fare la storia perché di fatto erano preoccupati della prestazione, questo era il motivo, soprattutto le bimbe, le ragazze, infatti erano molto preoccupate dell'aspetto della prestazione, però io su questo sono rimasta intransigente perché ritengo che l'approccio promozionale debba avere dei vincoli e dei confini all'interno dei quali muoversi, e uno di questi confini nel nostro caso era la proposta sulla quale farli la-

vorare che era la costruzione della storia attraverso le foto, poi ognuno ovviamente ha interpretato l'utilizzo delle foto e la costruzione della storia in modo autonomo e personale, io su questo l'ho lasciato".

Ins 2: "Cioè sicuramente è positivo comunque che loro siano propositivi, che abbiano delle richieste, facciano delle richieste (..) è chiaro che se si supera il limite però diventa forse ingestibile in prospettiva del lavoro".

In secondo luogo, gli operatori hanno osservato le limitazioni poste dal contesto in cui si è proposto l'intervento. La promozione dell'auto-espressione e dell'autonomia dei partecipanti è infatti osservata come contraddittoria rispetto al contesto educativo: ci si aspetta una tendenza a riprodurre la forma di partecipazione asimmetrica in cui all'allievo è richiesta l'accettazione della proposta dell'adulto, nonostante quest'ultimo sia esterno al contesto.

Op 1: "I bambini non sono abituati a trovarsi in contesti in cui con gli adulti possono esprimere la loro autonomia, questa è una cosa che riescono a fare con più facilità tra coetanei al di fuori di contesti strutturati e istituzionali, con gli adulti normalmente utilizzano delle modalità che sono in parte il riconoscere le aspettative dell'adulto anche se poi l'adulto in quel momento è molto *friendly*, molto favorevole a riconoscerli, però c'è sempre questa componente, e allora si scontra la partecipazione personale con la partecipazione nel riconoscimento del ruolo, c'è questa ambivalenza che in un qualche modo condiziona l'intervento".

Op 3: "Se vai in un modello educativo, più i bambini sono piccoli, più hanno libertà nel proporre cose, più le propongono, più passa il tempo e più diventano grandi e meno idee ti propongono, è quasi come se l'abitudine ad avere dei no rispetto a scelte alternative li abbia in qualche modo abituati e sono conformati al modello, per cui quando tu arrivi in una classe e proponi un modello alternativo, sì tu lo proponi, però se questi sono condizionati da un modello educativo molto forte, prima di uscire, prima di proporre cose nuove ce ne vuole, è anche una loro difficoltà".

La possibilità di attivare forme autonome di partecipazione all'interno del sistema scolastico è considerata in contraddizione con i presupposti educativi in base ai quali i destinatari sono chiamati principalmente ad esperire in funzione della propria formazione.

Un altro problema osservato riguarda le aspettative dei destinatari. La convinzione generalizzata è che non ci fossero aspettative precise nei confronti dell'intervento: si è osservato come le aspettative, spesso verificate durante il primo incontro, fossero confuse e divergenti, risultato di una comunicazione preliminare sul progetto che è apparsa infruttuosa. Un operatore dichiara di aver verificato l'aspettativa di un'osservazione psicologica di difficoltà relazionali. In un altro caso, si presume che l'aspettativa dei bambini fosse estraniarsi dal contesto scolastico, attraverso attività diverse, più allettanti di quelle normalmente previste dall'attività didattica.

Op 1: “Diciamo che quando si propone qualcosa a scuola nella forma del laboratorio loro si aspettano innanzitutto di poter evitare di fare un’ora di lezione, secondo si aspettano che quello che tu fai sia più piacevole di quello che fanno normalmente e quindi sono disposti a tutto, la difficoltà dell’intervento è quella appunto di far riuscire (.) riuscire a far capire che in quel momento tu ti stai rapportando a loro come delle persone e non come a degli alunni. E non è automatico farlo all’interno del contesto scolastico, perché non è normale”.

Emerge, quindi, la difficoltà di osservare l’intervento come un’effettiva possibilità di innovazione delle forme di comunicazione. Ciò ha comportato problemi nell’attuazione delle tecniche dialogiche.

La *capacità di apprezzamento*, ossia la disponibilità a valorizzare gli aspetti positivi dell’azione anche nel caso in cui non ci si trovi d’accordo con essa, è stata sì attivata, ma non sempre come condizione dialogica: l’apprezzamento ha infatti assunto per gli operatori un carattere strategico, finalizzato o al proseguimento dell’attività, o al proseguimento del dialogo, e ad un’eventuale promozione del cambiamento:

Op 1: “È chiaro che dovendo proseguire e gestire un gruppo di lavoro la seconda modalità mi permetteva di rendere più produttivo quello che si stava facendo”.

Op 3: “Cerco (..) di dare importanza prima agli aspetti positivi perché credo profondamente che solo se riconosci le risorse che le persone hanno puoi anche continuare un dialogo con loro e anche promuovere anche il cambiamento se secondo te è importante”.

Op 2: “Quando non sono d’accordo dico semplicemente che non sono d’accordo e per quale motivo, non gioco su (...) mi sembra tanto un gioco questo, quello di dire (...) quando non son d’accordo, non son d’accordo, fine, non gioco in modo tale da convincere l’altro a cambiare idea mettendo in evidenza gli aspetti positivi, mi sembra tanto una ricetta da televendita”.

L’attenzione per le conseguenze delle proprie azioni è stata giustificata da due operatori come una diretta conseguenza del ruolo, che implica delle responsabilità, mentre si osserva che una prospettiva personale produrrebbe meno auto-censure e meno scrupoli ad esprimersi liberamente.

Op 1: “In questi contesti dell’intervento in un qualche modo non riesco a non tener conto del fatto che loro mi osservano come un operatore che interviene in un contesto determinato. (...) il fatto che io sia un adulto che in quel momento ha anche un ruolo nei loro confronti è evidente che mi condiziona e quindi se alcune cose che come persona direi con più facilità magari le valuto un po’ di più”.

Op 3: “Mi preoccupa di quello che il mio comportamento può provocare nel senso che io lì non sono uno qualsiasi, sono un operatore e quindi cerco sempre di tenere conto (.) cioè quello che dico lo finalizzo sempre all’intervento che sto portando a casa”.

Viene anche affermato che la riflessione sistematica sulle proprie azioni può diventare problematica per l'intervento poiché può creare uno stallo, incidendo negativamente sul proseguimento dell'attività.

La *priorità dell'ascolto*, così come la *calma nella comunicazione* vengono osservate da tutti come problematiche nel contesto di intervento. La pertinenza di una dinamica di turni in cui siano i bambini e i preadolescenti ad esprimere per primi la propria opinione può essere infatti invalidata dal sistema comunicativo, se non si creano condizioni particolari.

La priorità dell'ascolto può risultare improbabile anzitutto se viene vissuta in contraddizione rispetto alle aspettative e rischia dunque di condurre al disorientamento della classe e allo stallo dell'azione:

Op 1: "Mi verrebbe da dire prima ascolto i bambini quando però i bambini non si aspettano il contrario, perché questo potrebbe essere disorientante dal punto di vista comunicativo. Quindi un adulto che in un contesto istituzionalizzato come la scuola parte dall'idea 'faccio parlare i bambini', può anche apparire come 'non ci sono delle idee su cui lavorare'".

Essa è improbabile inoltre se emergono situazioni in cui si impone l'esigenza di ripristinare una comunicazione abbandonata o degenerata nella violenza:

Op 2: "Però magari in certe situazioni io magari dico la mia per primo. Ci sono state delle situazioni ad esempio dove un bambino si è permesso di tirare uno sculaccione ad un altro, io lì non sono stato ad aspettare che si chiarissero, ecc., mani addosso agli altri non si mettono punto e basta, cioè dico prima la mia poi se dopo volete parlare parlate (...). ci sono delle situazioni in cui è bene essere chiari, essere precisi, essere un riferimento".

L'osservazione di una mancanza di abitudine al dialogo, in forma tranquilla e pacata tra i bambini e i preadolescenti, impone talvolta la necessità di alzare la voce per ripristinare il riconoscimento di tutti nella comunicazione. Situazioni di *escalation* dei toni nella comunicazione tra i bambini e i preadolescenti possono essere un ostacolo all'espressione adeguata di tutti i partecipanti e, per questo motivo, rendono necessario un innalzamento dei toni da parte dell'operatore stesso. L'aumento di intensità nella voce non viene fatto corrispondere ad una trasformazione dei modi della comunicazione verso manifestazioni di ira o severità.

Op 3: "A volte se tutta la classe fa un casino mostruoso si alza la voce, ma alzare la voce nel senso che alzi proprio il volume della voce, perché se no non ti sentono, ma non nel senso che mi arrabbio, credo che non serva nulla arrabbiarsi, soprattutto per un operatore esterno (..) se tu ti metti a fare l'educativo a fare il rigido, il direttivo, ti fanno fuori, oltre al fatto che non ha senso per l'intervento".

[Ins.]: "Bisognerebbe sempre dir le cose tranquillamente a volte quando la comunicazione in certe situazioni di scuola va in escalation si alza anche la voce".

Paradossalmente, dunque, ci si ritrova a dover rinunciare a condizioni che favoriscono situazioni di dialogo per assicurare che siano riconosciute e rispettate altre condizioni, come quella di un'equa distribuzione della partecipazione. La priorità del ruolo permette di rendere operative aspettative normative a garanzia del rispetto e della distribuzione equa della partecipazione.

Proprio la garanzia del *rispetto per tutti i punti di vista* nella comunicazione pone la spinosa questione dello scontro tra valori. Si ritiene che ognuno debba vedersi riconosciuto dagli altri come persona e possa, quindi, avvalersi del diritto di esprimere l'unicità e la specificità in un'opinione o in un punto di vista particolare; tuttavia, si osservano anche i vincoli all'accettazione incondizionata di ogni forma e di ogni contenuto espresso. I problemi che possono sorgere sono di due tipi. In primo luogo, l'espressione di una particolare opinione può essere in contrasto con un insieme di valori condivisi ritenuto imprescindibile dall'operatore oppure può risultare in contraddizione con le stesse condizioni che permettono e garantiscono l'espressione di tutti o con altri comportamenti dialogici:

Op 2: "Cioè ti dice che tutti i bambini con i capelli rossi vanno uccisi, tu dici: 'no caro non sono d'accordo' per questo e questo motivo".

Op 3: "Se il bambino che ho di fronte mi dice che quell'altro deve essere ucciso perché non ha senso che esista io non posso accettare (...) se il punto di vista significa sopraffazione di un altro o significa un punto di vista incoerente con ciò che io vado a promuovere su questo ci devo lavorare".

In secondo luogo, si ritiene che la garanzia del rispetto per l'espressione di tutti possa provocare situazioni di stallo per l'attività e debba comunque portare ad una forma di decisione che ne permetta il proseguimento, lasciando intuire che una tale decisione potrebbe determinare una mancata conferma di alcune posizioni in gioco:

Op 1: "I punti di vista sono necessariamente sempre osservabili e riconoscibili e accettabili. È chiaro che nel momento in cui dai punti di vista si deve arrivare a una decisione si deve utilizzare una modalità".

Il rispetto dei punti di vista di tutti non può dunque implicare sempre un'accettazione incondizionata: gli operatori affermano la responsabilità del ruolo e la necessità che in queste situazioni esso garantisca comunque un coordinamento:

Op 3: "Se il punto di vista significa sopraffazione di un altro o significa un punto di vista incoerente con ciò che io vado a promuovere su questo ci devo lavorare se non sono un operatore *laissez-faire*".

Op 2: "Certo è che se ci sono delle cose, delle posizioni da parte dei bambini che non sono accettabili si esprime questo, cioè io la vedo in modo diverso". Ric: "Quindi tu dici che la vedi in modo diverso. Cioè non è che uno può dirti quello che gli passa per la mente e tu lo accetti perché è persona unica e specifica".

Op 1: “Nel momento in cui io ho preso delle decisioni in un qualche modo ero colui che doveva orientare, guidare l'intervento quindi mi sono avvalso di quel ruolo”.

Per quel che concerne la *verifica della percezione*, in tre casi su quattro si configura un'ambivalenza. Da una parte, si considera importante esprimere ciò che si prova o portare le proprie esperienze come testimonianza in grado di stimolare il dialogo e la promozione della partecipazione. L'insegnante sottolinea come ciò permetta di favorire la relazione con i bambini attraverso l'uscita dal ruolo:

Ins 1: “A volte raccontarsi e rendere l'insegnante non al di sopra di loro ma dire che comunque ci sono delle paure, dei timori, dirsi anche quali sono le proprie paure i propri timori, questo avvicina e favorisce il dialogo, credo”.

Dall'altra parte, è generalmente diffusa la convinzione che sia importante chiedere ai bambini o stimolarli a dire quello che provano, con la riserva che ciò non è possibile in tutti i contesti, poiché richiede elevate condizioni di intimità e di reciprocità:

Op 3: “Sono importanti entrambe le cose (.) che sono tra loro collegate, nel senso che sempre e solo chiedere ai bambini soprattutto nel contesto nel quale ci siamo inseriti in cui credevano, si vivevano un po' come cavie, soprattutto alle medie una bambina, sia pericoloso perché li rinforza in questa idea (..) è anche molto utile far dire ai bimbi quello che provano anche lì contestualizzandolo all'intervento senza rischiare di metterli in situazioni rischiose per loro”.

Complessivamente emerge che, pur valorizzando il coinvolgimento personale che mette in gioco motivazioni e modi di essere e di agire, gli operatori osservano una necessaria mediazione del ruolo, basata su una teoria di riferimento che permette di realizzare e mantenere una forma di coerenza nella conduzione dell'intervento. L'operatore ricopre contemporaneamente un orientamento al ruolo ed uno alla persona.

Op 1: “Quello che metto in gioco è un modo di essere, per cui, un modo di essere che in qualche modo si confronta con una teoria, un modo di pensare che condivido”.

Op 3: “Insomma punti di vista personali sono molto mediati dalla teoria di riferimento, quando lavoro non mi permetto voglio dire di inventarmi delle cose, anche se, e ritorno al discorso di prima, ognuno interpreta le conoscenze e la teoria in base a quella che è la sua unicità e specificità (.) ho cercato per lo meno però non so se ci sono riuscita, però il mio proposito era quello sempre di metterci la persona ricordandomi però che stavo all'interno di un ruolo che era quello dell'operatore”.

L'ambivalenza che si crea nello sforzo di coniugare ruolo e persona allo scopo di soddisfare aspettative affettive, ma anche cognitive e normative, tende, in alcuni casi, a determinare slittamenti verso una forma più impersonale e direttiva della comunicazione. Infatti, se nel complesso gli intervistati esprimono un'adesione generalizzata alla forma dialogica, vengono espresse riserve sulla possibilità di attivare principi ritenuti validi in astratto in specifici contesti operativi. Laddove osserva la propria impossibilità ad aderire a forme dialogiche, l'operatore richiama la priorità di adesione al ruolo per garantire il rispetto delle norme e dei valori condivisi.

4.4 La gestione del conflitto secondo gli operatori

Gli operatori considerano il conflitto come necessario e talvolta anche positivo nel portare allo scoperto contraddizioni e problemi comunicativi. Ciò che risulta problematico è lo *stallo* che da esso deriva: se le parti non riescono a trovare il modo di gestire il conflitto, esso ha la tendenza ad acuirsi, auto-alimentandosi in una spirale di crescente emotività, conducendo spesso lontano dalle ragioni che lo hanno provocato. Per questo motivo, viene considerata rilevante un'azione preventiva, che si concentri su tre aspetti fondamentali: 1) la *gestione delle emozioni*, riconoscendole, avendo consapevolezza di come funzionano e come si manifestano, ed accettandole, per evitare che prendano il sopravvento; 2) il mantenimento o il recupero dell'*attenzione sull'obiettivo*, da raggiungere evitando un arroccamento sulle diverse posizioni; 3) la *creazione di contenuti nuovi*, che permettano di procedere senza pervenire forzatamente ad una condivisione tra i partecipanti, poiché la finalità principale del dialogo è garantire il mantenimento o al miglioramento delle relazioni.

Op 3: “Quando si ha un obiettivo specifico, sul lavoro, la soluzione del conflitto dovrebbe permettere di andare avanti nella comunicazione (.) evitare che alla fine ci si dimentichi il motivo per cui è nato il conflitto e si inizi a riprodurre una comunicazione di tipo etnocentrico, noi, loro, ecco, evitare lo stallo in modo che si continui a comunicare e interagire, in modo che emergano dei contenuti nuovi dei nuovi apporti alla comunicazione che permettano di andare avanti”.

Op 2: “Non è necessario che si arrivi a una conclusione con un accordo, perché secondo me poi di fatto accordo non c'è, c'è una finzione che c'è un accordo. Risolvere un conflitto è un qualcosa di più profondo” [...]: “La relazione, ecco, questa è la finalità del dialogo, mettersi in relazione con gli altri”.

[Ins. 1]: “Che comunque vengano intanto capiti i termini del conflitto e in qualche modo superati, ma anche proprio spostando i termini del conflitto e quindi trovando delle soluzioni diverse”. [...]: “Anche a livello di relazioni, senza una finalità diretta, cioè a livello proprio delle relazioni interpersonali”.

Per prevenire l'escalation o la degenerazione di un conflitto, gli operatori ritengono che sia necessario ricorrere ad una forma dialogica, osservando come rilevanti: 1) il mantenimento e la promozione dell'attenzione per l'altro come persona ed il

riconoscimento della sua autonomia personale; 2) la messa in gioco di se stessi come persone, disponibili ad essere perturbate dal contesto conflittuale; 3) un intervento di mediazione e facilitazione della comunicazione, che permetta di superarlo senza vincitori, né sconfitti, nella soddisfazione di tutti i partecipanti.

Questa forma dialogica viene osservata come opposta a quella conflittuale nel trattamento della diversità, che presuppone attenzione, riconoscimento e rispetto per la persona dell'altro, quindi ascolto attivo:

Op 1: "Il dialogo [...] partendo dal presupposto del riconoscimento dell'altro permette di portare alla comunicazione le diverse posizioni e i diversi punti di vista senza che questo in qualche modo sia offensivo, sia aggressivo".

Op 2: "Io ascolto in modo importante, intenso, quello che dice l'altro e poi io quando vado a emettere, l'altro prende il mio posto cioè ascolta. [...] Dialogo forse più che parlare è ascoltare".

Op 3: "È legato alla comunicazione, è indiscutibile, il dialogo deve prevedere l'ascolto, ma inteso come interesse reale".

Perché ci sia dialogo, ci deve essere un interesse sincero per la persona e disponibilità a mettere in gioco se stessi: quindi un'apertura, una propensione all'accettazione e alla comprensione di ciò che l'altro è e vuole comunicare. Il dialogo privilegia l'auto-espressione dei partecipanti e la loro conferma come persone, sebbene l'intensità dell'orientamento alla persona possa diversificarsi in relazione al contesto comunicativo:

Op 2: "È una questione che viene agita parecchio sugli aspetti emotivi, affettivi, quando sei di fronte a una persona che c'è la stima, l'affetto, la vicinanza, il calore, e se c'è questo secondo me c'è dialogo, cioè (..) però voglio dire anche quando tu vai a comprare un biglietto del treno e ci sono delle difficoltà nell'erogazione dei biglietti (..) parliamo di un dialogo tra due che poi non si vedranno magari mai più, il dialogo tra un genitore e un figlio è qualcosa di ben diverso, tra due che si amano è diverso ancora, ma questo è secondo me il concetto".

Op 3: "Allora quanto ci si mette in gioco secondo me dipende dal contesto, è indiscutibile che un dialogo in un contesto lavorativo prevede una mia messa in gioco di tipo diverso da quanto prevede un dialogo in un contesto personale. Però data per scontata questa distinzione in termini di contesto e quindi anche di investimento personale, perché altrimenti implicherebbe la follia se io ci investo sempre ugualmente, se io devo dialogare devo essere realmente interessato a quello che l'altro dice".

In questo tipo di contesto, insieme all'affettività, è necessario valorizzare anche la componente cognitiva, considerata essenziale per permettere l'acquisizione delle competenze necessarie al riconoscimento dell'altro, in un sistema primariamente incentrato sui ruoli e sulle prestazioni:

Op 1: “Il piano affettivo se la comunicazione è interpersonale può giocare un ruolo importante, perché dal momento che io ti riconosco come persona è chiaro che spostato l’attenzione sul piano affettivo anche se questo lo posso fare utilizzando un pensiero più di carattere cognitivo”.

Op 3: “Io credo che si costruisce la competenza, allora si costruisce attraverso la partecipazione e quindi l’auto-espressione, e quindi attraverso quello che è anche il riconoscimento delle aspettative affettive, però io credo che comunque poi la competenza a dialogare non sia una cosa innata, è una cosa che si può apprendere che si può migliorare”.

In sintesi, il dialogo è osservato come tecnica di promozione, che può facilitare la comunicazione, e quindi favorirne il successo, a condizione che si producano:

1. una *forma personalizzata dei contributi*, poiché una partecipazione centrata sul ruolo è meno funzionale all’uso di tecniche dialogiche, soprattutto per la difficoltà di soddisfare aspettative affettive;
2. una *quantità* di partecipanti e dei *tempi* adeguati per l’intervento (Op 1: “i contesti dove ci sono molte persone e dove quindi più difficile mantenere un rapporto interpersonale, sono più difficili da gestire sul piano dialogico”; Op 2: “È chiaro che, all’interno di una classe scolastica, avere a che fare con una classe di 24 bambini, o una classe di 14 o di 8 c’è una bella differenza perché ci sono proprio anche dei tempi che sono necessari al dialogo”);
3. una *considerazione per l’altro* (Op 3: “per quanto mi riguarda il dialogo ha senso quando io ritengo che la persona di fronte a me merita che io sprechi dell’energia per dialogare”).
4. una *conoscenza delle forme dialogiche* e un adeguato *grado di competenza* nell’azione dialogica (Op 3: “ci sono delle condizioni che lo ostacolano sì... quando uno non conosce la possibilità del dialogo, nel senso che conosce solo l’alternativa del conflitto, e ritengo appunto che tutto si apprenda, anche le competenze del dialogare, se uno ha osservato nella sua esistenza solo la modalità del conflitto, secondo me può anche essere una mancanza di conoscenza dell’esistenza proprio del dialogo come modalità per affrontare il conflitto”; Op 2: “metti un bambino che è stato allevato in una famiglia dove appunto esiste un modello autoritario, dove un bambino non ha diritto a esprimersi e famiglie in cui il bambino ha diritto ad esprimersi, è probabile che in una situazione di dialogo il primo parli e l’altro taccia”).

4.5 L’intervento secondo i destinatari

4.5.1 L’osservazione delle comunicazioni tra destinatari

I destinatari hanno costruito il significato dell’intervento come lavoro collettivo, indicandone due aspetti rilevanti. Anzitutto, la richiesta di un risultato condiviso, frutto della collaborazione decisionale di tutti i membri del gruppo:

[FG A] RINA: “Abbiamo scritto una storia a gruppi. C'erano dei gruppi e ogni gruppo doveva scegliere una storia (..) sì, inventarla tutti insieme e poi scriverla su un cartellone.”; [FG B] PARIDE: “Bisognava organizzare un gruppo, un tema di ogni genere lavorando in gruppo e non lavorando da single, insomma”.

In secondo luogo, la formazione di sottogruppi all'interno della classe, basata sul criterio della casualità:

[FG A] RIC: “E come avete fatto a fare i gruppi?”. RINA: “Eh, li ha scelti OP”. RIC: “Ah, OP. Ma come? A caso?”. CORO DI FEMMINE: “Sì, sì, a caso”. RIC: “E a voi è piaciuto? Vi siete trovati bene con questa suddivisione che ha fatto OP?”. Le femmine fanno “così, così” con le mani e sono un po' titubanti(...). TANIA: “E infatti anche per decidere i gruppi abbiamo fatto un po' fatica perché i maschi volevano decidere loro con chi stare con gli altri maschi, le femmine preferivano stare con le amiche che, insomma, sono vere amiche”. RIC: “Ed è per questo che alla fine avete fatto decidere OP?”. CORO: “Sì, sì”.

Molto spesso, i destinatari hanno ammesso di aver incontrato difficoltà nel lavorare con compagni con i quali non intrattengono rapporti di amicizia profondi e hanno evidenziato come questa difficoltà si sia frequentemente sovrapposta ad una contrapposizione tra maschi e femmine, emersa in numerose classi. L'uso di un criterio arbitrario nella formazione dei gruppi ha scardinato dinamiche relazionali consolidate e prodotto un'intensificazione delle possibilità di confronto.

In alcuni casi, l'effetto di tale modo di formazione dei gruppi è stato osservato come positivo per le ripercussioni che ha sulle attività e sulle relazioni interpersonali.

[FG C] FRANCA: “Visto che si parla tanto di Giosuè (..)”. ILEANA: “No per me ha lavorato benissimo”. FRANCA: “di solito Giosuè non hai mai lavorato così”. [...] FRANCA: “Per esempio anche a religione facciamo i gruppi e io sento sempre che nel gruppo dove c'è Giosuè c'è un po' di discussione, di confusione”. RIC: “Quindi vi siete trovati meglio a lavorare questa volta rispetto alle altre volte? dico bene?”. FRANCA: “Io ho lavorato benissimo con lui”.

Non solo questa organizzazione dell'intervento ha permesso di osservare dei miglioramenti nei rapporti tra coetanei, rispetto a ciò che accade normalmente nel contesto scolastico (“di solito Giosuè non hai mai lavorato così”), ma ha inoltre posto le basi per intensificare frequentazioni poco approfondite o per allacciare rapporti con compagni meno conosciuti, superando talvolta anche le barriere di genere:

[FG B] RIC: “E ci sono state delle differenze nei rapporti tra di voi rispetto a quando siete in classe durante le lezioni?”. Coro di sì. LARA: “Quando non si fanno queste attività di solito io sto con le mie amiche e con gli altri ci parlo meno, invece in questo lavoro c'erano anche dei maschi e ho parlato anche con loro perché di solito io sto con le mie amiche”. BEATRICE: “Anch'io sono d'accordo”.

[FG B] VINCENZO: “Ma come non c’entra niente, lavorando in gruppo (..) cioè è stata una cosa buona perché (...). BEATRICE: “Ci ha aiutato Vincenzo: ci ha aiutato a farci conoscere meglio”.

Nei casi in cui l’intervento ha destabilizzato gli equilibri relazionali consolidati, l’insoddisfazione non è stata denunciata solo dai soggetti meno attivi, ma anche dagli altri, che hanno rimproverato ai compagni una mancanza di collaborazione e partecipazione:

[FG A] RIC: “E invece perché tu Michelle dicevi di no?”. MICHELLE: “Perché secondo me come diceva OP non eravamo un gran gruppo perché tipo Filippo... abbiám detto alzi la mano a chi piace il nome Maria per la mamma, lui non ha alzato la mano allora per me non andava bene visto che non aveva alzato la mano, gliel’abbiám chiesto e ha detto: “sì mi va bene”, però insomma stai un po’ con noi, che quando facciamo delle cose lui non dice mai se gli va bene o no”. TANIA: “E poi sta sempre muto non parla mai”. VALENTINA: “Chi?”. TANIA: “Lui!” (indica Filippo). VALENTINA: “È vero”. RINA: “Finora non ha mai parlato. Pietro lo abbraccia e dice ‘state zitti!’ (...). TANIA: “Per me perché voleva stare insieme a Ermes” (voce maliziosa). FILIPPO: “No”. ERMES: “Pietro non fregare perché voi due l’avete detto! [...] VANNA: “Secondo me però Filippo e Pietro non volevano tanto partecipare perché c’era Filippo che andava in giro a disturbare gli altri, a guardare le foto e a fotografare anche gli altri e dopo c’era Filippo che non diceva niente, quando noi dicevamo una cosa lui non rispondeva e stava muto e tipo come anche prima ha detto la Cecilia quando chiedevamo qualcosa come tipo chi è che voleva il nome del bambino lui non alzava la mano e quando noi dopo gli chiedevamo lui diceva sempre “sì, sì” e alla fine non diceva mai no”. RIC: “Quindi avreste voluto che esprimesse la sua opinione?”. VANNA: “Sì, perché è come se fosse un pappagallo”.

La scarsa complicità è stata vissuta come disinteresse rispetto all’attività del gruppo e, quindi, anche rispetto a chi contribuiva al lavoro. In particolare, la mancanza di partecipazione è stata osservata come rifiuto, da parte dei maschi, di fornire alle femmine il *feedback* richiesto: quando venivano poste domande, c’era chi prendeva tempo o derideva chi cercava di interagire, e chi rispondeva solo raramente per assecondare le compagne, guadagnandosi così l’appellativo di “pappagallo”.

Per quanto emergano valutazioni contraddittorie sugli effetti dell’intervento sulle relazioni, la dimensione del gruppo è stata osservata comunque come rilevante anche per ciò che riguarda le dinamiche *inter-gruppo*. I destinatari hanno infatti fatto spesso riferimento alla relazione competitiva che si sviluppava tra i vari gruppi:

[FG D] RIC: “C’è qualcosa che vi ha dato fastidio mentre lavoravate?”. GABRIELE: “Che il gruppo di Amet veniva sempre a guardare i nostri lavori, senza chiederci mai niente, arrivava e guardava. Come se noi stessimo facendo qualcosa

[...] cioè sembrava che stessimo progettando qualcosa da dare a lui”. LUCIO: “A noi OP ci aveva fatto delle foto a tutti, solo che non ce le aveva queste foto, le aveva fatte sviluppare, allora ce ne ha fatte delle altre e mentre facevamo le foto noi, gli altri non vedevano cosa stavamo facendo, eravamo andati in classe e venivano sempre a sbirciare, sbirciare, era il gruppo di Marino e alla fine le hanno fatte anche loro, ma loro le hanno fatte lì, allora noi giustamente siamo andati a sbirciarli anche noi, sì perché loro venivano sempre lì a guardare”.

Le dinamiche inter-gruppo hanno riprodotto l’orientamento alla prestazione: ciò significa che non c’è stato distacco reale dalla preoccupazione per la valutazione scolastica.

Le procedure decisionali interne ai gruppi appaiono diversificate, dalle descrizioni di bambini e preadolescenti. Talvolta, la costruzione delle decisioni è stata osservata come un percorso lineare, scandito dall’attivazione regolare di alcune strategie comunicative e modalità organizzative del lavoro di gruppo e delle discussioni, in alcuni casi di tipo normativo (regolamentazione accentuata), in altri più di coordinamento. Nel complesso, i destinatari hanno parlato di buon funzionamento dell’attività decisionale, attribuendolo alla propria abilità organizzativa.

In particolare, si è insistito sulla capacità di realizzare un’adeguata ripartizione dei ruoli nei gruppi (“c’era chi ritagliava le immagini, chi scriveva, chi colorava”), oppure sulla funzionalità della nomina di uno dei membri a capo o a regista dell’attività. La delega della leadership ha consentito di limitare, o risolvere rapidamente, le occasioni di confronto ed è stata spesso osservata in contrapposizione ad una forma più blanda di gestione del gruppo, considerata inefficiente e destinata al conflitto. Al contrario, una ripartizione piuttosto rigida dei compiti ha permesso di controllare le relazioni, di ricomporre immediatamente le reazioni ai rifiuti e le contraddizioni e, talvolta, di prevenire i conflitti. Questo approccio si concilia con l’orientamento alla prestazione e alla realizzazione di un prodotto che risponda alle aspettative del sistema educativo.

Un’altra forma di regolamentazione dei processi decisionali è stata la scelta di affidarsi al principio di maggioranza, attraverso una votazione. I destinatari, però, hanno anche sottolineato che le decisioni prese in questo modo non sono state il frutto di una discussione e di una scelta a cui hanno partecipato tutti, in quanto la minoranza è sempre destinata a restare insoddisfatta (“Se vinceva la maggioranza c’era comunque una parte del gruppo che comunque non era d’accordo”). Da tale osservazione emerge che il dialogo viene messo in secondo piano rispetto alla necessità di prendere una decisione in tempi brevi e di proseguire nell’attività.

Le diverse forme di regolamentazione della partecipazione e di trattamento dei partecipanti convergono laddove mantengono presente il *risultato* della comunicazione, ma non permettono di concentrarsi sul *processo* e sulle modalità che consentono di pervenire a tale risultato:

[FG B] LUCA: “E alla fine noi abbiamo fatto il testo più lungo alla fine”. VINCENZO: “Ma cosa me ne frega a me del testo più lungo! Te fai delle uscite che pro-

prio". BEATRICE: "Sì però la storia faceva schifo!". ENRICA: "Abbiamo fatto il testo più lungo". VINCENZO: "Ho capito ma cosa c'entra!". LUCA: "Che voi avete pensato a fare le scrittine e invece noi abbiamo pensato a scrivere, meglio scrivere che". MANILA: "Secondo me non è questione del testo più lungo o del testo più bello, secondo me la proposta della Giusy era solo positiva, cioè la Giusy voleva farlo più bello, Luca voleva farlo non so più lungo (...) cioè secondo me bisognava solo divertirsi poi se non veniva non veniva". CLAUDIO: "Volevo dire che se si possono fare vedere i cartelloni si nota che chi ha lavorato bene e con impegno ha avuto dei risultati migliori di quelli". LUCA: "Non è vero, perché una scritta non vuole dire mica che la storia è bella, noi abbiamo scritto più di tutti". VINCENZO: "ma ancora con questa storia, cosa me ne frega a me della scrittura, è importante come è venuto il testo e se abbiamo collaborato!".

La tensione nei confronti della realizzazione del prodotto finale è stata osservata come in contraddizione con la priorità conferita alla costruzione di buone relazioni all'interno del gruppo e di un rapporto di cooperazione: privilegiare la costruzione del testo più lungo o più bello non si concilia con la "collaborazione" e il divertimento. I preadolescenti hanno osservato la contrapposizione inevitabile tra un orientamento alla prestazione e un orientamento dialogico in cui il secondo non solo stabilisce la priorità del processo sul risultato, ma ammette anche un'altra forma di composizione dei processi decisionali.

Per poter comprendere che cosa significhi per gli intervistati focalizzarsi sul processo nel prendere decisioni, è necessario considerare il concetto di "collaborazione", che è stata frequentemente definita come "capacità di unire le idee" o di "mettere insieme le idee", anche se spesso non è stato spiegato con chiarezza ed è stato definito in modo tautologico ("Abbiamo unito le idee". RIC: "come?". RITA: "cioè abbiamo unito le idee e dopo siamo riusciti a fare questa storia").

In sintesi, si può affermare che: 1) il processo decisionale è stato costruito come elaborazione partecipata del *consenso*; 2) le modalità per realizzarlo implicano l'affermarsi di componenti prossime a quelle tipiche del *dialogo*.

In primo luogo, laddove ci si è avvalsi di una forma decisionale collaborativa, è stata stabilita l'autorità del gruppo rispetto ai singoli membri: per questo motivo è stato fondamentale che ognuno avesse la possibilità di esprimere la propria opinione, senza con ciò dare adito a tentativi di imposizione sugli altri. A questo scopo è stato importante un coordinamento tra espressione e ascolto, azione ed esperienza:

[FG I] VITTORIO: "Nel nostro gruppo invece ci mettevamo d'accordo. Uno proponeva un'idea, gli altri dicevano la loro opinione, se andava bene (..) oppure se non andava bene non si usava. Ci si metteva d'accordo, non è che uno diceva: Adesso io in questa storia ci voglio assolutamente mettere questa cosa, e si metteva".

[FG B] ALFREDO: "Noi ci siamo messi d'accordo tranquillamente, parlando poi anche per mettere insieme la storia, loro ci chiedevano qualcosa e a noi andava

bene così, noi poi dicevamo le nostre opinioni e loro ci ascoltavano”. RIC: “Quindi siete riusciti tutti ad esprimere la vostra opinione?”. LARA: “Sì perché ogni cosa che facevamo chiedevamo se andava bene anche a loro”.

Se non si verifica un sostegno conferito in forma unanime ad una delle proposte, la costruzione del consenso viene realizzata nel momento in cui ognuno riconosce un certo valore alla posizione degli altri, senza essere obbligato a sconfessare la propria. La discussione si orienta quindi al reperimento di una soluzione mediata che si realizza in due modi diversi: 1) combinando tutte le idee che emergono dalla discussione, o parti di esse (“Mettevamo insieme le idee e le mischiavamo”); 2) pensando ed elaborando collettivamente nuove proposte (“Decidevamo insieme, parlando”; “Se non ci andava bene proponevamo un’altra idea”). Ai fini della realizzazione dell’accordo diventano così rilevanti due fattori: 1) la *disponibilità* dei diversi membri del gruppo *ad apportare cambiamenti* alle proprie idee originarie; 2) la *soddisfazione generale del gruppo*.

[FG A] RIC: “E come avete fatto a risolverli questi momenti un po’ (...)”. VALENTINA: “Piano, piano”. RIC: “Cioè? Fammi un esempio se ti viene in mente”. VALENTINA: “Ad esempio uno diceva una frase e magari un altro bambino diceva che andava bene però cambiava qualche parola o qualche personaggio, cambiando i personaggi e i termini delle frasi qualche volta siamo riusciti”.

[FG L] MEDEA: “Prima di scrivere ci mettiamo d’accordo come farla, di chi si parla, il come può essere il titolo, così. Se uno non è d’accordo guardiamo come metterci d’accordo tutti insieme ecco, se uno non gli piace la modelliamo come gli piace anche a lui”.

[FG I] MICHELE: “Mettevamo insieme le idee e le mischiavamo così eravamo tutti felici”. SIMONE: “Abbiamo accontentato un po’ tutti”.

All’occorrenza, si ritiene di poter sacrificare qualche aspetto della propria storia per poter ritrovare l’intesa e giungere ad un’elaborazione finale condivisa da tutti e che sia valutata da tutti come soddisfacente.

[FG B] BEATRICE: “Daniele nel nostro gruppo non ha collaborato molto all’inizio perché andava sempre da loro (indica un altro gruppo) a distrarre (..) che era in gruppo con gli altri. Allora noi abbiamo cominciato la storia e dopo, dopo due lezioni si è intromesso anche Gabriele e voleva cambiare (.) voleva cambiare il nome, voleva cambiare delle cose, e noi abbiamo detto di no, ‘il nome lasciamolo così perché Peppino non è un bel nome’ però l’abbiamo accontentato perché nella storia c’era un barboncino e lui ha voluto che fosse una scimmia e allora lì l’abbiamo accontentato così almeno lavoravamo insieme e non andava a disturbare”. IDA: “Va beh, però la storia è diventata meno credibile, che (??) è un estraneo, tipo gorilla”. BEATRICE: “Va beh, ma non è male”. VINCENZO: “E poi lì c’era una circo (..)”. BEATRICE: “Beh, allora dopo abbiamo lavorato insieme nel nostro gruppo e così abbiamo fatto una bella storia, mi sembra”.

La soddisfazione generale del gruppo è un obiettivo perseguito dando priorità ad un'inclusione della diversità che non ammette atteggiamenti giudicanti o valutativi, spesso osservati come fonte di conflitti, ma orienta a manifestazioni di apprezzamento della pluralità di apporti:

[FG H] RITA: “Nel nostro gruppo non riuscivamo a far la storia... allora abbiamo detto tutte le idee, poi dopo Alberto, va beh, non ci diceva tanto le idee però ha iniziato a disegnare, allora dopo ci ha dato lo spunto per far così...”. RIC: “Non ho capito, Alberto non vi dava delle idee e ha iniziato a disegnare?”. RITA: “Sì perché a lui gli piace disegnare e fare i ‘pocci’ (=disegni) perché lui è un po’... uno scienziato, perché fa tutte quelle cose... fa la testa e i capelli...”. RIC: “E lui vi ha dato un’idea tramite il disegno praticamente? E quindi voi avete cercato di mettervi d’accordo esponendo ognuno la propria idea?”. RITA: “Sì”. RIC: “E non ci sono stati problemi dopo a metterle insieme?”. RITA: “No”.

Oltre ad una disponibilità ad apprezzare le diverse qualità ed i diversi talenti, è stata evidenziata anche l'importanza di accogliere gli altri attraverso l'ascolto e la valorizzazione della loro espressione:

[FG D] ALESSIA: “Io ascoltavo prima gli altri così magari anche se io dicevo dopo avevo più spunti, più idee”. RIC: “Per te era utile ascoltare gli altri?”. ALESSIA: “Sì, era utile e poi dopo uno magari prendeva spunto da quello che dicevano gli altri, non uguale che se no è la stessa cosa, però...”.

[FG C] ROBERTA: “[...] Io comunque esprimevo prima il mio parere, poi di qualsiasi altra cosa, se volete dir qualcosa poi ci mettiamo d’accordo tutti”.

Mostrare attenzione per l'altro significa considerare che la propria idea non è l'unica possibile e, anzi, che dal confronto con opinioni diverse possono emergere elementi nuovi, in grado di arricchire la propria proposta. Emerge però significativamente che non è sempre o non è solo concedendo agli altri la possibilità di esprimersi per primi che è possibile manifestare la propria considerazione per gli interlocutori. Si ritiene di poter fornire la propria idea per primi senza per questo limitare o impedire l'espressione degli altri, anche se, in diverse occasioni, lasciare prioritariamente spazio all'altro è stato considerato l'atteggiamento più accorto (“Ascoltare prima gli altri poteva esser più saggio, cioè io invece mi è capitato almeno prima di esprimere il mio parere e poi di ascoltare gli altri”). Includere le diversità, evitando atteggiamenti valutativi, significa anche adottare strategie che mantengano sempre alto il livello di attenzione per la persona, preoccupandosi per le conseguenze delle proprie azioni: è emerso un approccio volto a non insistere sugli aspetti negativi delle proposte altrui per la costruzione della storia, ma piuttosto ad indicare soluzioni nuove, mettendo in risalto gli elementi positivi che possono essere condivisi anche dagli altri:

[FG D] RIC: “Ma voi per dire agli altri che non eravate d’accordo o che l’idea non era tanto bella secondo voi cercavate di dirglielo in modo che magari non lo

ferisse più di tanto e non lo facesse sentire male oppure non vi preoccupavate troppo di quello che dicevate e dicevate magari è orrenda questa idea!”. LUCIO: “No, magari non glielo dicevamo, ne dicevamo qualcun’altra, ne dicevamo delle altre e capivamo che quelle eran più belle, ad esempio per il titolo, ha detto un’idea Sonia, poi una io poi ci siamo consultati e anche Sonia ha detto che era più bello il mio titolo e alla fine abbiamo messo il titolo che avevo detto io e così con tutte le altre idee, poi magari qualcuno ne proponeva di più belle e anche quella che l’aveva detta prima diceva che era più bella”.

Nel complesso sono stati osservati come primariamente rilevanti tre caratteristiche della forma dialogica: 1) la possibilità per tutti di esprimersi (“eh, bastava esprimere la propria opinione poi si decideva, cosa ci voleva? no?”); 2) l’attenzione all’espressione dell’altro, nella forma dell’ascolto, e la disponibilità al cambiamento funzionale al coordinamento (“se qualcuno esprime un’opinione e agli altri non va bene, potevano dirne altre e se a quella persona andava bene al limite cambiava idea”); 3) l’assunzione di una posizione non aggressiva (“è stata bocciata la mia idea ma io non mi sono arrabbiata e abbiamo fatto”).

Questo percorso, attraverso cui si vorrebbe giungere al coordinamento in vista del raggiungimento di un obiettivo comune, è stato però spesso osservato come un processo lungo e insidioso, in cui la diversità di opinioni può diventare contraddizione.

4.5.2 L’osservazione della comunicazione con gli operatori

I bambini e i preadolescenti hanno osservato questa forma di intervento come decisiva ai fini di una sua evoluzione positiva: l’azione dell’adulto è stata infatti descritta come una forma di mediazione orientata non a fornire la risoluzione del problema dall’esterno, bensì a promuovere la discussione e il coordinamento tra le parti, con l’intento di lasciare ai destinatari il compito di reperire la migliore forma di gestione della relazione.

[FG D]: “E come vi ha aiutato OP?”. EMILIO: “Non ci ha detto niente, ci ha fatto parlare da soli” (...). LUCIO: “No, perché secondo me non è una tattica è proprio lui che è così, lui è gentile è paziente, solo che alcune volte ha perso anche un po’ la pazienza, perché (?) di discutere”. EMILIO: “Secondo me invece lui ci ha fatto parlare tra di noi e ci ha fatto arrivare noi a metterci d’accordo, mentre altre persone avrebbero potuto decidere loro e basta, invece lui ci ha fatto arrivare a una decisione in gruppo anche pensare in gruppo”. RIC: “E come ha fatto a farvi voi prendere delle decisioni?”. EMILIO: “Ci ha fatto parlare, ci ha aiutato”. RIC: “Cioè le altre persone vi dicono loro come risolvere”. EMILIO: “A volte”. RIC: “Mentre lui”. EMILIO: “Andando in giro nei gruppi ci ha fatto parlare, ci ha fatto pensare”. ANNA: “Ci ha dato dei consigli per prendere delle decisioni”.

L'azione dell'operatore si distingue, rispetto all'azione degli altri adulti, perché promuove la riflessione senza fornire soluzioni preconfezionate e pronte all'uso. I bambini osservano esplicitamente e positivamente questa differenza e guardano all'operatore non come ad un anello di congiunzione tra le parti, ma come ad una persona dotata di "una funzione autonoma", un terzo mediatore "in grado di creare situazioni nuove" facendo accostare gli individui [Zeldin, 1994, p. 151³]. È interessante osservare come si insista in modo particolare sulla reciprocità creata dalla mediazione, non solo in riferimento alla sfera decisionale, ma anche a quella della riflessione: l'operatore, nel suo ruolo itinerante ("andando in giro nei gruppi"), promuove tanto l'interazione quanto il "pensare in gruppo".

In sintonia con quanto affermato dagli operatori, anche i bambini e i preadolescenti hanno dunque osservato una gestione dei conflitti attraverso narrazioni che si sono dimostrate funzionali nel fornire un approccio e una prospettiva diversa dei suoi termini. In veste di mediatori, gli operatori hanno seguito il principio per il quale una gestione produttiva del conflitto non attiva dinamiche di potere tra le parti concorrenti, ma tenta di "modificare il rapporto tra loro, di cambiare l'angolatura dell'approccio" [Zeldin, p. 157].

[FG B] ENRICA: "Alla fine è arrivata Annie e in un qualche modo ha messo d'accordo Luca con la Giusy". RIC: "In che modo?". ENRICA: "È arrivata e ha cercato insomma di parlare un po', non so bene come dire, ci ha chiesto cosa stava succedendo e noi abbiamo spiegato il tutto e ha cercato (...) parlandone, cercando di farci parlare e di metterci d'accordo. Ha cercato di (...) ad esempio, anche Giusy voleva fare la storia horror e anche loro, lei è arrivata e ha cercato di capire come potevamo unire le due storie e allora ci ha aiutato pian piano a tornare insieme".

[FG D] RIC: "E come hanno fatto a mettersi d'accordo?". LUCIO: "Questo non lo so". EGLE: "È intervenuto anche OP". RIC: "Ah, è intervenuto OP?". LUCIO: "Sì". RIC: "E cosa ha fatto?". LUCIO: "Ci ha aiutato a metterci d'accordo. Perché questa bambina che oggi manca voleva fare la festa a casa sua solo che alla Sandra non andava bene allora OP ha detto 'perché farla proprio a casa della Sonia?' e alla fine l'abbiamo fatta qui a scuola e a Sandra andava bene". RIC: "Secondo voi cos'è che ha fatto mettere d'accordo Sandra e Sonia?". EMILIO: "Che la Sandra ha ceduto". SANTINA: "La Sonia voleva organizzare la festa a casa sua, ma alla Sandra non andava bene, dopo noi abbiamo detto che andava bene a scuola quindi la Sonia ha ceduto e ha detto sì va bene a scuola".

L'approccio del mediatore consente di evidenziare prospettive comuni rimaste latenti ("lei è arrivata e ha cercato di capire come potevamo unire le due storie") e fornisce la possibilità di trovare soluzioni mediate che non richiedono rinunce fondamentali e permettono una gestione del conflitto nella soddisfazione di tutte le parti. A tal proposito è interessante notare che, per quanto coloro che ricostruiscono la discussione parlino di cedimento, la domanda posta dall'operatore ("per-

³ T. Zeldin, *Storia intima dell'umanità*, Donzelli, Roma 1999².

ché farla proprio a casa della Sonia?”) permette di introdurre una prospettiva nuova che fa recedere solo parzialmente entrambe le bambine in conflitto e lascia che la soluzione, da loro stesse trovata (“e alla fine l’abbiamo fatta qui a scuola”), dia comunque ad entrambe un senso di soddisfazione (“a Sandra andava bene”; “Sonia ha ceduto e ha detto: sì va bene a scuola”).

In qualche circostanza, sono stati osservati maggiori problemi: ad esempio l’intervento di gestione del conflitto è stato osservato come un tentativo di creare contesti dialogici attraverso l’attivazione di aspettative affettive-normative:

[FG H] RIC: “Ho capito (..) ma per riunire tutte le storie vi siete messi d’accordo solo tra di voi o vi ha aiutato qualcuno?”. RITA: “Ci ha aiutato soprattutto Annie perché ci ha detto (..)”. LUCIA: “Ci ha dato qualche consiglio”. ANTONIO: “Ci ha fatto collaborare (..)”. RITA: “Va beh ci ha dato i consigli, e ci ha detto (..) la parola (..) ci ha detto come fare diciamo”. RIC: “Vi ha detto come mettervi d’accordo? Come fare a mettervi d’accordo?”. RITA: “Allora, lì ci siamo messi d’accordo”. TINA: “Sì ero io con lei che non riuscivamo per niente a metterci d’accordo (..) Annie ci aveva spiegato con parole molto più significative, più o meno, che bisognava collaborare per tutto e con tutti e allora da lì abbiamo cominciato a dare spunti alla storia e a metterci d’accordo”. (...) RIC: “Tu volevi fare di testa tua, ho capito, e quindi è stata Annie alla fine che vi ha aiutato a risolvere questo conflitto?”. Tina annuisce. RIC: “E come ha fatto? Ha parlato con voi?”. TINA: “sì ci ha detto... (si rivolge alla compagna dietro) senti... mi dai una mano?... praticamente ci ha detto che bisognava collaborare con tutti e che bisognava essere amici e sentire i pareri degli altri”. RIC: “E questo quindi ti ha convinto alla fine?”. TINA: “Mmmh sì”.

Si osserva che l’operatore stesso suggerisce soluzioni e offre consigli che, tuttavia, non sempre si rivelano efficaci:

[FG E] CLARA: “Nel nostro gruppo [...] all’inizio eravamo tutti insieme poi però avevamo iniziato a fare la storia e loro due [due maschi] non facevano niente, giocavano, perché questo [indicando uno dei compagni] aveva il cellulare e l’altro gli andava dietro. Allora dopo abbiamo iniziato a litigare forte e li abbiamo eliminati”. MORENA: “Sono loro che se ne sono andati”. CLARA: “No, siamo noi che li abbiamo eliminati”. [...] RIC: “Voi dopo siete andati in un altro gruppo?”. GIULIO: “No, non hanno fatto niente”. GAIA: “Perché non volevano fare niente”. RIC: “Annie ha provato ad aiutarvi?”. MORENA: “C’ha provato un po’ ad aiutarci ma, visto che a loro non andava bene niente, non abbiamo risolto”. ROSA: “[...] Annie ha cercato di parlare insieme però non ce l’ha fatta”.

Da queste osservazioni emerge che non è possibile gestire questi conflitti, in quanto mancano i mezzi, o la volontà di farlo da parte di uno dei partecipanti: da qui deriva la scelta dei protagonisti di abbandonare la comunicazione, quindi anche il gruppo. L’intervento dell’operatore ha permesso di gestire il conflitto soltanto nel momento in cui le parti sono state disposte a farlo. Inoltre, poiché la tecnica è

stata osservata come educativa anziché testimoniale (“ci ha detto che bisognava collaborare con tutti e che bisognava essere amici”), i tentativi di promuovere il dialogo sono stati osservati come inutili, non portando ad una risoluzione al conflitto. In questi casi, l’azione dell’operatore ha attivato aspettative normative i cui rischi sono molteplici: indurre i destinatari a richiedere una normazione esterna, conferire al conflitto un’accezione negativa, permettere la condanna di chi non se la sente di gestirlo o stimolare un senso di inadeguatezza.

Capitolo 5

L'intervento di progettazione e partecipazione

Viola Barbieri e Sara Breviglieri¹

L'intervento di progettazione partecipata può essere scomposto in tre fasi principali: a) la fase introduttiva dedicata alle presentazioni dell'operatore, dell'intervento e dei partecipanti; b) la fase di elaborazione dei progetti di ogni gruppo; c) la fase di elaborazione del progetto comune della classe.

In ciascuna di queste fasi è stata presa in considerazione la forma assunta dalla comunicazione tra i partecipanti in modo da arrivare ad individuare nello specifico le forme dell'intervento (v. cap. 1). In generale, è possibile affermare che l'intervento ha prodotto principalmente forme di comunicazione interpersonale, caratterizzate da orientamento primario alle persone, sia dei destinatari sia dell'operatore, attivazione di aspettative affettive e azioni orientate alla promozione delle azioni dei destinatari.

Gli operatori hanno sempre cercato di mettersi in gioco personalmente nella comunicazione con i propri orientamenti, le proprie motivazioni, le proprie esperienze e conoscenze, e spesso, coi propri sentimenti. Da parte dell'operatore si sono primariamente osservate azioni promozionali, volte a produrre perturbazioni e non a determinare le azioni dei destinatari. Come risultato della comunicazione, ci si aspetta auto-espressione da parte dei partecipanti.

Nell'analisi che segue, si cercherà di mostrare come le componenti di questa forma di comunicazione siano state sistematicamente sostenute da componenti dialogiche, tranne alcune eccezioni che verranno evidenziate e prese in considerazione.

5.1 La fase introduttiva

Già dalle prime battute delle fasi di presentazione è possibile notare il tentativo di impostare l'intervento in modo colloquiale e personalizzato. I problemi che si riscontrano in questa fase sono di due tipi: 1) relativi agli obiettivi dell'intervento; 2)

¹ Sara Breviglieri ha scritto i §§ 5.1, 5.2. Viola Barbieri ha scritto i §§ 5.3, 5.4.

relativi alle aspettative dei partecipanti. Nel primo caso, si può riscontrare la difficoltà di mediare tra gli scopi delle azioni previste dall'intervento e la promozione di forme di partecipazione. Il problema si pone nei termini del coordinamento e della selezione delle scelte dei vari partecipanti. In alcuni casi, il problema viene evidenziato dal ricorso ad una marcata centralità degli obiettivi da parte degli operatori, in altri casi, gli obiettivi vengono subordinati alla promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi coinvolti. Le aspettative di questi ultimi sono legate agli obiettivi e alle forme dell'intervento, ma anche al contesto in cui questo si svolge. In alcune classi, infatti, i bambini hanno manifestato difficoltà ad uscire dall'idea che fosse richiesta loro una prestazione da valutare: le aspettative cognitive si sono proposte ripetutamente nelle diverse fasi dell'intervento e hanno costretto gli operatori ad una continua riproposizione e conferma delle aspettative affettive.

La prima fase dell'intervento era dedicata alla presentazione delle persone e del progetto. In questa fase prevale l'interesse per le caratteristiche personali e culturali dei partecipanti che vengono sollecitati a prendere parte alla presentazione tanto esprimendo le loro curiosità sull'operatore, quanto fornendo informazioni su loro stessi.

[S1]

1. Op: buongiorno a tutti, mi presento prima io, così sapete un po' chi sono, poi magari mi dite voi chi siete (.) però mi scuso fin d'ora perché forse non riuscirò a ricordarmi tutti i vostri nomi fin da subito (.) per cui cercate di capirmi (.) non arrabbiatevi. Siete in tanti!
2. Classe: 20, meno 2, 18
3. Op: oggi siete in 18 vi ho contato prima (.) allora io mi chiamo Annie con l'accento sulla i, un po' strano come nome -
4. Eva: eh sì, mai sentito un nome così
5. Op: Infatti, quando mi chiedono come mi chiamo devo ripeterlo due o tre volte. E di cognome mi chiamo N. e anche questo non l'avete mai sentito. Vero?
6. Franco: nessun cognome l'abbiamo mai sentito!
7. Op: no i cognomi no, mentre i nomi di solito sono sempre quelli
8. Marta: anche alcuni cognomi li abbiamo già sentiti
9. Op: allora (.) ho 35 anni -
10. Giovanna: giovane!
11. Op: grazie, siete gli unici bambini che mi dicono (..) o ragazzini (..) come vi sentite (.) quanti anni avete?
12. Classe: 9, 10!
13. Op: allora, vengo da B. -
14. Marco: È in montagna? È a Modena?
15. Op: B. è in collina, è in provincia di Udine, nel Friuli Venezia Giulia -
16. Marco: mamma mia se vieni da lontano!
17. Op: vengo da lontano, 3 ore e mezza di macchina.
18. Michele: ci si mette di più da Modena a Santa Marinella

19. Op: e dov'è Santa Marinella?
20. Michele: è a Roma, in provincia di Roma, 5 ore
21. Op: E tu lo conosci?
22. Classe: ci abitava!
23. Michele: Ci abitavo
24. Op: ci abitavi (..) non so cos'altro dirvi di me (..) ho un fratello, due nipoti, una più piccola di voi, si chiama Federica
25. Marcello: sei nonna?
26. Op: no non sono nonna
27. Giovanna: tu sei una zia, allora, hai un fratello!
28. Op: esatto ho un fratello quindi sono una zia, una si chiama F. e ha 6 anni e uno più grande ne ha 15.
29. Giovanna: come mio fratello
30. Op: come tuo fratello (..) vi posso chiedere di parlare un po' più forte perché se no non vi sento e non vi sentite tra di voi?
31. Franco: sei un'insegnante delle medie?
32. Op: io di solito non insegno ai bambini (..) faccio delle cose con i ragazzi e con i bambini (..) non ho mai insegnato, faccio delle cose particolari con i ragazzi e i bambini (..) facciamo dei progetti -
33. Marta: ti muovi in diverse scuole?
34. Op: sì abbiamo fatto tante cose in scuole diverse -
35. Marta: ma come fai a sapere tutti i nomi? Non è mica facile
36. Op: eh, infatti, io mi scuso con tutti i ragazzi, perché non mi ricordo tutti i nomi, ma mi ricordo i volti e mi ricordo cosa dicono, per cui ho presente come sono come hanno partecipato, però non mi ricordo i nomi, forse perché lo ritengo un po' meno importante dei volti, non lo so (..) e poi perché è difficile (..) magari sto attenta a tutto e poi quando mi dicono il nome mi distraigo, non so a voi capita?
37. Monica: sì, alcune volte
38. Op: allora, se volete poi ne parliamo ancora, ma io direi che se non avete altre curiosità su di me possiamo fare una presentazione vostra.
39. Classe: sì!

La presentazione non segue uno schema formale predefinito, ma lascia spazio all'intervento dei bambini. In questo caso la libera iniziativa dei bambini non è intesa come un'interruzione o un'intromissione nel discorso dell'operatrice, bensì viene contemplata come componente dialogica del rapporto che si va impostando. Anche il richiamo dell'operatrice a passare alla fase successiva è introdotto come una proposta di compartecipazione e reciprocità. L'attenzione a far prevalere la persona sul ruolo è inoltre testimoniata dalla manifestazione di preoccupazione per l'impossibilità di ricordare tutti i nomi (turni 1 e 36) e dalla volontà di sottolineare la differenza di ruolo rispetto alle insegnanti, senza entrare troppo nel dettaglio (turno 31).

Durante le presentazioni emerge inoltre la definizione delle aspettative a proposito dell'intervento: gli operatori impostano la comunicazione principalmente su

aspettative affettive che si manifestano in un richiamo continuo all'auto-espressione e alla reciprocità, in un quadro generale di svalutazione della prestazione. Non mancano però flebili richiami alla cognitività e alla normatività soprattutto quando si pone l'accento sulle competenze attribuite ai bambini.

[S2]

Op: vi spiego cosa faccio io (.) lavoro con i ragazzi e le ragazze o anche con i bambini oppure anche con i ragazzi adolescenti, quelli che hanno dai 15 ai 20 anni e facciamo delle cose insieme che hanno l'obiettivo di favorire i rapporti di amicizia, un certo tipo di divertimento, favorire il dialogo, dipende da cosa facciamo insieme. Oggi con voi faremo un'attività che offrirà anche degli spunti all'università di Modena e Reggio Emilia. Cosa facciamo insieme? L'idea è di lavorare insieme a voi, di farvi lavorare insieme per vedere come lavorate insieme, non per darvi un voto, state attenti, ma visto che c'è l'università di mezzo, cosa interessa all'università? Capire quanto sono capaci quanto sono bravi i bambini, capire come fanno a lavorare insieme, conoscere, visto che a volte i bambini e i ragazzi sono più bravi e competenti degli adulti per lavorare insieme, per mettersi in discussione, per fare delle cose con un obiettivo comune (...) l'idea di questi incontri è proprio questa: capire da voi come sia possibile lavorare insieme, vi chiediamo un aiuto in questo caso.

Questo esempio evidenzia una forma ambigua: se da una parte, infatti, si sottolinea l'importanza del dialogo, del divertimento, dell'amicizia, della collaborazione e si prendono le distanze da intenti valutativi, dall'altra si evocano competenze cognitive e comportamentali da prendere in esame. Non è un caso che, nella pur breve durata della sequenza, l'operatore parli inizialmente in prima persona («vi spiego cosa faccio io») per poi introdurre la distinzione Noi/Voi nel momento in cui si tratta di spiegare gli obiettivi dell'intervento («L'idea è di farvi lavorare insieme per vedere come lavorate insieme»). Da parte dei bambini e dei ragazzi questa ambiguità viene spesso risolta a favore del lato cognitivo dell'esperienza. Le aspettative cognitive dei destinatari si esprimono soprattutto attraverso l'attribuzione all'operatore di un ruolo assimilabile a quello di un insegnante, come appare nella sequenza 3.

[S3]

1. Op: l'ultima cosa che non vi ho chiesto (.) visto che vi ho detto, e lo sapete tutti, che non sono la vostra maestra, perché io vengo qui per tre volte e poi non ci vediamo più, che cosa faccio secondo voi io qui? Qual è il mio compito, il mio ruolo con voi? In questo momento -
2. Giorgio: spiegare -
3. Op: spiegare (..) poi?
4. Felice: farci imparare!
5. Nicole: farci dialogare insieme!
6. Op: aiutare a dialogare insieme (.) poi?

7. Elena: vedere come si comportano i bambini...
8. Michael: vedere come ci comportiamo!
9. Op: e vedere anche (..) uhm, facciamo così, dividiamo le cose (..) per vedere c'è la telecamera e io non me ne preoccupo, ok? E a me piace questa idea vostra che magari vi spiego delle cose se magari non capite bene o se non avete capito in cosa consiste questo gioco che vi propongo di fare (..) e questa cosa dell'aiutarvi a dialogare mi piace sinceramente, potremmo far così se vi va, eh?
10. Classe: va bene!
11. Op: siamo tutti d'accordo?
12. Classe: sì:!

Sequenze di questo tipo sono state molto frequenti: gli operatori si pongono il problema di ridefinire le aspettative in senso affettivo, valorizzando gli aspetti interpersonali dell'intervento (turno 9), o ponendo l'attenzione sulla differenza tra l'intervento e le normali lezioni scolastiche, sottolineando, così, la distinzione tra il proprio ruolo e quello dell'insegnante (turno 1). O ancora, sottolineano il fatto che l'insegnante non sarà presente, o sarà presente fisicamente, ma non interverrà, per evidenziare l'intenzione di costruire una differenza rispetto al sistema educativo, in favore di forme orientate alla persona.

Nonostante ciò, le aspettative cognitive sembrano permanere tra i bambini e i ragazzi, perlomeno in questa prima fase, caratterizzata da scambi introduttivi e interlocutori. I bambini e i ragazzi mostrano di comprendere la differenza tra gli operatori e gli insegnanti così come di accettare il cambiamento di contesto prodotto dalla presentazione dell'intervento. Rimane però uno scetticismo pregiudiziale che è ben esemplificato nella sequenza 5.

[S5]

1. Op: allora faremo insieme (..) l'idea era di proporvi una cosa di questo tipo (..) di fare insieme una cosa importante, un gioco, ma un gioco importante ed impegnativo -
2. Marta: già dalle parole -
3. Op: ma un gioco è bello, no? Gioco significa qualcosa di divertente. Il gioco sarà quello di inventare una storia, di costruire una storia.
4. In coro: no:!
5. Manuele: facciamo così (..) "c'era una volta (..) fine!" (..) una bellissima storia!
6. Op: una storia insieme però (..) insieme! Proviamo, dai (..) cosa c'è che non vi piace nell'idea di inventare una storia?
7. Marta: no, perché bisogna scriverla!
8. Op: io non vi ho detto che dobbiamo scriverla!
9. Michele: allora la disegniamo, no?
10. Op: io ho detto che dobbiamo inventarla, non scriverla.
11. Alba: è vero, chi ha detto che bisogna scriverla? Ha detto che bisogna inventare una storia...
12. Marta: e scriverla! [*rivolta ad Elisabetta*] Lei l'ha detto

13. Op: allora, mi dicevano che quello che non vi piaceva del fatto di inventare una storia era di doverla scrivere -
14. Tamara: pensare!
15. Davide: scrivere e pensare!
16. Op [*scrivendo sul cartellone*]: allora, le cose che non piacciono della storia sono (.) scrivere, pensare, farla da soli ho sentito -
17. Barbara: sì!
18. Augusto: quindi la facciamo insieme!
19. Op: quali altre cose non vi piacciono del fare la storia?
20. Piero: stare seduti e non fare un tubo -
21. Barbara: ma dai Piero!
22. Op: cos'altro non vi piace dell'idea di fare una storia?
23. Riccardo: di dirla -
24. Michele: di non divertirsi -
25. Elisabetta: di dirla da soli!
26. Gioia: le critiche degli altri
[*si alzano e urlano sovrapponendosi*]
27. Op: allora (.) la regola è che dovete ascoltarvi secondo me
28. Elisabetta: dire una storia che poi tutti ti dicono che è brutta
29. Alba e Gioia: le critiche degli altri

A fronte del permanere delle aspettative cognitive (turni: 7, 14, 15, 23, 26) e di annoiarsi (20, 24), l'operatore si trova nella condizione di dovere ridefinire le aspettative in senso affettivo concentrando l'attenzione sugli aspetti ludici, creativi e dello stare insieme (3, 6, 10). Si tratta di un passaggio che viene considerato importante e delicato perché si avverte che le aspettative cognitive incidono sulle motivazioni alla partecipazione. Su tre aspetti è importante qui porre l'attenzione: 1) emerge l'idea che per i bambini partecipare al progetto possa comportare un impegno gravoso (2, 7, 14, 15, 24); 2) si teme di dovere fornire una prestazione che verrà poi valutata, se non dall'operatore perlomeno dai compagni (26, 27, 28, 29); 3) si ritiene che l'attività non lasci spazio all'azione (20). Questi tre aspetti vanno considerati in modo combinato. La prima lettura che potrebbe essere fornita (e che spesso viene preferita da chi lavora nell'ambito scolastico) è quella che lamenta una crescente difficoltà a coinvolgere i bambini in attività che richiedono un impegno e una concentrazione. La sequenza appena presentata può essere però letta in altro modo. Da una parte si coglie la mancanza di abitudine a gestire la partecipazione, dall'altra emerge il timore di non essere effettivamente messi in condizione di partecipare. "Fare la storia" è una proposta che i bambini ritengono consista nello: «stare seduti e non fare un tubo» e che d'altro canto possa esporli a critiche e giudizi negativi. Il problema risiede quindi nella scarsa dimestichezza dei bambini e dei ragazzi con la partecipazione attiva, soprattutto nell'ambito delle attività scolastiche. La mancanza di effettive occasioni di partecipazione rende i bambini e i ragazzi al contempo desiderosi di agire e scettici nei confronti delle proposte degli operatori. Questo atteggiamento pregiudiziale non è stato riscontrato in tutte le classi coin-

volte, ma nei casi in cui ciò si è manifestato, gli operatori hanno reagito in due modi diversi: 1) proponendo una riflessione sulle modalità della partecipazione al progetto; 2) costruendo il senso della partecipazione mediante la sua promozione.

Nella sequenza 6 abbiamo un esempio del primo caso in cui l'operatore promuove una riflessione sugli aspetti non prettamente cognitivi del costruire una storia.

[S6]

1. Op: se non c'è altro (.) a me sembra che siano uscite cose molto interessanti (.) che adesso mi fanno capire (..) perché io sono venuta qua e ho detto: "sicuramente piacerà ai bambini fare una storia" -
2. Classe: e invece no
3. Op: e invece! [Sono rimasta stupita -]
4. [Michele: è il contrario]
5. Op: (..) e tutti quanti voi mi dite di no (..) però adesso ho capito il motivo (..) perché me lo avete spiegato.
6. Elisabetta: beh, a me mi piace, solo che ho paura che gli altri mi critichino -
7. Marta: "a me mi"?
8. Op: interessante (.) sono tutte cose molto interessanti
9. Alba: è normale (.) se non siamo d'accordo non siamo d'accordo (..) però dopo non si trova più una storia da fare se tutti dicono le proprie idee (..) poi a nessuno va bene -
10. Op: allora vediamo come riusciamo (..) se siete tutti d'accordo vediamo come riusciamo a costruire una storia evitando queste cose che non vi piacciono -
11. Michele: ci leggi le cose che abbiamo scritto?
12. Marta: si può fare la storia -
13. Romina: giocando!
14. Op: questa è una soluzione, vai avanti -
15. Marta: si può fare la storia dicendo quello che vuoi!
16. Gioia: si può fare una storia -
- [*confusione, le idee si sovrappongono*]
17. Op: Allora qualcuno dice: visto che il problema è pensare, possiamo fare la storia dicendo ognuno quello che vogliamo. Parlatevi tra di voi, trovate delle soluzioni che io le scrivo -
18. Gioia: si può raccontare una storia un po' recitandola
19. Op: altre soluzioni?
- (...)
20. Michele: inventiamo una storia e facciamo noi i protagonisti
21. Op: avete sentito? Qualcuno sta dicendo: "Inventiamo la storia e facciamo noi i protagonisti" -
22. Classe: no:!
23. Op: allora, decidiamo insieme a questo punto, vi chiedo 5 secondi (..) un attimo di silenzio poi ci dividiamo in gruppi -
24. Gioia: maschi e femmine insieme?

25. Felice: tutti maschi!
26. Op: come facciamo? Il problema delle critiche come lo risolviamo? Mi sembra che abbiamo trovato delle soluzioni un po' per tutto: dobbiamo divertirci facendo questa storia, dobbiamo raccontarla piuttosto che scriverla (..) come riusciamo a risolvere il problema delle critiche? Io avrei una soluzione da proporvi per le critiche, vi può interessare?
27. Classe: Sì:!
28. Op: posso dirla? Secondo me possiamo affrontare le critiche se lavoriamo insieme, se ci parliamo e se ci confrontiamo -

Inizialmente, l'operatore mette in gioco la propria persona mediante l'espressione e l'accettazione della delusione delle sue aspettative (turni 1-5, 8, 10). A ciò si combina un invito alla riflessione e alla ridefinizione delle modalità di partecipazione al progetto. Emergono i timori dei bambini di essere sottoposti a critiche (turni 6, 7) e di essere costretti ad un lavoro gravoso (turno 17). Inoltre, si profila anche il timore per un fallimento del lavoro congiunto (turno 9). L'operatore coglie questi elementi problematici e li propone come temi di riflessione e di elaborazione propositiva: si discute così sulle modalità di partecipazione al progetto, ma emergono anche proposte concrete sulla costruzione della storia. In tutta la sequenza si rimane sul sottile confine tra la riflessione e la partecipazione effettiva al progetto, tra la ricerca delle motivazioni e la costruzione di strategie d'azione. Si stabilisce una forma dialogica tra operatore e bambini, che permette di evitare richiami normativi o solleciti cognitivi: l'operatore, infatti, mette i bambini nella condizione, non solo di riflettere e discutere, ma anche di decidere e di elaborare soluzioni (turni 10, 17, 26). Questo trattamento dei contributi è associato all'attivazione di aspettative affettive, visibile nel rimando costante alla dimensione dello stare insieme e del gioco e nella svalutazione dell'importanza della prestazione (turni 14, 23, 30, 35).

In altri casi, l'operatore sceglie di far scaturire il senso del progetto interpellando i partecipanti e facendo loro esprimere opinioni e volizioni.

[S7]

1. Op: adesso mi interessava sapere da voi cosa vi immaginate che faremo oggi (..) cosa vi aspettate, cosa pensate che io farò con voi, che voi farete con me -
 2. Manuel: un programma di gruppo -
 3. Op: questa è un'affermazione molto importante, molto importante, c'è qualcun altro che vuole aggiungere la sua, senza paura -
 4. Valeria: esprimere le nostre opinioni
 5. Op: esprimere le vostre opinioni, benissimo, e poi? Dai, ditemi senza che io veda chi alzi la mano -
 6. Nicola: dei lavori con la telecamera -
 7. Op: lavori con la telecamera (..) poi?
- [*non si comprende la risposta dei bambini*]
8. Op: fare dei lavori con la macchina fotografica... poi? Altri che devono dire qualcosa? che cosa vi immaginate, no?

9. Francesco [*ridendo*]: che voi ci studiate!
[*risate nella classe*]
10. Op: che noi vi studiamo, poi?
11. Valeria: che guardate il nostro comportamento
12. Op [*annuendo*]: a-ha... poi? sono tutte osservazioni belle, interessanti, dai continuate... Carlotta ci aiuti? [*silenzio*] Va beh, se non ti viene adesso ti verrà dopo (..)
13. Natale: osservare la nostra amicizia, cioè se ci rispettiamo oppure no -
14. Op: bella questa cosa, però (..) mi piace, quando uno osserva che c'è una connessione, osservo comportamento-amicizia (..) tu avevi alzato la mano?
[*una bambina si ritrae imbarazzata*]
15. Op: niente? va beh se dopo ti ritorna lo dici...
16. Anna: voleva dire "guardare il nostro lavoro"!
17. Op: però lei non voleva dirlo, magari rispettiamo se uno non ha voglia di dire subito le cose, lo lasciamo tranquillo poi magari (..) ok?
18. Federica: parlare insieme?
19. Op: parlare insieme -
20. Igor: guardare le foto -
21. Op: guardare le foto
22. Riccardo: guardare i video
23. Op: guardare i video, va bene -

In questo caso, la partecipazione, stimolata dall'operatore e ben accolta dai bambini, permette tanto di confrontare le aspettative, quanto di avviare il progetto stesso dandogli forma e contorni operativi. L'azione promozionale dell'operatore permette così di evitare l'emergere di scetticismi, anticipandoli e dissuadendoli attraverso un'attenta opera di conferma e sostegno dei partecipanti oltre che di apprezzamento sistematico dei loro contributi (turni 1, 3, 5, 12, 14, 15, 23). Questa sequenza permette allora di osservare una forma dialogica della comunicazione che invita i partecipanti a partecipare rassicurandoli sui rischi potenziali.

Come si nota dalle sequenze fin qui riportate, in questa fase dell'intervento si possono riscontrare con sistematicità diverse componenti dialogiche nell'azione degli operatori, che perturbano positivamente la comunicazione. Ad esempio, gli operatori si fanno spesso garanti dell'equa partecipazione di tutti.

[S8]

1. Op: ci sono altre persone, altri che vogliono aggiungere delle cose a quello che abbiamo detto, cose tutte importanti?
2. Giulio: [*sottovoce, incomprensibile*]
3. Op: tu volevi dire qualcosa?
4. Giorgio: no, ha detto una sciocchezza! ha detto che noi -
5. Giulio: no, no:!
6. Op: scusa un attimo, l'importante è rispettare l'altro, no? se l'altro vuole dire delle cose le dice, no? Nessuno può dire all'altro che ha detto una sciocchezza,

no? Se lui l'ha detto, evidentemente per lui è una cosa importante, tutti quanti avete detto delle cose importanti, fino ad adesso (..) va bene, su questo ci torniamo -

7. Giorgio: con le caccole -

[*Giulio gli chiude la bocca ridendo, Giorgio prova a divincolarsi*]

8. Giulio: [*a Giorgio*] vai allora

9. Giorgio [*alzandosi ed avanzando verso op*]: delle caccole, ha detto che giochiamo con le caccole!

10. Iuri [*si alza e prende Giorgio per un braccio ridendo*]: adesso vieni via!

Giulio: oooh!

11. Op: a-ha (..) allora (..) adesso vi pregherei di mettervi tutti in cerchio -

[*Giorgio corre per sedersi a fianco di Op*]

Inoltre, spesso gli operatori sollecitano e sostengono il feedback tra i partecipanti, sollecitandoli a esprimere tra di loro pareri e sensazioni, a comunicare tra loro, a non rimanere passivi. La promozione del dialogo si esprime come incitamento a manifestare le proprie esigenze ed opinioni, a chiedere chiarimenti, rivolgersi ai compagni, verificare le proprie percezioni, decentrarsi assumendo il punto di vista dell'altro.

[S9]

[*Primo incontro. Discussione delle aspettative*]

1. Op: sentite una cosa, a noi interessava sapere che idea vi siete fatti di queste tre giornate che andremo a passare insieme -

2. Ugo: che ci osservate mentre lavoriamo

3. Op: poi (..) qualcun'altro?

4. Tiziana: fare dei test, dei lavori di gruppo -

5. Op: fare dei test, dei lavori di gruppo, e poi? solo questo?

6. Ennio: dei dettati

7. Op: dei dettati

[*risate*]

8. Op: però lui ha detto la sua -

9. Paolo: avrà voglia di fare dei dettati -

10. Op: non ha detto che aveva voglia, ma che si aspettava di fare questo -

11. Tiziana: forse delle domande -

12. Op: delle domande in che senso, che voi facevate delle domande a noi?

13. Tiziana: sì, beh anche quello, noi a voi, voi a noi -

14. Op: ah, farsi delle domande reciprocamente

15. Piero: che ci osservavate mentre facevamo il nostro lavoro -

16. Classe: eh, l'aveva già detto

17. Op: beh ci mettiamo un asterisco, che vuol dire che altri (..) ma, tu pensavi mentre facevate lezione o mentre facevate altro?

18. Piero: sempre mentre facevamo lezione, ma in un altro modo

19. Vanna: forse vuole dire mentre facevano dei lavori in gruppo -

20. Op: chiediglielo

21. Vanna: forse volevi dire così -
22. Piero: sì
23. Op: è importante, perché se tu pensi che pensi quello che l'altro pensa, poi dovresti anche verificare, perché magari non è la stessa cosa...
24. Gino: fare delle scoperte interessanti
25. Op: bello, fare delle scoperte -
26. Vanna: che ci avreste preparato -
27. Op: ci sono altre osservazioni?
28. Olmo: fare dei giochi insieme
29. Op: ok, fare dei giochi insieme (..) e tu avevi qualche idea? (.) no (..) me lo dici dopo?

I contenuti dell'intervento sono introdotti a partire dai contributi dei bambini che forniscono spunti di discussione e opportunità di riflessione. L'operatore, in questo caso, non introduce contenuti ma fa in modo che questi siano il prodotto della partecipazione dei bambini.

[S10]

[*Primo incontro. Compilazione del cartellone sulle aspettative*]

1. Op: però a me importerebbe sapere anche il parere di altri componenti della classe, se è possibile, perché io ritengo che altri abbiano delle cose da dire molto importanti (..) quindi è bene ascoltare ciò che l'altro dice (..)

[*molti bambini alzano la mano*]

2. Op: dai (..) tu sei, aiutami
3. Marco: Marco
4. Op: Marco, dàì
5. Marco: vedere come lavoriamo in gruppo -
6. Op: ma non ho capito, chi deve vedere come si lavora in gruppo? Noi dobbiamo vedere come lavorate in gruppo?
7. Marco: come collaboriamo insieme -
8. Op: ma poi cosa ne faccio io di questa cosa, cosa ne faccio io?
9. Eleonora: le confronti
10. Op: ah, io confronto queste cose con altre classi, sì, poi?
11. Ilenia: confrontarle con altre classi -
12. Eleonora: farete delle considerazioni
13. Op: faremo delle considerazioni, poi? poi? poi?
14. Paolo: ha detto lui quando giochiamo?
15. Op: ah, vuole sapere quando giochiamo?
16. Davide: sì
17. Op: perché vuoi giocare insieme?
18. Paolo: perché è divertente

[*confusione*]

19. Op: purtroppo non riesco a sentire quello che dice [*a Paolo*] se non ho capito male stavi dicendo che volevi divertirti?

20. Paolo: sì
21. Op: perché ti aspetti di divertirti in queste giornate, questo è molto importante
22. Paolo: e ci divertiremo!
23. Op: Christian, dai
24. Christian: con dei giochi di gruppo ci farai capire -
25. Ilenia: giocando s'impara -
26. Op: ah! siete d'accordo con questo?
27. Davide: cosa ha detto? io non ho sentito
28. Op: ah, non hai sentito, [*a Ilenia*] aiuta il tuo compagno a capire
29. Ilenia: giocando si impara
30. Davide: eh, io non sono tanto d'accordo (.) dipende dal gioco che fai -
31. Ilenia: infatti, dipende dal gioco -
32. Op: allora, scrivo "giocando s'impara... dipende dal gioco" -

Anche in questo caso si osserva come la fase di presentazione serva anche ad introdurre e costruire il senso della collaborazione. Più che i contenuti, sono qui importanti le forme in cui viene condotta questa fase dell'intervento: infatti, non sono tanto rilevanti le soluzioni che si propongono, quanto la capacità di costruire il problema ed i modi che si propone per affrontarlo. In questo senso, la prima parte dell'intervento è squisitamente promozionale.

5.2 La progettazione per gruppi

La seconda fase del progetto è rappresentata dalla divisione della classe in sottogruppi, ciascuno dei quali è incaricato di progettare una storia in modo indipendente dagli altri. L'operatore svolge in questa fase un compito di coordinamento ed interviene quando ritiene sia necessario stimolare la partecipazione, oppure nei momenti in cui viene interpellato direttamente dai gruppi. In generale, in questa fase l'operatore ha un contatto più intenso con i destinatari divisi in gruppi di lavoro, e può intervenire per promuovere la partecipazione di ciascuno.

In questa fase la classe viene suddivisa in sottogruppi composti da 4 o 5 alunni. La divisione della classe in gruppi non è stato il risultato di una negoziazione con la classe stessa, infatti, al fine di rendere più rapida l'operazione di divisione in gruppi, l'operatore ha scelto arbitrariamente la composizione di ciascun gruppo. Invece, come si vedrà nella sequenza successiva, si è scelto di lasciare decidere ai ragazzi la disposizione spaziale da assumere per intraprendere i lavori di gruppo.

Nella scelta della disposizione dello spazio si osserva, innanzitutto, un orientamento alla promozione dell'autonomia personale. Anche se viene proposta una disposizione diversa da quella tradizionale, prima in cerchio, poi in piccoli gruppi di quattro banchi, la proposta non diventa mai un'imposizione, ma in tutti gli interventi si chiede ai ragazzi se sono d'accordo di adottare la nuova disposizione. Nella

scelta di come usare lo spazio, così come in tante altre decisioni da prendere, è lasciata grande autonomia ai destinatari e ampio spazio alle loro preferenze.

[S11]

[Siamo all'inizio del secondo intervento; l'operatore propone ai ragazzi di mettersi in cerchio per discutere dell'intervento precedente. Tutti si sono spostati in cerchio. Solo Rashid e Kevin sono rimasti al loro posto]

1. Martina *[fa un gesto per dire che deve spostarsi]*: Rashid -
 2. Op: Rashid ti va di andar lì?
 3. Rashid: dove?
 4. Op: di cambiar posto?
 5. Rashid: sì
 6. Op: no (..) ti va o non ti va?
 7. Rashid: sì:!
 8. Op: no no seriamente (..) nel senso che se non ti va puoi star lì -
 9. Rashid: no, no non c'è nessun problema -
 10. Op: ah va bene (..) tu *[rivolto a Kevin]* vuoi star lì?
 11. Kevin: sì
 12. Op: va beh (..) alle volte si può anche rispettare le esigenze di un altro, no?
- [L'operatore inizia la discussione]*

L'operatore agisce soprattutto per assicurare e confermare le aspettative astratte iniziali. Si osserva inoltre, il tentativo di ricondurre la scelta autonoma dei bambini nell'ambito della partecipazione al progetto: non sedere nel gruppo non significa tirarsi fuori dall'attività, ma partecipare in modo alternativo (turni 8, 12).

Durante i lavori di progettazione l'operatore gira tra i gruppi dedicando ad ognuno qualche minuto per ascoltare l'evoluzione dei loro lavori, fornire suggerimenti, incentivare la partecipazione nel caso si osservino problemi di esclusione o di espressione. In questa fase l'operatore ha un contatto più intenso con i destinatari divisi in gruppi di lavoro, e può intervenire per promuovere la partecipazione di ciascun componente del gruppo.

In generale, è possibile affermare che la promozione dei contributi personali dei destinatari ha quasi sempre fatto sì che essi potessero auto-esprimersi e partecipare alla progettazione delle loro storie in modo autonomo e non determinato dall'operatore. Questo funzionamento è evidente nella sequenza 12. Siamo agli inizi del secondo incontro, i ragazzi si sono appena disposti in cerchio, l'operatore prende la parola.

[S12]

1. Op: va bene, allora (..) ditemi per piacere cosa avete fatto e continuiamo (..) fate da soli (..) e così poi iniziamo (..) io non servo (..) vi raccontate fin dove siete arrivati e poi prendete una decisione su come continuare (..) questo è l'obiettivo (..) io non ci sono, se intervengo, intervengo solo (..) per aiutarvi, ok? Allora capito l'obiettivo? Riassumere e continuare -

[Un attimo di esitazione]

2. Elisa: noi abbiamo fatto una storia usando delle immagini -
3. Beatrice: dopo avevamo deciso di interpretarla (.) con le foto -
4. Elena: intanto ci siamo divisi in gruppi, poi abbiamo fatto le foto e abbiamo scritto tutta la storia
5. Elisa: c'erano delle altre foto, loro le facevano e poi la prossima volta cioè oggi ce le dava -
6. Federico: e adesso dobbiamo trovare una decisione per come continuare -
7. Giovanni [*assente la volta prima*]: beh abbiamo detto che dobbiamo parlare di questa storia -
8. Elisa: no, tutte diverse!
9. Beatrice: ogni gruppo aveva delle immagini diverse
10. Elisa: no, tutte uguali
11. Elena: e (.) oggi dovremmo continuare
12. Giovanni: cioè cominciate?
13. Tutti: no, continuare perché alcuni non l'hanno finita
14. Federico: poi dobbiamo partecipare anche noi con le foto che ci ha fatto (..) come si chiama? Marco, mi sembra (.) con le foto che ci ha fatto -

Alla sollecitazione iniziale dell'operatore (turno 1), che ridimensiona il proprio ruolo, segue una lunga discussione animata e gestita esclusivamente dai ragazzi. L'intervento dell'operatore è minimo e volto a riprendere le fila del lavoro per rilanciarlo. Allo stesso modo, nelle scuole medie, dove sembrava più difficile catturare l'attenzione e arrivare al coinvolgimento personale dei ragazzi, l'operatore ha cercato il più possibile di sollecitare una conversazione dai toni amichevoli con i ragazzi. Nella sequenza 13, l'operatore approfitta degli spunti forniti dalle storie emerse nella prima parte della progettazione per introdurre riflessioni e racconti personali che ribadiscono il clima di reciprocità che si è andato consolidando.

[S13]

1. Op: secondo me sua mamma l'ha portata via [*la protagonista della storia*] a fare questa gita e lei voleva rimanere a casa con le sue amiche (.) ti capita?
2. Francesca [*ridendo*]: sì
3. Op: per esempio io quando porto via mio figlio con me lui (.) lui non è contentissimo -
4. Francesca: dipende da dove mi porta mia madre!
5. Gervaso: se ti porta a prendere le scarpe -
6. Francesca: no, mi annoio!

Una narrazione in prima persona di questo tipo è stata osservata ripetutamente nel corso degli interventi: gli operatori attingono volentieri al loro mondo personale per fare esempi legati al lavoro in classe e favoriscono così l'espressione degli altri partecipanti. In alcuni casi, il riferimento non è solo all'identità personale ma anche a quella culturale di qualche bambino o ragazzo (sequenza 14).

[S14]

1. Op: sei nato qua? E i concerti là li fanno [*in Pakistan*]?
2. Shadi [*cenno d'assenso*]
3. Op: e tu sei mai andato a un concerto?
4. Shadi [*cenno d'assenso*]
5. Op: io di Pakistano ho ascoltato (..) il nome non me lo ricordo, ma c'è un cantante, un musicista, che è stato scoperto da Peter Gabriel (..) lo conoscete Peter Gabriel?

[*Fanno no con la testa*]

6. Op: è un cantante che ha fatto il giro del mondo e ha raccolto esperienze musicali da tutto il mondo e poi le ha messe insieme. C'è questo cantante Pakistano che [??] io ho un disco a casa solo che il nome è difficile e non me lo ricordo (..) però non fa musica rock fa musica legata alla sua terra (..) tu invece ascolti musica rock?

[*Fa sì con la testa*]

L'operatore non nasconde la sua incompetenza in materia culturale e interpella Shadi come testimone a cui non è richiesta necessariamente una competenza. In realtà Shadi si limita a rispondere alle domande dell'operatore il quale, però, testimonia un suo interesse e coinvolgimento per l'espressione del bambino.

In altri casi, questi brevi scambi di informazioni personali permettono di raccogliere spunti anche per il lavoro che si sta svolgendo.

[S15]

1. Op: io ho un cane a casa che è un po' un pacioccone, per cui lui non mi verrebbe a cercare -
2. Luca: ma neanche il mio! Il mio è un [??] sta sempre a letto!
3. Op: sta sempre disteso? Il mio si sveglia solo quando è ora di andare a fare la passeggiata, allora mi viene lì, mi abbaia (..) il tuo no?
4. Antonio: il mio invece solo quando mi picchiano -
5. Op: si arrabbia?
6. Antonio: quando fan finta di picchiarmi (..) salta (..)
7. Op: quindi ti difende? È grande o piccolo?
8. Antonio: piccolo però fa male
9. Antonio: ma tu Marco hai un cane abbastanza grande?

Allo scopo di promuovere l'auto-espressione, poi, in tutti gli interventi, si pone l'accento sulla creatività. In risposta alle continue domande su cosa si può e non si può fare ("possiamo usare tutte le foto?", "possiamo colorarle?"), gli operatori sottolineano che i ragazzi possono fare tutto quello che vogliono e che le regole sono loro a crearle. Nella sequenza 16, l'operatrice ascolta la storia fantasiosa del gruppo senza mai commentare in nessun modo l'adequatezza dei contenuti rispetto ad uno standard: non c'è alcuna valutazione di tipo educativo.

[S16]

1. Op: fatemi vedere, com'era questa storia, me la raccontate?
- [Giada racconta la storia]
2. Giada: vedono Sherlock Holmes, il famoso detective, ubriaco più che mai
3. Op: [riferendosi ad una discussione avvenuta precedentemente] quindi è sul detective ubriaco che c'è disaccordo -
4. Tutti: sì:
5. Riccardo: sono io -
6. Op: a te piaceva che fosse ubriaco il detective -
7. Riccardo: sì anche che andava in manicomio -
8. Giada: però alla fine io non l'ho fatto andare in manicomio, l'ho fatto svenire
9. Op: l'hai fatto svenire!
10. Giada [continuando a leggere la storia]: sì
11. Op: posso fermarmi un attimo con voi? Allora, in questa storia a me sembra che ci fossero dei punti di vista discordanti sul fatto che Sherlock Holmes fosse ubriaco. E voi come avete fatto per mettervi d'accordo?
12. Ulia: ma niente, loro [*i maschi*] decidevano tutto quello che dovevamo scrivere poi dopo lei lo ha scritto
13. Op: però in effetti, su questa cosa che Sherlock Holmes era ubriaco non eravate tutti d'accordo, avevate dei punti di vista diversi (..) [*alle femmine*] qual era il vostro punto di vista?
14. Giada: io volevo che Sherlock Holmes incontrasse Conan -
15. Fabio: eh, anch'io e che dopo risolvessero insieme i casi più difficili -
16. Ulia: incontrano -
17. Riccardo: Shimici, incontrano Conan e Shimici
18. Op: allora come facciamo a trovare una soluzione che vada bene a tutti a questo punto?
19. Ulia: lo modifichiamo
20. Riccardo: No:!
21. Op: modifichiamo il brano -
22. Ulia: tipo, ubriaco lo togliamo
23. Op: però lui voleva lasciarlo come facciamo?
24. Riccardo: gli mettiamo solo che va in manicomio -
25. Ulia: mettiamo ubriaco basta che -
26. Giada: ecco, poi non va in manicomio
27. Op: va bene questa soluzione?
28. Riccardo: sì, basta che sia ubriaco!
29. Op: basta che sia ubriaco? A lui piaceva questa cosa. Ma voi la volete anche interpretare questa scena e voi [*le femmine*] non siete d'accordo?
30. Giada: a me va anche bene
31. Ulia: ma sì va bene anche a me
32. Op: va bene questa soluzione? Può andare bene questa mediazione che abbiamo fatto?
33. Ulia [*a Giada*]: dai modifico io -

Di questa sequenza possono essere evidenziati due aspetti fondamentali. Da una parte la totale mancanza di valutazioni e critiche alla proposta dei bambini, dall'altra l'azione di coordinamento svolta dall'operatrice. I due aspetti sono strettamente legati tra di loro. L'operatrice invita a ripercorrere non solo la storia, ma anche il processo creativo che l'ha prodotta: in questo modo, diventano visibili i punti di contrasto e le parti che le sostengono (v. anche cap. 6). Sempre in una logica promozionale, l'operatrice insiste sull'importanza di affrontare il disaccordo piuttosto che aggirarlo o intervenire in modo autoritario. Nei turni 14 e 24, l'operatrice alimenta il dibattito affermando l'importanza di accogliere i pareri di tutti anche se minoritari. Inoltre, si assiste ad una separazione tra le posizioni (le scelte discordanti sulla sceneggiatura) e gli interessi² (la volontà di partecipare attivamente al processo di creazione della storia) che favorisce il ridimensionamento dei primi e il soddisfacimento dei secondi. Si assiste quindi ad un coordinamento dei partecipanti attraverso l'amplificazione delle possibilità di partecipazione.

È proprio questa la funzione più frequentemente svolta dagli operatori. Nei casi in cui un gruppo mostri difficoltà a lavorare in gruppo, come nella sequenza 17, gli operatori si fanno carico di sostenere e promuovere il dialogo attraverso: a) l'espressione del proprio punto di vista; b) la promozione dell'auto-espressione dei destinatari; c) la conferma, la valorizzazione e la chiarificazione dei contributi; d) la connessione dei contributi.

[S17]

1. Marta: allora, io scrivo la storia -
 2. Emanuela: eh, però dovevamo andare noi in mezzo alla storia!
 3. Marta: sì, devo finirla, adesso finisco la storia.
 4. Op: Antonio, ascolta se ti va bene (.) voi potete apportare dei suggerimenti (.) perché mi avevate detto che non vi piaceva che uno solo stesse a fare la storia -
 5. Marta: io finisco la storia intanto in brutta
 6. Emanuela: e ci siamo anche noi in quella storia lì?
 7. Marta: sì
 8. Emanuela: e viene anche lei [Karin]?
 9. Marta: aspetta un attimo (.) io scrivo tutta la storia
 10. Emanuela [a Karin]: un attimo (.) tu vuoi entrare nella storia?
 11. Karin: sì, ma io volevo dire che mentre noi due disegniamo diamo anche a lei [Marta] le idee -
 12. Op: che bella, questa idea è fantastica!
- [I componenti del gruppo discutono tra di loro su quali nomi assumere nella storia]
13. Marta: allora, l'idea era (.) io scrivo la storia -
 14. Op: hai ascoltato la loro intanto?
 15. Marta: sì

² R. Fischer, W.L. Ury e B. Patton, *Getting to Yes*, Penguin Books, New York 1991 (ed it. *L'arte del negoziato*, Mondadori, Milano 1995).

16. Op: e come vi sembra questa idea, a me sembrava anche carina, eh, vi va bene questa cosa? Tu cose ne pensi [*Antonio*], ti va bene?
17. Antonio: a me sì, va bene
18. Op: Hai un'altra idea al proposito?
19. Antonio: no
20. Op: sentiamo l'idea di Marta
21. Marta: allora, io scrivo la storia in brutta, tutta la finisco (..) poi gliela leggo, se va bene anche a loro la finisco anche tutta in bella -
22. Op: ma loro dicevano un'altra cosa?
23. Marta: loro (..) aspetta (..) mentre loro disegnano fanno quello che gli pare io finisco la storia, io non voglio suggerimenti perché la scrivo tutta in brutta e dopo gliela leggo -
24. Karin: ma noi ti diamo dei suggerimenti!
25. Op: ma allora, posso dire quello che vedo io? vedo che stai facendo la storia da sola in questo modo, e allora come funziona?
26. Karin: ti va bene così? Che noi mentre disegnamo diamo dei suggerimenti a lei, così facciamo tutti un po' la storia?
27. Op: questo significa che fate la storia insieme in questo modo?
28. Karin: sì
29. Op: mentre il metodo di Marta, come lo vedi? È un metodo che fai la storia un po' da sola -
30. Marta: ma si fa anche veloce così
31. Op: eh, però ti ricordi, a noi non interessa neanche finirla, a noi interessa che la facciate insieme!
32. Karin: collaborare
33. Op: collaborare. Puoi fare uno sforzo e venirgli incontro, così come loro hanno accettato la tua storia che gli piaceva? Posso dire quello che vedo? Loro hanno accettato la storia e hanno detto che è bella, hai visto, leggendola hanno visto che è bella la tua storia e quindi hanno apprezzato il tuo lavoro, però loro stanno facendo delle proposte per fare un lavoro insieme, anche se è più lento non importa, qui nessuno vi dà il voto non vi dovete preoccupare. A me sembra che il loro suggerimento, se non ne avete di altri, sia un bel suggerimento, che la costruite insieme. A te non sembra? Hai un altro suggerimento?
34. Karin: Cos'è che non ti va bene Marta? Devi scrivere tu, noi non dobbiamo scrivere
35. Op: allora, io vi lascio continuare, vi ricordo solo questo, che voi vi dovete preoccupare di fare la storia insieme perché qui non c'è fretta. Non vi dovete preoccupare neanche di finirla, solo di farla insieme e magari anche di divertirvi. Provate ad andare avanti rispetto al punto dove siete arrivati. Avete già trovato una soluzione siete stati molto bravi, provate a parlarne ancora e a costruire pian piano, senza preoccuparvi perché avete dimostrato di riuscire ad andare avanti. Io vi lascio perché ho un altro gruppo. Con un piccolo sforzo vedrete che siete bravi e che ce la fate, ok? Buon lavoro a questa équipe della Walt Disney!

Questa sequenza presenta la gran parte degli aspetti promozionali sopra indicati. Da una parte l'operatore non rinuncia ad esprimere il proprio parere personale (turni 16, 25, 29, 33) ed invita i bambini a fare la stessa cosa (turni 18, 29, 33), dando valore ed importanza ai contributi che di volta in volta emergono (turni 12, 33, 35). Dall'altra parte, si assiste ad un'opera di rielaborazione e chiarificazione dei vari contributi (turni 22, 27) e al tentativo di proporre collegamenti e legami tra questi (turni 14, 16, 20, 22). In tal modo, l'operatore promuove dialogo nel gruppo. Va però notato come la sequenza si chiuda con un appello vagamente normativo al fine di ricomporre le condizioni di lavoro proposte nell'intervento (turni 31, 35). Questo scostamento dalla forma di comunicazione fino a quel punto utilizzata evidenzia la difficoltà nel creare un accordo. Come nella sequenza precedente, anche in questa l'operatore si preoccupa di gestire una trattativa³ tra i membri del gruppo e cerca di proporre soluzioni alternative e risolutive. Nel momento in cui queste soluzioni non vengono accettate da una delle due parti, il dialogo tende a perdere le sue caratteristiche e a cedere ad una sorta di opera di convincimento. Nel turno 33 si osserva l'evidente sforzo dell'operatore nel "sensibilizzare" il bambino riottoso alle esigenze altrui. Gli aspetti relativi alla gestione del conflitto verranno approfonditi nel capitolo 6, per quanto riguarda invece l'organizzazione e lo svolgimento dell'intervento va di nuovo osservato il ricorrente problema di conciliazione tra le forme e gli obiettivi dell'intervento. Non si tratta di un problema di coerenza, quanto piuttosto di un possibile paradosso: nel momento in cui si enfatizza la centralità degli obiettivi la comunicazione prende un'altra forma. Per rimanere all'esempio fornito dall'ultima sequenza, nel momento in cui il coordinamento e la cooperazione vengono presentati come dei valori ai quali attenersi, la comunicazione fatica a mantenere una forma dialogica. In altri termini, l'operatore fa appello al mantenimento delle "regole del gioco" a fronte della richiesta dei partecipanti di apportare modifiche sostanziali alla progettazione, che a suo modo è anche questo un risultato della promozione della partecipazione. Questo caso è ben chiarito nella sequenza 18.

[S18]

1. Op: voi come avete deciso di lavorare? Volete lavorare ognuno su un singolo personaggio, quindi lui fa il suo, tu fai il tuo -
2. Annina: tutti insieme!
3. Filippo [*facendo il verso ad Annina*]: tutti insieme!
4. Terenzio: possiamo fare due storie una raccontarla noi e una che la raccontano loro?
5. Elisabetta: possono fare la loro storia e noi facciamo la nostra?
6. Op: no

³ Il termine è utilizzato nel senso in cui la letteratura specialistica internazionale utilizza la categoria del *bargaining* vedi a questo proposito, G.R. Shell, *Bargaining styles and negotiation: The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument in negotiation training*, Negotiation Journal, 2 (2001), 155-174.

7. Filippo: e ma dai, ma allora! Loro vogliono fare cappuccetto rosso, cappuccetto blu, quelle cavolate lì!
8. Op: perché il compito del gioco non è tanto (..) il gioco prevede che lavoriate insieme -
9. Filippo: e va beh, cambiamo le regole -
10. Op: non si può
11. Filippo: ma allora dai...

In questo caso il richiamo alla normatività si fa perentorio: alla richiesta di creare un sottogruppo, l'operatore risponde con un chiaro e inappellabile rifiuto. Ciò rappresenta una premessa ad un potenziale conflitto tra operatore e bambini, annunciato dall'insistenza di Filippo (turno 11). La stessa dinamica può essere osservata nei casi in cui l'operatore osserva un disgregamento del gruppo di lavoro.

[S19]

1. Op: allora voi non siete un gruppo, vi siete sciolti!
 2. Valeria [*indicando le tre femmine*]: siamo un gruppo
 3. Op: il gruppo iniziale era questo e doveva rimanere questo! Dai venite qua, trovate una soluzione! Niente? Ho capito.
- [*Il gruppo si è spaccato in due fazioni, maschi e femmine. L'operatore cerca di ricomporlo attraendoli con la possibilità di fare foto di gruppo*]
4. Op: questo gruppo, mi sembra che stiate facendo un lavoro molto bello, però rischia di non avere un personaggio diverso che sono io insieme a voi. Perché l'unica possibilità è che facciamo una foto tutti insieme. Niente?
- [*Valeria fa no con la testa*]
5. Isabella: il problema è che -
 6. Op: qual è il problema scusa?
 7. Isabella: il problema è che abbiamo già fatto una storia -
 8. Valeria: loro [*i maschi*] non ci vengono -
 9. Isabella: eh, infatti! Se abbiamo già fatto la storia poi facciamo la foto con loro non c'entra niente...
 10. Op: no, potete continuare la storia, la storia non deve essere trasformata. Come mai non c'entrano niente? Possiamo farceli entrare. Entrano dei nuovi personaggi, anch'io non c'entro niente fino adesso. Adesso c'entro. Si può fare una cosa diversa
 11. Cristina: ma questa è una storia in cui parliamo di noi -
 12. Op: e adesso prima parlavate di voi, adesso entra un personaggio nuovo nella storia. Cosa ne pensate?
 13. Valeria: la Cristina ha detto di no
 14. Op: invece voi? Avete un'altra risposta? Sapete cosa succede? Anch'io a volte litigavo con le persone e cosa succedeva (..) non cambiavo idea (..) solo per mantenere la mia posizione (..) magari ci sarebbe anche la voglia di cambiare idea, non vi capita? Poi se cambiate idea non succede niente di male, vi divertite di più -

15. Cristina: dovevano collaborare già da prima
 16. Op: ma ogni tanto succede che ci si arrabbi, adesso non è che ci dobbiamo volere tutti bene, ma semplicemente dobbiamo fare una cosa che ci fa divertire un attimo, con leggerezza e tranquillità, non cambia niente
 17. Cristina: ma anche adesso se li aggiungiamo nella storia loro non c'entrano niente. Poi lui disegna, l'altro gioca col cellulare
 18. Op: però ci possiamo provare, almeno ci possiamo provare (.) secondo me a voi interessava fare la foto, vi piaceva questa cosa (.) questa cosa a me sembrava di capire che vi piaceva. A me è sembrato di capire che questa cosa interessava un po' a tutti. A me dispiace che poi dobbiate rinunciare alla foto solo perché siete un po' arrabbiati, succede di arrabbiarsi qualche volta dai, io sai quante volte mi arrabbio, anche col mio fidanzato? Capisci, io col mio fidanzato faccio certe litigate, ma cosa c'entra, si litiga, ma non è che dopo non si parla più, eh?
 19. Cristina: ma non è il mio fidanzato
 20. Op: sì, lo so che non è il tuo fidanzato, però può succedere dai. Magari, dai, se uno fa uno sforzo (.) poi se l'altro non accetta non importa. Ognuno deve pensare un pochino in autonomia, non preoccupatevi, ognuno si senta libero di pensare. Cosa ne dite?
- [Il gruppo non si ricompone, l'operatrice decide di rivolgersi al gruppo delle femmine e chiede se hanno deciso come raccontare la storia].*
21. Op: provate a decidere a questo punto avete cinque minuti.
 22. Valeria: abbiamo già deciso
 23. Op: tu hai già deciso, ma loro secondo me, non lo so se hanno già deciso
 24. Isabella *[comincia a raccontare la storia]*: "All'inizio ero terrorizzata (..)" *[Valeria la fa tacere]*
 25. Op: scusate, mi interessava quello che diceva, dimmi pure
 26. Valeria: all'inizio ero un po' terrorizzata, figuriamoci -
 27. Op: scusa, mi sembra che però tu non lasci molto parlare gli altri
 28. Valeria: no perché lei *[Isabella]* copia! [...] Lei deve scrivere la stessa cosa che ha scritto lei *[Cristina]*!
 29. Op: insomma, qua lei ha raccontato un pezzo di storia, ma voi non avete fatto la storia del gruppo avete fatto un pezzetto individuale?
 30. Cristina: cioè, parliamo di noi come ci siamo conosciute -
 31. Op: ma questa è la storia del gruppo oppure è la storia individuale?
 32. Valeria: è la storia del gruppo
 33. Op: allora non capisco, come mai tu stai dicendo che copia?
 34. Valeria: perché sì, perché lei non può dire le stesse cose
 35. Op: allora vuole dire che non è la storia del gruppo?
 36. Cristina: prima parliamo di noi, se lei copia le mie cose non è carino - *[Isabella prova a modificare la sua parte]*
 37. Op *[rivolgendosi a Valeria]*: posso dire una cosa? A me sembra che a te non interessi fare una storia di gruppo, che vuoi fare la tua storia e basta
 38. Valeria: io voglio fare la storia con lei *[Cristina]*

39. Op: non è possibile in questo gioco, è un altro gioco. Mi dispiace, non è questo il gioco.

[*L'operatrice si allontana dal gruppo*]

In questo caso, nonostante un approccio di chiara testimonianza (turno 18), che si collega ad una fase iniziale di azione promozionale di progettazioni alternative, a seguito dell'insuccesso di questa testimonianza (turno 19), si osservano successivi cedimenti verso il primato del ruolo e delle aspettative normative. L'operatrice assume il ruolo di difensore di un contesto ("il gioco") in cui devono essere rispettate determinate norme ("le regole"): questa azione persegue lo scopo di ricomporre un contesto normativo (il gruppo) che si è disgregato (turni 3, 4, 29, 35). In abbinamento a ciò, si osserva il venir meno di componenti dialogiche, ad esempio quando l'operatrice esprime la propria opinione nei riguardi dell'azione di rifiuto di Valeria connotandola negativamente (turni 27, 37), o quando svaluta la scelta dei componenti del gruppo di scindersi e di non partecipare alle foto di gruppo, non rispettando, così, il contesto normativo proposto (turni 3, 10, 39). Il ricorso alla normatività e l'appello all'unità del gruppo, però, non ottiene esiti positivi: infatti il gruppo si scinderà definitivamente in due sottogruppi distinti per genere.

La composizione dei gruppi ha rappresentato in alcuni casi un elemento problematico per l'intesa tra i partecipanti. Questa difficoltà era stata prevista in sede di ideazione del progetto, che si basava, è bene ricordarlo, anche sulle complicazioni dovute al lavoro di coordinamento tra partner con interessi e atteggiamenti differenziati. Di fronte a questa difficoltà, i bambini hanno spesso reagito abbandonando il sistema di comunicazione conflittuale e ricreandone uno per "affinità". Così alcuni hanno cercato di separarsi da altri, estromettendoli dal processo creativo oppure, come nel caso precedente, proponendo una scissione dei gruppi. Frequentemente il problema si è presentato nei termini della differenza di genere, altre volte per presunte differenze di competenze o capacità cognitive. Il più delle volte questi problemi sono stati affrontati dal gruppo con l'aiuto degli operatori e, pur se non risolti, hanno fornito l'occasione per continuare il processo comunicativo.

In coincidenza con l'emergere di queste difficoltà di coordinamento, si possono cogliere i principali tentativi degli operatori di favorire la comunicazione nei gruppi utilizzando tecniche dialogiche. Oltre la conferma e l'apprezzamento generale dei contributi mostrato sopra (§ 5.2), si riconoscono in particolare: a) l'uso del feedback sull'azione altrui per chiarirne gli effetti; b) il *reframing* attraverso il feedback, ossia la riformulazione dei contributi dei ragazzi per incentivare una reazione ad essi da parte degli altri; c) un'equa distribuzione della opportunità di partecipazione; d) la promozione della comprensione altrui; e) l'ascolto attivo empatico. In generale, durante questa fase di lavoro, gli operatori coadiuvano i gruppi promuovendo la riflessione, senza indicare direttamente le soluzioni possibili ai problemi emersi. È proprio per sfuggire alla tentazione di dirigere i lavori che si fa un ricorso massiccio a tecniche dialogiche. Ciò accade anche in quei casi in cui le insegnanti vestono i panni delle operatrici, come nella sequenza 20.

[S20]

[Un gruppo discute su come dividersi i compiti nella progettazione del cartellone]

1. Op: tu cosa pensi Aurelio?
2. Kevin: lui non fa niente però tutto lui vorrebbe fare!
3. Aurelio: non tutto!
4. Op: cercate un po' di mettervi d'accordo (..) lui ti ha proposto di scrivere il titolo, tu cosa pensi? Il titolo dovrebbe scriverlo un po' grande, colorato, in grassetto? Ti piacerebbe fare questa cosa? Saresti d'accordo su questa proposta? O no?
5. Kevin: ma però maestra ci sarebbe stata un'altra cosa, la Rosa scriveva la sua, la Delia che poi continuava, poi Marco che continuava...
6. Op: lui sta facendo questa proposta, di dividervi la scrittura della storia, perché se ho capito bene avete deciso di scrivere questa storia, lui proponeva che ognuno facesse una parte (..) può essere una proposta (..) come pensate di -?
7. Kevin: eh, ma: (.) a me andrebbe anche bene però -
8. Op: voi cosa ne pensate ragazze?
9. Ragazze [*cenno d'assenso*]

In questo caso, l'insegnante promuove l'auto-espressione (turno 1), un ascolto reciproco (turni 4, 6) e un feedback (turni 4, 6, 8) nei rapporti tra i ragazzi, evitando di prendere posizioni proprie. Al feedback, gli operatori fanno abbondantemente ricorso tanto perché mette i partecipanti nelle condizioni di osservarsi e ascoltarsi, quanto perché permette di riformulare le posizioni che emergono nella discussione arricchendola di ulteriori commenti e dettagli. Inoltre, il feedback viene utilizzato per porre l'accento su passaggi ritenuti importanti e quindi per promuovere l'ascolto e la riflessione. È infatti importante sottolineare che in questo modo non si promuove direttamente l'azione, ma si cerca di stimolare il cambiamento di prospettiva tra i partner della comunicazione. Qualcosa di simile accade con ciò che abbiamo definito *reframing*, ovvero la capacità di produrre una sorta di "riverbero" della/nella comunicazione. Nella sequenza 21, questa tecnica viene utilizzata per creare associazioni e legami tra le varie posizioni espresse nella discussione.

[S21]

1. Op: proviamo a discuterne un po'? Con il pretesto di questi cartelloni che abbiamo preparato (.) eh, ci proviamo? Chi è che non è d'accordo? No perché, possiamo anche non essere d'accordo e a quel punto decidiamo cosa fare -
2. Giacomo: è di unirle che non -
3. Op: cioè non vi piace l'idea di unirle?
4. Giacomo: eh (.) no
5. Op: non vi piace l'idea di unirle -
6. Francesca: secondo me perché (.) cioè ognuno ha il suo lavoro -
7. Giacomo: ognuna è diversa dall'altra -
8. Op: no però io ad esempio -

9. Tommaso: se invece di unire subito tutte le storie, noi leggessimo prima tutte le storie e poi tra una storia e l'altra -
10. Giacomo: No: non tutte in una sola!
11. Op: Tommaso diceva -
12. Tommaso: dicevo che invece di unire subito tutte le storie, prima le leggiamo, poi se manca una cosa tra una e l'altra -
13. Op: le mettiamo insieme?
14. Tommaso: la possiamo aggiungere
15. Op: quindi potremmo vedere prima tutte le storie, poi vedere che rapporto c'è tra di loro e se si possono unire e come?
16. Tutti: sì:!

L'operatore utilizza qui il *reframing* per collegare e rilanciare la comunicazione (turni 3, 5, 13, 15). In questo caso, l'obiettivo è sostenere il processo decisionale. Se nella sequenza 20 si invitano i singoli alla riflessione, in questa sono le scelte che il gruppo deve compiere congiuntamente ad essere al centro dell'attenzione. L'azione è quindi più chiaramente promozionale e si accompagna ad un allargamento delle possibilità di partecipazione, tanto per intensità (si approfondiscono le questioni aperte), quanto per estensione (si interpellano anche coloro che rimangono ai margini della discussione). Un esempio di questa combinazione è fornito da uno scambio di battute tra operatore e partecipanti alle prese con un caso di esclusione di una bambina dal lavoro di gruppo.

[S22]

1. Op: allora qual è il problema, perché non la fate incollare, perché c'è una colla?
2. Daniela: perché non si impegna
3. Op: non si impegna tanto (..) non ha incollato, vuole incollare! perché dici che non si impegna?
4. Daniela: perché intanto non ha colorato, ha rovinato -
5. Op: ma secondo te come si sente sentendo che dici queste cose?

[*silenzio*]

6. Sara: sta male, si sente isolata -
7. Op: e cosa succede quando uno si sente isolato?
8. Sara: smette di fare le cose -
9. Op: e poi cosa succede?
10. Sara: se ne va dal gruppo -
11. Op: oppure cosa fa? Aiutatemi (..) cosa succede -
12. Daniela: va via
13. Op: sì, oppure cosa fa? Cosa sta facendo lei? Di fatto, cosa sta facendo?
14. Daniela: dovrebbe colorare -
15. Op: dovrebbe colorare, ma lei ha colorato come vuole, ognuno era libero di colorare come voleva (..) voi non siete gli insegnanti. Però poi vi chiede ho colorato, voglio attaccare, e voi dite no, no! E lei continua a chiedere, e non ne

- uscite! (...) È questa la colla? [*La prende*], dai mettila dove vuoi [*rivolto a Olivia*] -
16. Daniela: ma dove la mette?
 17. Op: [*rivolto a Olivia*] ah, chiedi (...) adesso chiedilo, ascolta, adesso chiedilo, tu chiedi “dove volete che la mettiamo”? Marco? Vieni Marco! Decidi assieme a loro dove lei metterà la foto!
 18. Marco: boh (.)
 19. Sara: lì [*Olivia incolla la foto nel punto indicato da Sara*]
 20. Op: avete chiesto a Marco?
 21. Marco: no, va bene -
 22. Op: però non te l’hanno chiesto, cioè ti va bene qua, però non te l’hanno chiesto (...) Abbiamo risolto il problema? E come è stato?
 23. Sara: bello
 24. Daniela: bello
 25. Olivia: [battendo le mani, rivolta a Daniela] grazie!
 26. Op: va meglio? State meglio? Che ci vuole? Basta parlare, no? Però bisogna stare attenti anche che quando diciamo delle cose queste hanno un effetto sulle altre persone. Quando prima ti ho chiesto “che cosa pensi che lei provi?” qualcosa tu hai provato, eh? Quando uno dice delle cose sa che queste cose hanno effetto -
 27. Op: allora, adesso come intendete proseguire?
 28. Daniela: insieme, lavorare tutti insieme, ognuno fa qualcosa -
 29. Op: ognuno fa qualcosa, decidete -
[*Olivia abbraccia Daniela, che ricambia*]
 30. Op: vedi va tutto bene (.) [*rivolto a Olivia*] lei ti vuole bene, però tu devi fare un po’ di sforzo, tu devi voler bene a lei, poi ogni tanto devi voler bene anche agli altri, perché se no se vuoi bene solo a lei...
 31. Daniela: resti qua fino alle 11.20?

Nella sequenza 22, l’operatore interviene inizialmente sul decentramento della prospettiva dei partecipanti per porre l’attenzione sull’esclusione di Olivia (turni 7, 9, 11). Questo tentativo, in parte riuscito, lascia progressivamente spazio ad uno stemperato richiamo cognitivo prima, ad uno più marcatamente normativo poi (turni 17, 26, 30). L’empatia viene inizialmente promossa, ma successivamente indicata come atteggiamento da apprendere e da mantenere per permettere la buona riuscita del lavoro e il benessere di tutti. È possibile quindi individuare il passaggio sfumato da una forma dialogica ad una più propriamente educativa: di questa trasformazione i bambini sembrano selezionare soprattutto gli aspetti relativi alla promozione del benessere e alla relazione affettiva evocata dall’operatore (turni 23, 25, 31). Ciò è probabilmente dovuto alla forma complessiva dell’intervento in cui le aspettative affettive sono state comunque preponderanti. Rispetto all’esempio precedente, in questo l’allargamento delle possibilità di partecipazione prende chiaramente la forma dell’intervento in difesa di uno o più partecipanti discriminati. Questo tipo di azioni, pur essendo motivate ed orientate alla promozione della parteci-

pazione di tutti, rischiano paradossalmente di introdurre elementi di normatività antagonisti a quelli promozionali. Si tratta di situazioni delicate e di non facile gestione in cui la tentazione di spingere i partecipanti ad adeguarsi a forme di rispetto e di dialogo nella reciprocità si trasforma in un ingombrante paradosso difficile da controllare.

A questo proposito è molto interessante il caso contenuto nella sequenza 23 in cui l'operatore fa ricorso all'ascolto attivo, attraverso la manifestazione di interesse e comprensione per i contributi dei destinatari.

[S23]

[Fase di progettazione a gruppi. Farid si è isolato e non vuole più partecipare]

1. Op: io ho ascoltato lui, prima sono andato lì e ho detto "Come mai sei qui?" e lui mi ha detto "Perché io lì non posso fare niente". Allora lui ha detto questo -
2. Mara: ma lui non vuole fare niente, non è che non può fare niente -
3. Op: sei sicura?
4. Daniel: sicurissimo, anch'io
5. Op: ma alle volte le persone hanno bisogno di -
6. Mara: noi gli dicevamo "Vieni qui a dire quello che -"
7. Op: ma glielo avete detto?
8. Daniel: ma sì (.) glielo abbiamo chiesto -
9. Op: ma "cosa vuoi fare?" o? -
10. Mara: diceva "sì sì sì"
11. Daniel: non ascoltava nemmeno -
12. Op: però lui adesso è lì, piange, è da solo, e gli altri vanno da lui, e voi cosa fate?

[??]

13. Op: ad ascoltarlo veramente?
14. Daniel: possiamo dire (.): "cercheremo di essere più attenti"

L'operatore si preoccupa soprattutto di ascoltare la versione dei bambini, manifestando interesse tanto per il disagio del bambino escluso (turni 1, 12), quanto per le ragioni del resto del gruppo (turni 3, 7, 9). Non sono osservabili richiami espliciti o inviti diretti a risolvere il problema. L'ascolto attivo si esplicita attraverso una serie di commenti ad alta voce e domande aperte.

Nel complesso, in questa fase dell'intervento, sono rintracciabili diverse componenti dialogiche. Tuttavia, la comunicazione non prende sempre la forma del dialogo perché talvolta le tecniche dialogiche vengono utilizzate per raggiungere un fine educativo. Inoltre, soltanto alcune delle componenti che danno forma dialogica alla comunicazione sono state utilizzate durante questa fase degli interventi. In particolare: 1) la verifica della percezione è scarsamente utilizzata; 2) la retroazione (feedback) è quasi sempre sui significati dell'azione dei destinatari e raramente su quella dell'operatore; 3) le azioni confermatrici e di apprezzamento vengono utilizzate tanto per incentivare la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, quanto, anche se in misura minore, per disincentivare e connotare negativamente azioni rite-

nute discriminatorie e irrispettose e, nel secondo caso, si ha uno sconfinamento verso forme cognitive e normative.

Da ultimo, va fatto notare che durante questa fase di lavoro, i bambini sperimentano autonomamente, anche senza l'intervento degli operatori, un loro modo di coordinarsi e gestire le scelte. Le sequenze 31 e 32, registrate in fase di discussione sulle decisioni prese in fase di progettazione, ricostruiscono il percorso di due gruppi che manifestano soddisfazione per il loro operato e per il grado di accordo raggiunto.

[S31]

1. Op: come avete fatto, che tu hai preso questa [foto] e tu hai preso questa?
2. Dalila: abbiamo scelto delle foto, poi le decoriamo come ci piace a noi e poi mettiamo insieme -
3. Op: va bene, allora, vediamo se ho capito bene (..) la proposta che è nata nel gruppo è: ognuno ha scelto la foto che più -
4. Kevin: gli piaceva
5. Op: gli piaceva. Ognuno la decora, la modifica come vuole. Mi viene in mente forse un po' il lavoro che avete fatto con Marco l'anno scorso. Poi mettiamo insieme la cosa e da lì creiamo la storia? Beh, può essere un bel modo di lavorare! Tu sei d'accordo Alberto su questa cosa? Vi siete (..)? L'ha detta adesso la Dalila in questo momento o ve l'eravate già detti?
6. Alberto: l'ha detto
7. Op: ah, l'ha detto adesso la Dalila? È la proposta della Dalila. E il gruppo l'accetta questa proposta?
8. Kevin: per me va bene -
9. Op: secondo voi va bene? Alberto, tu cosa pensi?
10. Alberto: va bene.

È evidente in questo caso come l'organizzazione del lavoro scaturisca dalla comunicazione e non da premesse introdotte dagli operatori.

[S32]

1. Op: come avete fatto per lavorare così bene insieme? Come avete fatto per mettervi d'accordo?
2. Elisabetta: abbiamo collaborato
3. Op: e cosa vuol dire, spiegami un po'
4. Elisabetta: ci siamo aiutati a vicenda, abbiamo cercato di, ognuno di dire le proprie opinioni, le abbiamo messe tutte insieme -
5. Op: ma quando non vi trovate d'accordo su qualcosa, come fate? Ad esempio a me capita, quando lavoro con i miei colleghi, che la penso in modo diverso, e non è sempre facile riuscire a trovare una soluzione che va bene a tutti e due. Voi come siete riusciti? Spiegateci che così ci provo anch'io. Vi è capitato?
6. Elisabetta: no
7. Op: no? E va bene allora non importa, continuate a lavorare così che mi sem-

brate molto bravi: mi fate vedere un po' la storia? Ma voi in 5 minuti avete già fatto tutto questo lavoro? Ma siete bravissimi!

8. Elisabetta: dobbiamo continuare, dobbiamo fare degli altri alberi qua -
9. Op: ma siete un'équipe di lavoro formidabile

È qui possibile anche osservare le modalità stabilite dai gruppi per procedere in modo congiunto: è frequente il ricorso alla votazione, ma spesso si rifiuta il mero principio di maggioranza o comunque, nei casi in cui questo viene fatto valere, sorgono piccoli conflitti per l'ostinata opposizione dei bambini posti in minoranza. Come testimonia la sequenza 31, la ricerca di un principio di accordo o di soddisfacimento è preferito alla semplice conta dei voti, che è invece evocata nell'ultima fase dell'intervento, quando le difficoltà decisionali si fanno più acute. La votazione viene considerata una modalità lassa ma generalizzata di tenere conto delle opinioni di ciascuno: tuttavia, difficilmente questa modalità produce soddisfazione e, anzi, si accompagna spesso a polemiche e malcontento (cfr. cap. 6).

5.3 La costruzione della storia comune

Nell'ultima fase dell'intervento, i bambini e i ragazzi sono stati impegnati nella costruzione di un'unica storia a partire dalle diverse storie realizzate dai sottogruppi nella seconda fase. La discussione, il confronto di idee e l'espressione dei pareri è stato il mezzo per raggiungere una scelta congiunta. Tale discussione è composta da una prima fase di brainstorming in cui tutti i ragazzi sono sollecitati ad associare alle storie raccontate dai compagni alcune "parole-chiave", che generalmente hanno riguardato la trama, i personaggi e il significato della storia. In un secondo momento, a partire da queste parole chiave, i ragazzi sono stati invitati a produrre una trama per una storia nuova e "sincretica".

Entrambe le fasi sono state contraddistinte da discussioni piuttosto accese. Se nella sequenza successiva si osserva un dibattito costruttivo, che ha portato alla progettazione e alla realizzazione della storia della classe, in altre scuole non è stato possibile raggiungere questo obiettivo, in parte per questioni di tempo, in parte perché non è stato riscontrato interesse da parte dei destinatari (v. S36).

[S24]

1. Op: noi oggi scegliamo quale storia fare insieme -
2. Tutti: quella dell'Elisabetta!
3. Op: poi se voi volete continuare durante la ricreazione o in un giorno parlandone con la vostra insegnante visto che siete così creativi potete anche farne di altre -
4. Alba: facciamo quella di Pietro?
5. Tutti: quella dell'Elisabetta! Facciamo a maggioranza
6. Op: decidiamo insieme quale vi piace di più, senza fare la maggioranza però spiegando i motivi -
7. Marta: possiamo fare quella di Pietro poi aggiungere quella dell'Eleonora

8. Op: perché preferisci quella di Pietro?
9. Monica: quella di Pietro poi quella di Elisabetta
10. Op: Marta vieni qua e spiegaci i motivi
11. Marta: io metto quella dell'Elisabetta e dopo Pietro, perché ci sono due tipi di mezza storia e poi perché sono stati entrambi bravi a immaginare come poteva andare a finire la storia che avevano fatto
12. Op: Avete altre idee? Tu vorresti continuare quella di Pietro?
13. Tutti: anch'io, anch'io!
14. Op: chi è che non vuole continuare quella di Pietro e ne vorrebbe fare un'altra oggi?
15. Felice: io vorrei fare prima quella di Pietro e poi quella dell'Elisabetta perché dopo quella di Pietro incomincia il problema delle code -
16. Op: va bene (.) come lavorate? Io intanto vi do i pennarelli poi cominciate a scrivere quella di Pietro?
17. Elisabetta: io invece dicevo una cosa, di iniziare sempre col quadro e con la macchina del tempo -
18. Alba: posso scrivere?
19. Elisabetta: fino a che arriva alla preistoria -
20. Op: quindi una cosa diversa (.) devi dirlo a loro, se non ti ascoltano io non posso decidere. Ascoltatela, siete bravissimi, so che è un po' difficile, lei vorrebbe proporre una soluzione un po' diversa rispetto a quella di Pietro.

L'operatore si fa carico di promuovere la concitata discussione tra i bambini, coordinandola. Questi due obiettivi sono perseguiti facendo attenzione a non imporre soluzioni o punti di vista che non scaturiscano dalla comunicazione tra i partecipanti, attraverso domande (turni 8, 12, 14, 16) ed inviti ad esprimersi o a chiarire la propria prospettiva (turni 3, 6, 10, 20). Sono infrequenti e poco significative le asserzioni da parte dell'operatore. L'operatore si fa così garante della possibilità della partecipazione sostenendo e proteggendo i partecipanti.

In questa fase non sono però rari i casi in cui il ricorso alla normatività ostacola il dialogo: ciò accade soprattutto quando si avverte la necessità di ristabilire le condizioni adatte a dialogare. Lavorando con l'intera classe, infatti, si fanno più probabili i momenti di confusione. Questo è il caso di una scuola elementare in cui i bambini mostrano difficoltà a mantenere l'attenzione e si esprimono attraverso forme non verbali. In questo contesto caotico un gruppo non riesce a presentare la propria storia ed è costretto ad interrompere l'esposizione perché nella classe sorgono conflitti accesi.

[S25]

1. Op: allora, decidiamo insieme ragazzi (.) Visto che voi siete stanchi, cosa vogliamo fare? Volete che continuiamo, sentiamo l'ultima storia e finiamo qui e poi ci salutiamo con tranquillità e vediamo di ricostruire quello che è successo insieme, oppure volete che facciamo anche la storia insieme? Decidete voi, perché se voi mi dite che siete stanchi io vi saluto.

2. Giulio: facciamogliela ridire alla Cristina e a -
3. Classe: si facciamogliela ridire
4. Eva: riditela, no?
- [il gruppo di Valeria e Cristina si alza per ripresentare la storia]
5. Op: questa volta voi la volete stare ad ascoltare?
6. Classe: sì, sì, va bene, buh:!
7. Op: lei [*Cristina*] non è convinta che siete tutti d'accordo. Io dico che se non c'è l'impegno di rispettarvi lasciamo stare, perché io non vorrei che si ripettesse la situazione di prima, altrimenti non vale la pena che perdiamo tempo, ha ragione lei. Cosa ne dite ragazzi ce la fate a tenere duro?
8. Classe: io, no, io sì
- [*cominciano ad insultarsi*]
9. Op: allora ragazzi, io non ho capito, volete che continuiamo a costruire la storia della classe oppure no?
10. Classe: no:!
11. Op: chi non vuole?
12. Ugo: chi non vuole alzi la mano!
13. Op: Sentiamo le motivazioni di chi vuole e di chi non vuole, provate a parlare tra di voi
14. Nicole: io non sono d'accordo perché ognuno ha le proprie opinioni diverse, c'è chi vuol fare le storie in giallo, vuol fare la storia d'amore
- [*Due si picchiano*]
15. Op: [*rivolto ai bambini che si picchiano*] ma per piacere!
16. Classe: basta!
17. Nadia: (.) ognuno ha delle opinioni diverse
18. Op: il fatto che ognuno ha delle opinioni diverse?
19. Paolo: bisogna mettersi d'accordo, eh!
20. Op: voi cosa dicevate?
21. Francesco: che non si riesce a parlare neanche in cinque -
22. Op: voi dite che non si riesce a parlare neanche in cinque (.) quindi è difficile lavorare insieme -
23. Giulia: io avrei voluto vedere la fine della storia -
24. Op: a lei sarebbe piaciuto avere la fine della storia. [??] Io decido per voi, visto che siete molto stanchi (..) io vorrei chiedere a tutti di ascoltare lei che termina la storia e dopo se volete facciamo un cartellone con tutte le firme insieme.
25. Classe: no, sì!
26. Carlo: ma c'è ancora un'altra storia da fare!
27. Op: la volete raccontare?
28. Gruppo Valeria e Cristina: sì
29. Op: Bene, raccontate la finale della storia poi andiamo avanti.

Per fare fronte allo stallo, l'operatore oscilla tra la promozione della riflessione su quanto sta succedendo (turni 1, 13, 17, 19) e l'assunzione di un ruolo decisio-

nale e normativo (turni 7, 23, 28). La situazione che si è venuta a creare ostacola l'opera di promozione dell'espressione di tutti i punti di vista, perché la maggioranza della classe preferisce esprimersi attraverso forme non verbali e rifiuta il dialogo. A fronte di queste reazioni, l'operatore amplifica progressivamente i richiami normativi al fine di uscire dall'impasse creatasi. Tuttavia, il tentativo dell'operatore non produce i risultati auspicati: la classe, infatti, non arriverà alla costruzione di una storia comune, né riuscirà a continuare la comunicazione. Come in alcune sequenze presentate nei paragrafi precedenti, l'introduzione di elementi normativi intende determinare la ricomposizione del contesto ritenuto adeguato a procedere in modo dialogico: si tratta però di un tentativo paradossale che si produce in assenza di dialogo, nella sequenza 25 disincentivata dai partecipanti stessi.

Un altro esempio di oscillazione tra diverse forme di comunicazione è fornito dall'intervento dell'insegnante. Pur creandosi un orientamento interpersonale, nella comunicazione il vincolo abituale del ruolo educativo è stato più difficile da eliminare. Si realizza nell'intervento una promozione di una forma dialogica ed un orientamento costante alle persone, attraverso la conferma dei contributi di tutti e la costruzione congiunta delle norme, senza imposizione esterna, come è evidente nella continua richiesta di conferma sul grado d'accordo e nel continuo uso di feedback ("ho capito bene? È questo che intendi? Aiutami a scrivere quello che vuoi dire"). Tuttavia, si osserva anche il vincolo del ruolo, in molti casi avvertito dai bambini, abituati a vedere la loro insegnante sotto un altro punto di vista e ad osservare un orientamento alla prestazione.

L'intervento si muove principalmente in un quadro di aspettative cognitive, come si osserva in primo luogo nel tentativo di primeggiare nelle prestazioni di ruolo scolastico (ad esempio, rispondere per primi). La gestione dei turni di parola risulta essere uno degli aspetti più problematici nell'intervento: l'insegnante fa parlare i ragazzi per alzata di mano, ma non tiene conto del fatto che i ragazzi finiscono per intendere i loro contributi come prestazioni di ruolo, e ben presto cominciano a fare a gara a chi risponde prima e meglio, come si osserva nel corso del brain-storming sulle parole chiave delle storie narrate.

[S26]

1. Farida: maestra posso dire una cosa?
2. Op: attento che cadì a far così
3. Carlo: maestra -
4. Op: no (.) scusami Carlo, ma devo dare la parola a Farida che l'ha chiesta (.) do la parola a Farida, poi si inserisce [??] poi te, poi si inserisce Mohammed, scusa non ti avevo visto -
5. Farida: [??]
6. Op: abbiamo capito, questa parte è stata accettata da tutti.
7. Manuel: compagnia, amici -
8. Op: compagnia, amici. State cercando di mettere proprio tutte, tutte le parole?
9. Giulio: no:

[S27]

1. Mohammed: contenti e felici.
2. Op: bene, mettiamo contenti e felici. Guardate che è il massimo, eh, essere contenti e felici tutti e due insieme -
3. Alessandro: maestra!
4. Altri bambini: maestra!
5. Ins: no, diamo la parola a chi non ha ancora parlato, sei d'accordo Alessandro? Sei d'accordo? Farida -
6. Farida: amore
7. Ins: amore. Sonia -
8. Manuel: [??]
9. Kevin: maestra, amore [??]
10. Op: aspetta che non hai avuto la parola però eh? Vediamo se possiamo andare avanti (.) c'è Samuele là in fondo che -
11. Samuele: sorpresa e gioia -

[S28]

1. Op: io voglio capire se tutti sono d'accordo su leggere anche l'altra storia e poi fondere le altre due con il primo pezzo, che comunque se ho capito bene tenete buono, o se volete fondere al primo pezzo la terza storia? Chi è d'accordo di leggere la quarta?

[*Alzano le mani tutti*]

2. Op: tutti d'accordo di leggere la quarta? Allora la quarta la va a leggere velocemente la Stefania e poi troviamo le parole chiave

[*Stefania legge la storia*]

3. Op: allora, usiamo la stessa strategia se siete d'accordo

[*i bambini alzano la mano e fanno in modo di attirare l'attenzione dell'insegnante-operatrice*]

4. Michele: maestra!
5. Manuel: ma si va in fila non lo capisci?
6. Op: usiamo la stessa strategia se siete d'accordo tutti, quella che suggeriva prima Alessandro, andiamo in fila, una parola sola, così non vi sovrapponetevi, allora (.) "Le avventure di Cirano".
7. Giulio: ma che "Le avventure di Cirano"?
8. Op: ah, scusate, bambini in gita.

[*Molti bambini hanno le braccia alzate e aspettano che la maestra dia loro la parola*]

9. Farida: maestra iniziamo da qua, dalla Marina?

Si osserva qui il tentativo promozionale dell'insegnante (S26: turni 2, 4, 6, 8; S28: turno 1), ma anche la costruzione di aspettative normative (S27: turni 2, 5, 10; S28: turno 2). Le aspettative determinate dal contesto scolastico si osservano anche nei casi in cui i bambini ritengono che un compagno abbia detto qualcosa di "scorretto": in questi casi, si registra l'immediato ricorso al parere dell'insegnante, che viene interpellata per decidere sulla correttezza della proposta e per far sì che cor-

regga il compagno. Emerge così il ruolo educativo dell'insegnante: sono i bambini stessi che chiedono il ricorso ad una normazione esterna, per aggirare e risolvere alcuni punti critici della comunicazione.

[S29]

1. Op: ti è venuta l'idea? Farida, vediamo
2. Farida: noia e divertimento
3. Op: ne devi dirne una, tesoro -
4. Farida: noia
5. Ermanno: perché scusa, maestra, noia?
6. Op: noia? C'entra la noia in questa storia?
7. Farida: da noia a divertimento
8. Op: da noia a divertimento?
9. Ermanno: perché noia, maestra?
10. Op: perché noia, Farida?
11. Farida: perché non avevano tanti amici

Nella sequenza 29, l'insegnante, facendosi mediatrice delle richieste dei bambini, chiede un chiarimento sui significati espressi (turni 6, 10). Nel corso dell'intervento, questa richiesta è stata infrequente, poiché l'insegnante tende ad accettare tutti i contributi. Nonostante ciò, emerge comunque un invito al realismo, anche se non esplicito, che rinvia alla forma della comunicazione educativa nelle lezioni quotidiane. Nella sequenza 30, cogliendo l'invito implicito dell'insegnante (turni 2, 8), sono i ragazzi a sollecitare i compagni ad essere realisti nella progettazione delle storie, e alla fine conferma con soddisfazione questo invito (turno 10).

[S30]

1. Farida: denutrizione
2. Op: denutrizione! Beh, questo denutrizione io lo vedo un po' come (..) cosa vuol dire denutrizione?
3. Giulio: dalla Somalia l'ha presa!
4. Op: eh! Dalla Somalia l'ha presa! Dalla storia della Somalia, anche secondo me -
5. Farida: perché all'inizio Ermanno ha detto che loro non avevano i soldi e non potevano mangiare -
6. Op: ho capito. Io credo -
7. Nicola: maestra, aveva detto anche fame quindi denutrizione -
8. Op: però io non lo so, decide il gruppo, però -
9. Giulio: maestra, dobbiamo controllare la fantasia, cioè (..) non è che possiamo -
10. Op: lui sta dicendo una cosa che ci siamo detti delle altre volte, cioè [?] dobbiamo rimanere sempre all'interno di una logica, anche se creativa, però insomma (..) io non lo so, io credo che mentre dite queste cose, io mi permetto

di dirvi “siete sicuri?” anche perché mentre mi dite queste parole-chiave le dite un po’ ridendo, come che ci sia comunque un voler a tutti i costi -

In questa sequenza, la promozione della partecipazione attiva proposta dall’insegnante devia verso aspettative normative e cognitive, sollecitate dagli stessi destinatari. Lo si osserva anche nella competizione messa in atto dai bambini per compilare le parole chiave relative alla storia di gruppo, spesso mutate da lavori svolti in classe, a scapito dell’espressione creativa.

In generale, va osservato che questa fase di progettazione partecipata allargata alla classe ha prodotto maggiori difficoltà di coordinamento delle fasi precedenti. È proprio in coincidenza di queste difficoltà che si avvertono i principali scostamenti dalla forma dialogica. Tali scostamenti sono: 1) di tipo normativo, quando si vogliono ripristinare le condizioni adatte al dialogo o (nel caso dell’insegnante) quando ci si avvicina alla normazione della lezione scolastica; 2) di tipo cognitivo, quando si esprime la preoccupazione per un esito insoddisfacente della progettazione partecipata o, nel caso dell’insegnante, quando di nuovo ci si avvicina alla richiesta di prestazione della lezione scolastica.

5.4 La manifestazione della diversità

Durante le tre fasi dell’intervento, la diversità è emersa soprattutto come differenza di capacità e prestazioni, secondariamente come differenza di genere, mentre non sono stati riscontrati significativi casi di espressione della diversità culturale.

5.4.1 La diversità di competenze

La differenza di competenza e prestazione di ruolo si è spesso combinata alla differenza di genere, ma ciò non è accaduto sempre. In molti casi, si è osservata un’emarginazione più generale, sulla base di aspettative cognitive, per la quale i bambini più competenti nelle prestazioni scolastiche venivano discriminati dai “più bravi”: si può anzi affermare che questa è la modalità più evidente in cui si è potuta osservare la diversità nella comunicazione, e in cui la diversità è stata all’origine di conflitti (v. cap. 6). Sulla base di una logica individualistica di prestazione si crea in questi casi una forma di esclusione dell’individuo, “lui”, colpevole di prestazioni inadeguate dal “Noi” dei competenti. Probabilmente si tratta di un processo comunicativo già consolidato nelle classi, in base ad una forma educativa. L’inadeguatezza nell’assunzione del ruolo legittima l’emarginazione di individui le cui prestazioni non sono adeguate, mentre in alcuni casi l’esclusione si esprime come indifferenza verso i contributi del bambino osservato come inadeguato.

[S37]

[Umberto cammina attorno alla postazione, mentre i compagni gli voltano le spalle e lavorano senza tenerlo in considerazione]

1. Umberto: io qua [indica un punto sul cartellone dove è scritta la storia] perché non mettiamo questa? [mostra una sua foto scattata dall'operatore durante il precedente intervento]
2. Stefano: ih:, e che schi:fo!
3. Umberto [deluso]: perché fa schifo?
4. Stefano: perché non mi piaci
5. Laura: fai la statuína?
6. Umberto: eh? ma non mi lasciate colorare?
7. Umberto: sì ma io cosa coloro?
8. Stefano: sì ma scusa, non sai colorare!
9. Laura: e poi hai girato un'ora!

[Umberto continua a camminare per lungo tempo attorno alla postazione di lavoro, senza che nessuno del suo gruppo gli presti attenzione. Si produce, anche spazialmente, una contrapposizione etnocentrica tra il gruppo di competenti e l'individuo ritenuto inadeguato al ruolo]

Nella sequenza 37 si coglie chiaramente che la discriminazione di Umberto da parte degli altri bambini del gruppo è puramente basata sulla svalutazione delle sue capacità (turni 2, 8). La partecipazione è quindi subordinata alla prestazione da fornire e al confronto con gli altri gruppi. Inoltre, il caso di Umberto apre anche ad altre considerazioni: la presunta mancanza di competenze non implica soltanto l'esclusione dall'azione ma anche una svalutazione della persona, come testimoniato nettamente dalla brusca risposta del turno 4 ("non mi piaci") e dalla provocazione contenuta nel turno 5.

In questi casi particolari, nei gruppi non si riesce a trovare in modo autonomo un modo per consentire ai partecipanti di esprimersi in modo coordinato. Nel gruppo, si tende ad escludere i fattori di disturbo: si crea così un sistema di comunicazioni che rifiuta le perturbazioni che non si adattano ai criteri di selezione in esso consolidati.

In altri casi, a partire da valutazioni su base cognitiva, si producono strutture gerarchiche all'interno dei gruppi, che legittimano la mancanza di rispetto nei confronti degli individui osservati come "inferiori", fino ad arrivare, in un caso, ad episodi di prevaricazione di gruppo ai danni di due bambini.

[S38]

[Luca viene sistematicamente escluso dalla comunicazione e i suoi contributi sistematicamente respinti sulla base della sua osservazione come "inferiore". Un'azione violenta da parte di Felice e Giovanni cerca di porre fine alla comunicazione, colpendo il corpo di Luca per ridurlo al silenzio]

1. Luca: ehi, ma ci manco io!
2. Marina: alla fine il prete -

3. Luca: però dovete mettere anche me nella storia!
[*Felice zittisce Luca con un gesto brusco*]
4. Felice: alla fine il prete A.P. dichiarò marito e moglie Fabio e Chiara e Filippo e Sara -
5. Luca: eh, non mi avete fatto fare neanche una foto
6. Felice: Luca basta!
7. Felice: (.) Chiara, Fabio, Filippo e Sara, fine! Luca, dammi la colla! Luca, dammi!
8. Luca: no, non incolla la mia
[*Felice va a prendere la sua colla*]
9. Marina: Luca spostati
[*Giovanni si alza e stringe Luca con una mossa di wrestling, i due iniziano a simulare un incontro. Felice interviene a fianco di Giovanni, contro Luca, che viene spinto verso la porta*]
10. Op: in cerchio (.) vi mettete in cerchio per favore?
[*Luca corre a mettersi seduto al centro della classe. È il primo a sedersi (.) quando gli altri si siedono il suo gruppo è in posizione opposta alla sua; Luca è richiamato ad adeguarsi alle scelte del gruppo, nonostante sia stato lui il primo a prendere posto*]
11. Giovanni: Luca? Luca!
[*Luca nel cambiare posizione sfiora una bambina*]
12. Barbara [*spintonando Luca*]: Luca! Passi?! [*cerca di colpirlo con una gomitata*]

È plausibile ritenere che questi atteggiamenti siano il prodotto di una frequentazione di lungo termine e non una conseguenza dell'intervento specifico: è però importante registrare che la promozione di una partecipazione attiva può fornire l'occasione per incrementare dinamiche di discriminazione e prevaricazione, come avviene in questo caso. Dove gli operatori non intervengono direttamente, si osserva una difficoltà dei gruppi a osservare e gestire autonomamente queste situazioni.

Nella sequenza 33 assistiamo ad un dialogo tra l'operatore e Riccardo, un bambino che viene discriminato dai compagni per le sue prestazioni di ruolo inadeguate e per le sue manifestazioni di esuberanza, a volte violente. Si tratta di una situazione estrema in cui il rapporto tra Riccardo e il gruppo si fa insostenibile: l'operatore decide allora di proporre al bambino un compito al di fuori dei gruppi. Si cerca così di testimoniare apprezzamento e di evitare l'etichettamento del deviante. Si instaura un rapporto intenso tra il bambino e l'operatore, il quale imposta una forma dialogica e testimoniale (turni 1, 3, 11, 15, 17) oscillando però verso una forma educativa normativa (turni 5, 7) e cognitiva (turni 3, 13, 17).

[S33. Mentre Riccardo sta ritagliando dei fogli l'operatore gli si avvicina]

1. Op: loro non ti capiscono [*riferendosi ai compagni con cui ha appena litigato*]
(..) ma se tu non ci parli con loro, allora cosa possono capire?
2. Riccardo: niente

3. Op: impegnati (.) tu sei bravo, se sei bravo (.) ti sei infognato in una brutta storia, eh?
4. Riccardo: meglio se facevo il compito!
5. Op [*ridendo*]: non è solo il compito (.) ti sei infognato perché tutti quanti ti criticano, no? E allora se tu non fai una mossa (.) loro te ne hanno date di possibilità, tante dicono (.) dicono, eh? Hanno provato in tutti i modi, si vede che tu sei un po' duro, eh? E allora devi fare qualcosa.
6. Riccardo: cioè che cosa?
7. Op: devi spiegare a loro come vuoi essere trattato, però devi fare lo sforzo, devi trattarli bene, perché loro vogliono vedere da te la prima mossa, e poi loro probabilmente te la faranno sudare questa prima mossa
8. Riccardo: sono sicuro che dopo me la faranno pagare -
9. Op: ma no, tu provaci, magari parlando con la maestra, le chiedi aiuto -
10. Riccardo: mi fa male un dito (.) li ho fatti un po' storti
11. Op [*ridendo*]: che roba, guarda [mostra a Riccardo i fogli tagliati storti]
12. Riccardo [*ridendo*]: un po', un paio di pantaloncini, qua faccio il corpo, eh -
13. Op: è stortissimo (.) vedi, devi imparare a fare le cose dritte
14. Riccardo [*ridendo*]: per me è un po' difficile
15. Op: un po' difficile ma poi ci riesci -
16. Riccardo: eh:
17. Op: (.) perché sei bravo, eh (.) mi hai aiutato sempre.

Si tratta di uno dei rari casi in cui s'instaura una relazione diadica intensa che prende il posto della comunicazione tra coetanei. Riccardo continua a prendere parte al progetto ma in una modalità protetta e separata dagli altri. Nel dialogo tra l'operatore e il bambino, va notato come quest'ultimo parta da aspettative cognitive che lo portano a considerare il progetto un "compito" da eseguire (turno 4). Inoltre, si osserva come la vicinanza interpersonale serva per invitare il bambino alla riflessione e alla modifica del suo comportamento. Questa ambivalenza è ben riassunta dalla metafora utilizzata dall'operatore nel turno 13: "devi imparare a fare le cose dritte". In questo passaggio si condensa la compresenza delle forme testimoniale ed educativa. Da una parte infatti non si notano commenti negativi o giudizi, dall'altra però, si producono richiami a sforzarsi per adottare un comportamento più adeguato alla vita in classe. Anche gli apprezzamenti che l'operatore rivolge al bambino sono manifestamente cognitivi: Riccardo può migliorare perché dimostra di sapere essere bravo, se vuole (turni: 3, 13 e 17).

Questo episodio, seppure insolito nel quadro complessivo degli interventi, fornisce un esempio di come, in caso di problemi dovuti a forme di partecipazione ritenute "devianti", si sconfini in forme educative. Nella sequenza 33, queste componenti vengono però stemperate dalla vicinanza continua che l'operatore mantiene con il bambino.

La sequenza 34 presenta il caso in cui una ragazza non partecipa alla progettazione di gruppo a causa delle aspettative cognitive che si è costruita nei confronti

dell'intervento e l'operatrice interviene, invitando i ragazzi ad esprimere il loro punto di vista.

[S34]

1. Op: voi vi ricordate la prima volta che ci siamo visti cosa avevamo detto che facevamo insieme, qual era il nostro obiettivo?
2. Monica: studiarci
3. Op: studiarci?
4. Monica: sì, voi volevate venire per studiarci
5. Alessandra: sì, Monica - !
6. Leo [*sorridendo*]: siamo delle cavia da laboratorio, come criceti sulla ruota così!
7. Op: adesso capisco perché Monica è rimasta così perplessa per tutto questo tempo, hai avuto ragione!
8. Leo: ce la vedi la Monica con una carota e una ruota?
9. Op: io adesso capisco perché sei rimasta tutto il tempo così perplessa. Messa così è un po' troppo forte come immagine (..) voi come l'avete vissuta?
10. Alessandra: ma (.) così (.) bene!
11. Monica: se non volete studiarci a cosa serve?
12. Alessandra: cioè (.) Monica, ma che studiarci?
13. Op: voi cosa avete pensato sugli obiettivi di questi incontri?
14. Simone [a Monica]: facciamo un questionario? Che mutande porti? Quanti nei hai? Hai più di due orecchie?
15. Op: in effetti con la telecamera così ti viene da pensare (.) invece voi avevate un'altra idea o avevate l'idea che ha avuto lei?
16. Leo: noi abbiamo lavorato benissimo, poi io sono abituato con gli scout -
17. Op: ma il primo incontro, cosa avevamo detto, che eravamo venuti a studiarvi?
18. Monica: che dovevamo inventare una storia -
19. Op: avete sentito cosa dice Monica? A me interessa molto perché mi aiuta a capire alcune cose -
20. Leo: cosa hai detto?
21. Monica: che attraverso la storia loro potevano avvicinarsi a noi in modo da osservarci -
22. Op (ai maschi): lei dice questa cosa, voi non vi ricordate niente? Vi piaceva fare la storia e non vi siete interessati di altro.
23. Leo: no
24. Op: quello che dice Monica è vero, fino ad un certo punto: la parola "studiarvi" mi sembra un po' forte, però se tu l'hai vissuta così mi fa piacere che tu l'abbia detto, così ho possibilità di spiegare. Più che studiare voi personalmente, che non ci permetteremmo mai, che mi sa un po' di cavia anche a me, però più che studiare voi come persone volevamo capire come si riesce a lavorare in gruppo e quando ci sono delle difficoltà come si riesce ad affrontarle. Avere proprio dei suggerimenti da voi, fare una cosa che è studiare, ma non voi come per-

sone, che è una cosa che anche a me richiama il discorso della cavia; ma come si può lavorare in gruppo, questo è vero, è studiare, però studiare come si può lavorare insieme, perché lavorare insieme è una cosa molto complicata anche per degli adulti e abbiamo pensato: vediamo come lo fanno i ragazzi e vedere anche come un operatore rende possibile questo. Per cui in questi termini è uno studio, però non è uno studio così invasivo sulla vostra persona, che io non mi permetterei mai di fare. Allora, ho spiegato, sono stata chiara?

25. Monica: sì

[*La discussione si interrompe e la progettazione di gruppo riprende apparentemente senza problemi*]

La sequenza 34 evidenzia che la motivazione alla partecipazione può essere ostacolata se si ritiene che la sua promozione sia subordinata ad altri scopi. Il disagio espresso da Monica si concretizza in un rifiuto di partecipare al lavoro di gruppo. Sebbene il resto dei ragazzi non manifesti le stesse perplessità, quelle di Monica vengono portate alla ribalta dall'interessamento dell'operatrice. Il contributo di Monica, legittimato e ritenuto importante, viene affrontato in modo aperto da tutti i partecipanti. Il tono ironico di alcuni ragazzi (turni 6, 8, 14), l'accettazione della prospettiva di Monica (turni 7, 19, 24) e la spiegazione da parte dell'operatrice (turno 24), sono tutti elementi che contribuiscono a trattare dialogicamente il problema espresso dalla ragazza, sebbene al turno 9 l'operatrice suggerisca una valutazione. Si noti che nel complesso il problema non viene considerato proprio della ragazza, ma come risultato della comunicazione tra l'operatrice e i ragazzi. Non è da trascurare, infine, il fatto che la progettazione riprenda dopo la discussione e che tutti i ragazzi, compresa Monica, partecipino attivamente.

In questo modo, viene promossa la riformulazione delle aspettative della ragazza, chiarendo che l'intervento pone l'attenzione sull'osservazione della dimensione del lavoro di gruppo e dell'espressione dei destinatari, piuttosto che sulla prestazione individuale. L'uso di questa forma di comunicazione risulta efficace: infatti, Monica, dopo la spiegazione dell'operatore, manifesterà una partecipazione attiva.

5.4.2 La diversità di genere

Maschi e femmine hanno manifestato modi diversi di relazionarsi al compito di progettazione che era stato loro assegnato. In generale, la partecipazione femminile ha avuto soprattutto una connotazione cognitiva e normativa, esprimendosi in dimostrazioni di competenza e conformità, mentre i maschi hanno più spesso mostrato interesse per il gioco e il divertimento. Le femmine hanno sempre mostrato di dare molta importanza al compito assegnato e al risultato, preoccupandosi di corrispondere agli standard di bellezza e precisione generalmente imposti nel lavoro scolastico, soprattutto dal punto di vista della realizzazione artistica e tecnica. Inoltre le femmine hanno mostrato una maggiore tendenza ad adeguarsi agli standard normativi scolastici, rimproverando sovente i maschi per la confusione e la

trasgressione alle regole. Queste due diverse prospettive hanno spesso creato conflitti all'interno dei gruppi, dovuti ad una emarginazione dei maschi da parte delle femmine, non disposte a "lavorare anche per loro".

[S35]

[In un gruppo di una classe media, sta per finire l'ora e si deve ancora produrre il cartellone. I maschi vorrebbero attaccare il foglio con la storia in brutta sul cartellone per non perdere tempo, mentre Alessia vorrebbe scriverla in bella copia, magari accorciandola per fare prima, ma tentando di abbellirla per competere con gli altri gruppi]

1. Igor: dopo sopra *[al cartellone]* ci mettiamo questo *[il foglio di brutta copia]*
2. Alessia: è brutta, ma guarda!
3. Ugo: ma no!! Ma cosa?! Visto che hai sempre da lamentarti, ma non ti riesci ad adeguare una volta?
4. Alessia: ma cosa? La facciamo più corta perché dobbiamo fare un romanzo?
5. Igor: ma cosa cambia se la facciamo più corta, cambia qualcosa?
6. Alessia: sì, almeno riusciamo a farla come tutti gli altri
7. Igor: ma non è che dobbiamo farla per forza come tutti gli altri
8. Ugo: sai che ore sono, sono le nove, tu credi di riuscire a scriverla?
9. Alessia: non devo riscrivere tutta 'sta storia
10. Igor: ma cosa cambia? Se la incolliamo la mettiamo tutta e viene più lunga e viene più bella
11. Alessia: ma perché dobbiamo essere il gruppo più sfigato?
12. Igor: gli altri hanno scritto poco così e hanno abbellito tutto il resto, almeno noi facciamo una storia bella!
13. Alessia: ma almeno per gli altri viene una cosa decente
14. Igor: ma chi ti dice che questa non è decente?
15. Alessia: sì, guarda un foglio così, tieni, guarda è bellissimo!
17. Ugo: ma non si guarda mica quanto è bella, guardano il contenuto!
18. Alessia: sì ma chi capisce?
19. Igor: chi legge!
20. Alessia: nemmeno un marziano!
21. Ugo: ma cosa dici? La brutta si scrive peggio (..) incolliamo questa o vuoi copiarla tu allora?
22. Alessia: ma no, voglio tagliare dei pezzi, a cosa serve tutta questa storia?
23. Ugo: serve, serve, non l'ho scritta a caso, non sono tante frasi messe insieme, è una storia unica! Non puoi saltare un pezzo, perché poi lo ritrovi alla fine.

In questa sequenza, il contrasto tra i due bambini maschi e Alessia non assume esplicitamente la forma della differenza di genere ovvero i partecipanti non costruiscono sul genere il senso del diverbio, ma esprime in modo chiaro dinamiche ricorrenti tra maschi e femmine alle prese con la realizzazione dell'intervento. In generale, si osserva una maggiore attenzione da parte delle bambine a sostenere il confronto con gli altri e a curare gli aspetti formali della storia. I bambini manifestano invece di privilegiare il divertimento e gli elementi di contenuto della storia.

[S36. Il gruppo elude le contraddizioni costruendo una separazione per genere, in due sottogruppi che lavorano indipendentemente. L'operatore chiede se il gruppo ha discusso]

1. Lisa: sì che abbiamo discusso, soprattutto con lui [Ilio]
2. Op: e perché soprattutto con lui?
3. Lisa: perché lui voleva fare delle cose che (.) meglio che non ti dica
4. Samuele: cose brutte -
5. Op: eh, potete dirlo, però (.) cosa volevi fare?
6. Lisa: eh, sè
7. Ilio: così per divertirmi (.) segreto professionale
8. Lisa: con tutte le parolacce che dici -
9. Op [a Lisa] e questo ti dà fastidio?
10. Ilio: anche se le dà fastidio, le spacco la testa a clavate! [ride]
11. Lisa: è tremendo -
12. Ilio: le do un cazzotto le faccio venire l'emicrania [ride]
13. Lisa: vedi come fanno?
14. Op: loro si divertono così, tu dici -
15. Ilio: noi ci divertiamo a discutere di tutto
16. Lisa: con tutte le parolacce che hai detto prima qua!
17. Op: per quanto riguarda questo lavoro avete discusso?
18. Lisa: all'inizio, poi abbiamo incollato le cose -
19. Op: voi avete deciso, o no?
20. Ilio: senza decidere abbiamo iniziato a fare i nostri lavori

In questo caso il disaccordo dovuto all'atteggiamento di un maschio viene attribuito alla differenza di genere (turni 13, 14, 15). Questa dinamica produce, con una certa frequenza, atteggiamenti etnocentrici basati sulla differenza di genere e che impedisce il dialogo (turni 10, 12, 20).

5.4.3 La diversità culturale

Si sono manifestati raramente dei riferimenti espliciti alla differenza etnica: benché le classi fossero tutte eterogenee sotto questo punto di vista, le differenze culturali non si sono quasi mai evidenziate come fonte di problemi nella comunicazione, discriminazioni e conflitti. A differenza di quanto è avvenuto per la diversità di genere, nella comunicazione non si sono quindi osservate differenze sostanziali nelle forme di partecipazione come indicatori di espressione della diversità etnica.

Un problema di partecipazione basato sulle differenze etniche è emerso in un unico caso (sequenza 39). Farid, un bambino indiano, viene escluso dalla comunicazione nel suo gruppo, perciò si mette in disparte, in silenzio, e rifiuta di tornare nel gruppo. Dalla discussione emerge che, secondo gli altri, non sono loro a isolarlo ma è lui che "non fa niente". Anche in questo caso, una diversità culturale si com-

bina all'esclusione basata su aspettative cognitive. Poiché Farid parla pochissimo l'italiano, è evidente che le sue difficoltà a partecipare non sono imputabili soltanto alla sua mancanza di motivazione, come sostengono i compagni. Quando finalmente un altro bambino indiano, che fa da mediatore e traduttore, riesce a far parlare Farid sui motivi del suo malumore, emerge che alla base del suo disagio nel gruppo c'era stata una discriminazione da parte di un compagno.

[S39]

1. Lara: siamo sicuri che sia questo il problema, Farid?
2. Op: non abbiamo sentito
3. Lara: non ha parlato in italiano
4. Op: ah (.) e cosa ha detto? Ha bisogno di essere accarezzato, ha bisogno di essere coccolato lui, o no?
5. Lara: che dice, che dice?
6. Op: cosa ha detto?
7. Kalid [che traduce]: ha detto che vuole stare da solo perché in ogni cosa vi -
8. Lara: vi?
9. Kalid: cioè ha detto (.) Madi in ogni cosa ci (.) ci- cioè (.) in ogni cosa parla e dice (..) gli indiani (.) vanno sempre vestiti uguali (.) non ti cambi mai
10. Madi: non è vero!
11. Kalid: sì che dice così, allora Madi dice che -
12. Op: ah (.) beh però -
13. Kalid: ha detto che quando arrivano le donne là, lui dice quando apri la porta "Che puzza!", vero?
14. Madi: non è vero!
15. Kalid: l'ha detto lui!
16. Madi: ma cosa dici?
17. Kalid: ha detto che anche noi abbiamo una religione per questo -
18. Madi: ma lo so ma io mica lo tratto come -
19. Kalid: ecco il problema è saltato fuori: non vuole stare con Madi!
20. Op: Ah (.) ho capito, ma questo (.) Madi (.)

Pur trattandosi di un caso isolato, è comunque rilevante verificare come la componente etnico-culturale sia inserita in un contesto più ampio di discriminazione. L'inadeguatezza delle prestazioni di Farid si combina al contrasto precedente con Madi. L'unione di questi due fattori crea un particolare caso di esclusione dal gruppo. Va però sottolineato come Farid stesso non attribuisca al gruppo la difficoltà di partecipazione, bensì faccia risalire il problema al rapporto specifico con Madi. L'intervento dell'operatore e il contributo degli altri bambini consentono di far emergere e affrontare il problema nella maniera seguente.

21. Madi: Ma io non lo prendo in giro così
22. Op: No allora (.) Attenzione! Questo è importante e a me piacerebbe poter parlare di questa cosa qua, eh?

23. Lara: Vero Madi?
24. Op: No, fermi lì! Nessuno adesso (.) eh? Perché - Attenzione! Io posso dire delle cose e l'altro può capire (.) altre cose, va bene? Alle volte si dicono delle cose che (.) senza volere, eh? Uno dice una cosa e non pensa che possa disturbare e-
25. Lara: [Ferire l'altro!
26. Op: Ferire l'altro! Quindi-
27. Kalid: Perché anche noi abbiamo una religione per questo -
28. Madi: Tutti ce l'hanno!
29. Kalid: Sì ma non puoi dire "Che puzza!"
30. Madi: Ma non l'ho detto io che puzza!
31. Kalid: Sì che l'hai detto e poi hai detto (?)
32. Op: Ma scusa un attimo, Madi, che tu l'abbia detto o non l'abbia detto, lo volevi dire?
33. Madi: No, però io non voglio dire che loro sono una razza inferiore non sono un nazista io!
34. Op: Ah (.) va bene (.) però lui dice (.) parla di religione ma parla anche di -
35. Dario: Possiamo fargli cambiare gruppo
36. Op: Possiamo fargli cambiare gruppo oppure anche -
37. Lara: Vuoi cambiare gruppo Farid?
[fa cenno di no]
38. Lara: Non vuole cambiare gruppo
39. Op: No, vuole stare in questo gruppo
40. Dario: Ma vuoi far cambiare gruppo a Madi?
41. Op: No ma ascolta (.) cosa possiamo fare? Io non ho capito (.) è un problema tra voi due?
42. Madi: Mi sa di sì
43. Op: È un problema che hai con lui? Abbiamo capito bene oppure no?
[Fa cenno di sì]
44. Op: Sì? È un problema tra voi due?
45. Madi: Ma noi andiamo d'accordo (.) cioè non è che io gli dico "Guarda tu sei..."
46. Op: Ok (.) lui vuole andare d'accordo, tu vuoi andare d'accordo (.) e allora potete fare qualcosa insieme e provare ad andare d'accordo? Eh? Volete provare a lavorare insieme? Eh? va bene? Voi due proprio? Madi, ci stai o no?
47. Madi: Sì
48. Op: Sei contento?
49. Madi: Almeno abbiamo risolto un problema
50. Op: Va bene. Un sorriso? Dai forza!

Una volta che il disagio di Farid viene tradotto in un esplicito contrasto tra lui e Madi, l'operatore si trova a dover agire non più soltanto a sostegno del discriminato, ma anche a difesa del presunto discriminatore. È preoccupazione dell'operatore evitare che la comunicazione evolva nella ricerca del capro espiatorio e difatti

agisce preventivamente dissuadendo sul nascere i toni incalzanti nei confronti di Madi (turno 24). Inoltre, si osserva come ci sia una tenace ricerca da parte dell'operatore di una terza possibilità rispetto allo scontro frontale tra Farid e Madi o all'esclusione di uno dei due dal gruppo (turni 36, 39, 41, 46). In questo caso, l'intervento può definirsi squisitamente promozionale e non soltanto di arbitraggio o di giudizio del comportamento dei contendenti.

In generale, comunque, i casi di conclamata difficoltà di espressione della diversità, personale e culturale, sono stati rari e mai prolungati nel tempo. Più frequenti sono stati gli scontri dovuti a diverse opinioni e preferenze, ma questo è il tema del capitolo 6.

Capitolo 6

La gestione dei conflitti

Claudio Baraldi e Viola Barbieri¹

6.1 La gestione dei conflitti non rilevanti

Nei casi di conflitti non rilevanti (v. cap. 3), sono state osservate due principali forme di gestione. La prima forma consiste nell'*ignorare* i conflitti: il rifiuto opposto da un interlocutore semplicemente non viene tematizzato e lasciato così spegnere, di fatto verificandone empiricamente il grado di rilevanza. In questi casi, non si è prodotto alcun intervento dell'operatore, poiché l'ignorare si afferma in base al fatto che non viene osservata la necessità di tale intervento: l'operatore prosegue l'intervento e il conflitto si risolve da solo.

La seconda forma consiste nel tentativo di promuovere forme alternative, che distolgano l'attenzione dal conflitto, cioè forme di *diversione*. Non si tratta di una mancata comprensione di intenzioni comunicative o di fraintendimenti, bensì di una specifica forma di chiusura che si inserisce nel conflitto. La diversione è una forma di gestione associata a forme competitive di conflitto tra parti poste in relazione asimmetrica, che può riprodursi se tale asimmetria rende probabile l'adeguamento dell'interlocutore ai processi comunicativi in corso.

Nella sequenza 1, un conflitto si crea come scaramuccia intorno ad una presunta coppia di ragazzi innamorati e l'operatore interviene con una diversione.

[S1. Alina chiama l'operatore che si trova in un altro gruppo per farlo intervenire in modo che il suo compagno di gruppo la smetta di stuzzicarla]

1. Alina: operatore, non la smette!!!
2. Op: perché la infastidisci?
3. Alina: perché è innamorato di me! Eh eh!
- [Op chiede qualcosa che non si sente]
4. Aldo: no, no mi infastidisce lei perché mi rompe (.) lascio stare l'altra parola
5. Op: però quando una persona mi infastidisce [??] è importante per me
6. Aldo: è innamorata!

¹ Claudio Baraldi ha scritto i §§ 6.2, 6.3. Viola Barbieri ha scritto i §§ 6.1, 6.4, 6.5.

7. Op: no magari innamorata no però -
8. Alina: ma cosa!?
9. Op: no eh? Te invece sei innamorato di qualcuna?
10. Aldo: no
11. Op: sei come me! Loro invece sono tutte e due innamorate?
12. Alina [scherzando]: loro due? Innamorate pazze sono, di lui!

L'operatore si inserisce nella comunicazione contribuendo alla riproduzione di una forma già orientata alle persone, mettendosi in gioco personalmente e cercando di coinvolgere e confermare le persone dei ragazzi, facendoli parlare di sé e parlando a sua volta di se stesso. Questa forma di diversione si orienta alle persone e ad aspettative affettive: l'intervento è quindi testimoniale e facilita l'auto-dissolvimento del conflitto. Possiamo definirlo come *diversione affettiva*.

Osservando l'esempio precedente, è possibile ipotizzare che una diversione affettiva contribuisca ad evidenziare il grado di rilevanza del conflitto: nel caso presentato nella sequenza 1, il grado di rilevanza è basso e quindi il conflitto si risolve rapidamente non appena si abbassa la tensione, ma il rischio è che, qualora il conflitto sia più rilevante, l'intensità creata dalla diversione possa portare ad una sua *escalation*.

La diversione può prodursi anche attraverso un *reframing* impersonale, basato sul compito, che permette di non opporre ad un rifiuto un altro rifiuto. Si tratta di una forma di *diversione cognitiva*, che viene adottata quando i processi comunicativi che sarebbero interrotti dal conflitto sono osservati come particolarmente rilevanti, quindi si preferisce evitare di metterne in discussione la riproduzione.

Nella sequenza 2, in una classe di una scuola elementare, l'operatore interrompe il lavoro a causa del conflitto tra due bambini coinvolti in una disputa (v. cap. 3). L'operatore chiede ai due bambini che cosa non funziona e i due continuano ad attribuirsi colpe vicendevoli. Il resto della classe si innervosisce e chiede insistentemente di proseguire il lavoro perché percepisce il conflitto in atto come una interruzione di quello che si sta facendo.

[S2. Jacopo e Alfredo parlano tra loro in disparte ma non si sente, mentre gli altri in cerchio progettano la storia unica. C'è molta confusione, non è possibile distinguere le voci]

1. Op: scusate un attimo, vi devo bloccare. [Non lo ascoltano]. Vi devo bloccare, perché ci sono Alfredo e Francesco che secondo me stanno continuando -
2. Ins: infatti stavo notando la stessa cosa
3. Op: stanno continuando a parlare di una questione che non abbiamo risolto
4. Alfredo: ma mi è venuto vicino e mi ha cominciato a dire di una cosa così (.) ma allora cosa c'entro io?! Mi fa tutta una questione che non ho neanche detto
5. Helene: si va beh ma basta!
6. Alfredo: e io ho detto "Basta Jacopo lavoriamo", e lui ciaaaaaoooo

7. Op: ma tu cos'hai da dire? Secondo te è andata così?
8. Jacopo [a voce bassa, scuotendo la testa]: oh, è andata così
9. Op: non sei d'accordo? perché mi pare che tu non sia d'accordo -
10. Jacopo: (03) è che (.) io ho detto -
11. Op: volete scambiarsi le parti? [tu fai quello che -
12. Jacopo: [no, per piacere!
13. Op: tu fai quello che fa lui e -
14. Jacopo: dopo lui deve star seduto così e io mi devo mettere sulla carrozzina dopo! [Alfredo è sulla sedia a rotelle per un intervento appena subito]
15. Op: eh!
16. [Tutti ridono e commentano, non si capisce perché si sovrappongono]
17. Marta: sì ma non possiamo andare avanti?
18. Op: allora, eh, rispondi!
19. Marta: ma non possiamo andare avanti? Sempre discussioni, discussioni -
20. Alfredo: ma io stavo andando avanti!
21. Marta: a Jacopo, eh?!
22. [Jacopo sconsolato alza le spalle]
23. Francesca: ma vieni qua anche te, no?
24. Jacopo: ma io ascolto, dopo se c'ho qualche idea -
25. Francesca: devi lavorare anche te, o no?
26. Jacopo: lo so! Sto qua va bene?! [Si alza di scatto, torna indietro a prendere la sedia e la appoggia rumorosamente vicino agli altri]
27. Marta: vedi? Già un'altra discussione!
28. Jacopo: posso stare almeno seduto qua? Anzi! [si siede per terra, nel cerchio]
29. Marta: oh! Basta!
30. Op: cioè il rischio qual è? Il problema? Il problema non è dire basta. La soluzione non è dire basta (.) dal mio punto di vista
31. Marta: ma c'è sempre una discussione, non si può andare avanti?!
32. Op: sì ma qual è il rischio? Scusa, potresti dire quali sono i rischi?
33. Marta: nessuno, solo che, c'è sempre da perdere tempo!
34. Op: cioè il rischio è perdere tempo?
35. Marta: sì, sì basta non per altro

I bambini stessi tendono a evitare il conflitto, poiché ritengono che sia un inutile blocco delle attività (turni 5, 17, 19, 27, 29, 31). Il conflitto è valutato negativamente e i bambini tendono ad attribuirne la responsabilità al gruppo, osservando l'*impasse* del sistema di comunicazioni come prodotto di un'inadeguatezza delle azioni dei suoi membri: di conseguenza, si cerca un modo rapido per concluderlo e ripristinare la comunicazione. In questo caso, l'operatore introduce una riflessione (turni 32, 34) che fa emergere l'interesse del gruppo a continuare la comunicazione, creando una diversione cognitiva. Tuttavia, il suo contributo palesa altre intenzioni (turni 11, 13, 15, 30), che riprenderemo nel prossimo paragrafo, e la diversione cognitiva è più il prodotto di un'auto-gestione del gruppo che non una gestione intenzionale dell'operatore.

6.2 La promozione della riflessione e l'osservazione del valore del dialogo

La forma di gestione dei conflitti rilevanti ha quasi sempre preso le mosse dalla promozione della riflessione sul conflitto, che si può già osservare nella precedente sequenza 2 (turni 12, 14, 16, 31). La promozione della riflessione si propone di rendere osservabili nella comunicazione i conflitti e le loro forme di gestione, attraverso un'azione dialogica, fondata su strutture di aspettative affettive, cioè di auto-espressione, e insieme cognitive, cioè di introduzione di cambiamenti di prospettiva. La riflessione sul significato del conflitto e della sua gestione ha spesso aiutato ad abbassare la tensione nei gruppi e, in alcuni casi, a sostenere la ricerca di una soluzione dialogica: in queste ultime situazioni, la promozione della riflessione si è tradotta in promozione di osservazioni del valore del dialogo.

Nella sequenza 3, che prosegue la sequenza 2, a fronte della volontà dei ragazzi di evitare il conflitto, l'operatore continua a promuovere la riflessione.

[S3]

1. Op: cioè il rischio qual è? Il problema? Il problema non è dire basta. La soluzione non è dire basta (.) dal mio punto di vista
 2. Marta: ma c'è sempre una discussione, non si può andare avanti?!
 3. Op: sì ma qual è il rischio? Scusa, potresti dire quali sono i rischi?
 4. Marta: nessuno, solo che, c'è sempre da perdere tempo!
 5. Op: cioè il rischio è perdere tempo?
 6. Marta: sì sì basta non per altro
 7. Op: e quali sono gli altri rischi?
 8. Giovanni: forse che qualcuno si può offendere
 9. Op: che qualcuno si può offendere, poi? Per te Jacopo qual è un altro rischio?
 10. Jacopo: come ha detto la Marta.
 11. Op: cioè?
 12. Jacopo: è perder tempo, solo che -
 13. Kalid: perdere anche l'amicizia
 14. Op: perdere anche l'amicizia. Poi? Madi? Secondo te il rischio qual è se continuiamo a fare le cose (..) ad andare avanti nel tempo?
 15. Marta: litigare non serve a niente perché (..) Non credo che sia la cosa migliore litigare (..) secondo me
 16. Op: eh, e allora? Cosa possiamo fare?
 17. Francesca: fare pace!
 18. Marta: cercare di andare direttamente al centro dell'argomento e trovare una cosa che vada bene per tutti
 19. Op: eh, ma il centro dell'argomento in questo momento?
 20. Marta: di tutti quelli che sono coinvolti
 21. Op: e il centro dell'argomento in questo caso qual è?
- [silenzio]

22. Op [rivolto a Francesca che ha il braccio alzato]: vuoi aiutarlo su questo?
23. Francesca: prima c'era Alfredo
24. Alfredo: io vorrei che -
25. Op: puoi aiutare quello che ha detto?
26. Alfredo: no, volevo dire che se uno litiga con una persona dopo rimane arrabbiato, dopo non so, parla con quella persona che non ha fatto niente però gli risponde male così (..) dopo si coinvolge le persone e dopo diventa una catastrofe!
27. Marta: è meglio che si chiariscano loro due o no?
28. Francesca: è meglio che si chiariscano loro due, no? [indica le due direzioni con la mano]
29. Marta: io?!
30. Francesca: no, Jacopo -
31. Annalisa: no ha fatto così nel senso -
32. Marta: ah Alfredo e Jacopo?
33. Annalisa: no lei ha fatto così per dire che quello è quello, nel senso uno e un altro
34. Op: ma scusa, glielo chiedi se è vero quello che hai capito?
35. Annalisa: cioè non per incolpare uno, per dire una persona e un'altra persona.
36. Op: ho capito, ma tu segnavi lei?
37. Francesca: no segnavo loro due che si chiariscano
38. Marta: no io non avevo capito perché avevi fatto così e basta
39. Francesca: che facessero pace e basta insomma
40. Op: ah -
41. Op: ok, e allora il centro della questione qual è, Madi? Fatti aiutare dai tuoi compagni -
42. Madi: è cercare di capire qual è l'origine -
43. Op: perché litighiamo?
44. Madi: eh sì
45. Op: Oggi mi stupisci (.) io veramente mi inchino davanti alla tua (.) eh? (.) sei profondo, dici cose importanti!
46. Madi: potrebbero dialogare invece di litigarsi, sarebbe meglio
47. Op: ah, e che differenza c'è tra dialogare e litigare? Questa è una cosa importantissima
48. Alfredo: litigare è quando tutte due persone vogliono aver ragione
49. Op: ok
50. Madi: due o più persone
51. Op: due o più persone. Poi?
52. Annalisa: magari uno che non c'entra viene coperto di insulti solo perché l'altro è arrabbiato
53. Op: ah
54. Marta: e dialogare invece significa chiarirsi e ragionare senza voler avere ragione

55. Op: allora (..) chiarirsi, ragionando? E per fare questo cosa serve? Jacopo?
56. Jacopo: [??]
57. Romina: serve costanza e pazienza, perché, cioè -
58. Op: no, cioè (.) tu (.) hai sentito [??] Io non ho sentito quello che hai detto tu
[a Jacopo]
59. Jacopo: bisogna mettere da parte l'orgoglio
60. Op: bisogna mettere da parte l'orgoglio (.) Ah questa è una cosa interessante,
però è difficile da fare secondo me -
61. Marta: però è difficile mettersi da parte!
62. Op: è difficile mettersi da parte?
63. Madi: sì, proprio stavo per dire che è difficile dialogare perché a volte quando
non riesci proprio proprio a dialogare (..) cioè (.) come posso spiegarlo? Eh (..) non riesco a spiegarlo!
64. Op: eh fatti aiutare
65. Francesca: devi guardare in faccia! Perché non guardi in faccia quando non
riesci a dialogare
66. Op: ah, questa è una bella cosa (.) siete d'accordo?
67. Ins: cosa hai detto?
68. Francesca: quando due persone non riescono a dialogare non si guardano in
faccia
69. Op: quando due persone non riescono a dialogare non si guardano in faccia,
eh? Quando sono arrabbiati
70. Marta: uno butta la colpa contro l'altro per niente, perché non la vuole lui an-
che se è colpa -
71. Op: e adesso cosa state facendo?
72. Marta: stiamo dialogando!
73. Op: continuate!
- [Silenzio]
74. Op: siete bravi, vedete che ce la fate? Come avete fatto prima a costruire il la-
voro dei cartelloni -
75. Marta: abbiamo fatto il dialogo!
76. Op: come?
77. Marta: prima di costruirla abbiamo dialogato insieme
78. Op: eh! Ma qua, insomma, siete riusciti a lavorare un po' insieme, da soli
79. Francesca: abbiamo avuto bisogno delle idee di tutti
80. Marta: anche se abbiamo anche litigato
81. Op: ok, allora
- [??]
82. Op: bisogna litigare, ogni tanto
83. Alfredo: se no si diventa (.) una persona poco (.) conosciuta (.) troppo chiusa,
con pochi amici, che lo evitano, perché si ha paura che l'altro si arrabbi -
84. Op: ok! Va bene
85. Marta: si dimostra una persona arrogante
86. Op: ok, tu?

87. Francesca: volevo dire una cosa: se una persona non dialoga con nessuno non avrà mai un amico!
88. Op: mh! E adesso (.) questa storia, la continuiamo?
89. Tutti: sì
90. Op: continuate a lavorare su questo

L'operatore agisce in modo dialogico per promuovere prima la riflessione e in seguito l'osservazione del valore del dialogo. Formula anzitutto alcune domande che invitano i destinatari ad esprimersi sui rischi di un conflitto (turni 1-21): durante questa fase, l'operatore porta a riflettere sul rischio che si crea quando si evita il conflitto e sulla necessità di una soluzione che soddisfi entrambe le parti, individuando le loro rispettive motivazioni. Si osserva in particolare l'uso di feedback (turni 5, 14) nel quadro di una distribuzione equa delle opportunità di partecipazione (turni 9, 14).

In una seconda fase (turni 22-90), l'operatore agisce per attivare il dialogo tra i destinatari: si osservano una conferma ed un apprezzamento dei contributi dei partecipanti (turni 45, 47, 49, 65, 83, 85), l'attivazione di feedback in modo da chiarire e coordinare i contributi (turni 34, 36, 61, 65), nel quadro sempre della promozione dell'equa opportunità di espressione (turni 22, 25, 41, 55, 86). In questa fase, emergono contributi interessanti sul significato del conflitto, ad esempio sul fatto che il coinvolgimento delle persone e lo spostamento del conflitto dalle motivazioni alle persone degli attori produce un aggravamento del conflitto stesso (turno 87). Inoltre e soprattutto, sono evidenti gli effetti dell'azione dell'operatore per quel che riguarda l'osservazione della rilevanza del dialogo nella gestione dei conflitti (turni 23, 72, 75) e l'attivazione di partecipazione tra i destinatari (turno 89). Un aspetto interessante dell'azione dell'operatore, infine, è dato dal ricorso frequente all'invito ad "aiutarsi" (turni 22, 25, 41, 64): questa azione evoca sia aspettative cognitive, di miglioramento delle prestazioni, sia aspettative affettive, di sostegno reciproco, ed introduce così un'ambivalenza tra rilevanza della prestazione e rilevanza dell'auto-espressione nel rapporto interpersonale.

Nella sequenza 4, si osserva nuovamente l'importanza delle aspettative affettive durante un conflitto competitivo basato sulla differenza di genere, in una classe di scuola media inferiore.

[S4. In un gruppo di lavoro, emerge un conflitto di genere a proposito di come completare il cartellone con la storia: i maschi per mancanza di tempo vorrebbero incollare la storia scritta in brutta copia, mentre una femmina del gruppo vorrebbe accorciarla e ricopiarla in bella copia]

1. Op: allora, vediamo insieme cosa possiamo fare
2. Enzo: ma perché dobbiamo buttare via dei pezzi? Se la teniamo lunga viene bene. Se facciamo dei ghirigori e la storia fa schifo -
3. Op: sentiamo i diversi punti di vista, visto che abbiamo detto che facciamo una storia di gruppo

4. Enzo: è come un libro, se non ci sono le figure belle fa schifo! Ma ti sembra?
5. Op: i motivi per cui tu vuoi tagliare dei pezzi quali sono?
6. Alessandra: perché vorrei scriverla di nuovo [la storia] (.) però in un modo decente (.) non so con qualche figura in mezzo
7. Op: tu sei preoccupata che voi non avete un cartellone come gli altri?
8. Alessandra: ma fa schifo
9. Monica: lei pensa che venga meglio aggiungendo un po' di foto come hanno fatto gli altri -
10. Michele: vai a vedere cosa fanno gli altri se stanno facendo un lavoro decente
11. Alessandra: sì, è molto più decente del nostro
12. Op: lei è preoccupata, ma sei preoccupata perché non piace a te?
13. Alessandra: ma siamo gli unici che non hanno ancora combinato niente!
14. Op: ma secondo voi [a Monica] secondo te è un problema? Lei è molto preoccupata, ma abbiamo detto che dovete decidere insieme, secondo te questo è un problema o ci vedi delle alternative? Proviamo ad ascoltarla, secondo me lei è preoccupata perché secondo lei gli altri hanno fatto un lavoro migliore
15. Alessandra: prova a guardarli, gli altri sono più decenti, non siamo indietro di un casino e abbiamo questo schifo qua!
16. Enzo: non è vero noi abbiamo già finito la storia
17. Michele: questa è una brutta e resterà una brutta, la bella la faremo un'altra volta
18. Alessandra: ma non ci sarà un'altra volta non lo faremo più questo lavoro
19. Michele: allora comincia a copiare quello -
20. Alessandra: ma non ci riesco a finirlo!
21. Michele: ma comincia almeno, cosa stai lì ad aspettare perdi dell'altro tempo!
22. Op: scusate, lei è preoccupata per questo motivo, tu [Monica] come la vedi?
23. Monica: secondo me non dovremmo essere preoccupati per le immagini, alla fine se non ci sono le immagini fa lo stesso perché alla fine è più originale il nostro, senza immagini è diverso dagli altri, non c'è bisogno
24. Op: tu dici che è una cosa diversa [??] cioè tu dici che non serve fare tutti i cartelloni uguali per esempio
25. Monica: alla fine non abbiamo seguito la massa e non abbiamo il cartellone pieno di immagini
26. Enzo: appunto, perché loro hanno fatto tutti i cartelloni uguali
27. Op: cercate di ascoltare anche lei [Alessandra] però, altrimenti povera si dispera. Loro dicono che non è un problema che non siano tutti uguali, ognuno fa nel suo modo. Cosa ne pensi? Questa idea non ti rassicura? Rimani preoccupata? Non sei contenta
28. Monica: Alessandra, sta parlando con te
29. Op: sei arrabbiata? Lei voleva fare una cosa bella
30. Michele: facciamo una storia che non arriva fino in fondo, alla fine hai tutto lo spazio che vuoi

31. Op: c'è una via di mezzo per aiutarla in qualche modo a fare una cosa che le piaccia di più? [??] lei è un po' preoccupata la potremmo aiutare
32. Enzo: ma preoccupata di cosa?
33. Op: ha detto di cosa, per lei è importante, al di là delle motivazioni
34. Michele: sì è importante, ma non mi sembra così grave -
35. Alessandra [mentre gli altri parlavano ha lavorato al cartellone]: manca ancora molto? Se no non riesco ad attaccarlo sopra
36. Monica: è normale avere discusso [??] avevamo degli ideali diversi, Enzo e Michele -
37. Deborah [di un altro gruppo]: [avevano un ideale -
38. Michele: [però è anche giusto esprimere quello che si pensa
39. Op: è vero che è giusto esprimere quello che si pensa, anche lei ha il diritto di esprimere quello che pensa
40. Michele: infatti ho solo difeso lei -
[??]
41. Op: quindi tu dicevi che è giusto esprimere le proprie idee -
42. Michele: sì, però se il tempo stringe, se non c'è più tanto tempo (..) si poteva discutere all'inizio quando avevamo più tempo, non adesso che siamo già qua e non abbiamo più tempo
43. Op: avete sentito cosa dice lui? Cosa ne pensate?
44. Alessandra: penso che se finisci quella storia è meglio
45. Op: pensi che vi faccio perdere altro tempo? Perché per me avete già fatto un lavoro bellissimo, per quello io vi sto facendo perdere altro tempo, avete già lavorato tantissimo. Al di là di tutto non credo che vi dobbiate preoccupare dal punto di vista estetico, poi avete detto delle cose bellissime secondo me adesso, molto interessanti. Adesso ragazzi non vi agitate, se non la finite la raccontate così come viene; non vi preoccupate perché questo gruppo ha lavorato tantissimo, ve lo dico io che vi ho visto lavorare: avete parlato tantissimo, vi siete anche arrabbiati, avete trovato delle soluzioni: è così che funziona.

Si osserva anzitutto come l'azione dell'operatore riesca a promuovere la partecipazione attiva di tutti i partecipanti e la collaborazione tra di essi (turni 3, 14, 45). Su queste basi, l'operatore può promuovere anche una riflessione sui motivi del conflitto (turni 1-29), quindi introduce un tentativo di promozione del dialogo al fine di trovare una soluzione al conflitto (turni 31-45). Nella comunicazione che si produce, si osservano componenti dialogiche come: 1) la promozione della partecipazione equa (turni 3, 14, 22, 43); 2) l'utilizzo di feedback sulle azioni dei destinatari per chiarirne i significati e coordinarne i contributi (turni 22, 24, 27, 31, 43), anche attraverso domande sulla loro esperienza emotiva (turni 7, 12, 22); 3) la conferma e l'apprezzamento (turni 33, 39, 45). Il risultato finale è l'apertura di una discussione sul significato del dialogo (turni 36, 38), benché temperata dall'emergere di un pragmatismo della prestazione tra i destinatari (turni 42, 44). La chiusura del conflitto sembra collegata a quest'ultima forma di comunicazione, piuttosto che al dialogo: lo dimostra l'adeguamento di Alessandra alla prospettiva dei maschi (turni

35, 44), che consiste in una decisione pragmatica mirata a proseguire il lavoro. Alessandra inizia ad uscire dal conflitto già al turno 28, che è presumibilmente collegabile al richiamo pragmatico di Michele nel turno 21, che è stato a sua volta ignorato invece dall'operatore al turno 22: l'azione di ignorare da parte dell'operatore ha dirottato la comunicazione nuovamente sulla promozione della riflessione, ma ha lasciato cadere la possibilità di tematizzare il collegamento tra prestazione e dialogo, favorendo così indirettamente il riemergere della prestazione come riferimento per la gestione del conflitto.

Nella sequenza 5, è evidente come, durante un conflitto competitivo tra i bambini di una classe di una scuola elementare, la promozione della riflessione possa fare emergere le motivazioni di tutti i partecipanti nel quadro di una forma dialogica, e, una volta terminato il conflitto, è evidente anche il processo di creazione del consenso.

[S5. È in corso il brain-storming sulle parole chiave di una delle storie appena narrata: i bambini fanno a gara per dire le parole chiave e nasce un conflitto acceso a proposito di chi deve parlare per primo]

1. Op: il problema qual è? Il problema è, avete detto, uscita una parola: le idee -
 2. Giulio: a me va bene che inizino anche loro!
 3. Op: scusate, adesso chiedo la parola io. Vi siete detti delle cose, e fra le ultime cose che vi siete detti è uscita questa parola, che io giudico una parola chiave, le idee. Poi forse Giancarlo ha già un po' letto in quello che volevo un po' dirvi, volevo dire una cosa e ho sentito Giancarlo che stava già accennando a un discorso che è un po' forse quello che io personalmente penso. Forse, cosa stavi dicendo Giancarlo, vediamo se pensavamo la stessa cosa io e te?
 4. Giancarlo: cioè, non è un piacere personale dire la propria idea, noi stiamo facendo insieme per fare una storia, non per accaparrarci tutto il merito
 5. Op: Allora, infatti il problema non - scusa un attimo, io qui volevo arrivare a questa cosa che lui un po' ha iniziato a dire (.) ma il problema è da chi cominciare o chi dice prima l'idea?
 6. Andy: è da chi cominciare
 7. Jacopo: no no, è uguale, sono questi i problemi perché -
 8. Op: collegati?
 9. Jacopo: se si comincia da lì noi diciamo "eh scusate, voi dopo ci rubate l'idea", se invece -
 10. Op: quindi il problema è l'idea. Ognuno vuole avere il merito dell'idea?
 11. Stefania: questo è quello che pensa lui...
 12. Jacopo: Amina l'ha detto! Andy l'ha detto!
 13. Op: non è invece quello che pensi tu Sandra? A te non interessa?
 14. Stefania: ma secondo me il problema non è chi la dice, è dirla
- [Confusione]

15. Op: quindi, un attimo solo (...) Allora, mi sembra che abbiamo un attimo spostato il problema. Questa è una cosa molto seria
16. Giulio: stiamo uscendo dal discorso
17. Op: all'inizio tutto è nato per chi comincia, ma il problema vero, per alcuni, perché la Sandra se ne chiama fuori, Giulio adesso se ne sta chiamando fuori un po' anche lui, il problema vero, vediamo se è anche il tuo Andy o se è non lo so (...) il problema vero per alcuni è dire per primi l'idea che può servire al gruppo
18. Giancarlo: non è un piacere personale secondo me
19. Op: Giancarlo dice "Io non ho questo piacere personale"
20. Jacopo: ma neanche io
21. Op: neanche tu. Chi è che ha (.) Stefania, scusa, ti devo dare la parola poi chiedo una cosa a tutti, avevi la mano alzata.
22. Stefania: posso dire una cosa? Ma questa cosa del dire prima le idee perché non è venuta fuori anche nelle altre storie?
23. Op: mh! Perché?
24. Andy: Posso dire una cosa?
25. Op: perché è venuta fuori solo adesso, rispondi a Stefania
26. Giancarlo: perché prima hai scelto tu!
27. Op: aveva la parola Stefania -
28. Jacopo: no prima non ha scelto lei!
29. Op: ho usato dei criteri però! Cominciare di qua o cominciare di là
30. Andy: ha detto (.) "Andiamo in fila" -
31. Giulio: maestra, tu hai detto "Andiamo in fila", ma noi non possiamo mica protestare su quello che dici tu, invece su quello che decidiamo noi...
32. Giancarlo: eh, è questo che voglio dire!
33. Op: ah ho capito, allora se una decisione è mia -
34. Jacopo: no, non è questo. Lucia, scusa, perché tutto è nato perché tu ci hai detto "Fate così e poi così"
35. Op: ma io non l'ho detto mica per dare un ordine, l'ho detto per -
36. Jacopo: eh lo so, ma questo giro è finito, e dice Maria "Eh no, tocca a noi!" Così è stato però [??] noi "No così!"
37. Op: però -
38. Amina: posso dire una cosa?
39. [Confusione, non si capisce]
40. Op: io voglio parlare quando è il mio turno, anche mio! Vi voglio dire che all'inizio non c'era questo problema dell'ordine perché non c'era il problema vero che è venuto fuori adesso di chi ha prima l'idea
41. Andy: allora maestra facciamo così -
42. Op: scusa un attimo, ma io non lo risolvo, Andy, il problema, prendendo una decisione dall'alto e dicendo "Fate così!". A voi rimane questo problema. Allora dobbiamo trovare una soluzione a questo problema che voi avete esplicitato, io non credevo ci fosse, di chi dice prima l'idea. Chi ha questo problema di dire prima l'idea bisogna che ne parli, se uno ci tiene proprio tanto a dire per primo l'idea bisogna che venga fuori.

[Confusione]

43. Op: a chi non interessa dire prima la cosa?

44. Giancarlo: io sono fuori!

[Molti si alzano e si spostano fuori dal cerchio]

45. Andy: maestra posso dire una cosa?

46. Op: sì

47. Andy: [non si capisce niente] (..) ma chi se ne frega, tanto parliamo noi

48. Jacopo: eh però Andy, lei dice "Eh no, così voi ci rubate le idee!"

[Confusione]

49. Op: allora Andy scusa, tu sei d'accordo con il gruppo di persone che dice "Non è importante..."?

[Confusione]

50. Op: scusate un attimo, c'è la Stefania che sta dicendo una cosa

51. Stefania: cioè a me non importa però non si può (..) uno alza la mano e scegli tu (..) cioè non in fila -

52. Op: non in fila? Allora la Stefania dice -

53. Giulio: il primo che alza la mano!

54. Op: scusate, la Stefania dice, non so se avete capito, praticamente qui sta uscendo la posizione di quel gruppo, uno dice (..) anche loro dicono "In fondo non è così importante di chi è prima l'idea quindi non è importante questa cosa". Allora il primo che alza la mano può dirlo. Allora siccome io però -

55. Giancarlo: così si crea altra confusione!

56. Op: no scusa un attimo (..) Eh beh, allora vi state contraddicendo se (..) Finisco una cosa! Vi voglio spiegare: il mio decidere di cominciare da qua o da là, vi spiego le mie motivazioni, non era assolutamente un abusare del mio potere di insegnante. Sapete perché l'ho scelto? Credevo l'aveste un po' capito (..) Siccome mentre scrivo non riesco a vedere chi alza la mano per primo, e siccome comunque vedevo che tutti avevano qualcosa da dire perché tutte le mani erano alzate, il mio era stato soltanto un procedere così, con un ordine, ma senza avere la preoccupazione che qualcuno avesse il problema di dirlo per primo. Se il gruppo a questo punto è d'accordo, e tutti dicono, ma tutti ne devono essere consapevoli, "non è importante che una parola la dica prima io o prima il mio compagno ma l'importante è che sia detta se mi serve", se tutti sono su questa posizione voi vi sedete, io do la parola a chi vedo alzare la mano, ma se il mio occhio mentre scrivo vede prima uno poi un altro, non voglio sentire proteste!

57. Andy: maestra, posso dire una cosa? Ma tu hai detto: "Chi alza per primo la mano può parlare, ma secondo me, chi alza prima la mano e poi l'altro dice "No, l'ho alzata prima io!"

58. Giulio: io mi astengo

59. Op: eh, io mentre scrivo, alzo gli occhi, te l'ho appena detto - La posizione di Giulio che ha detto "Io mi astengo" voi la trovate corretta?

60. Giulio: io? No io ho detto adesso nella discussione -

61. Op: ah, scusa

62. Jacopo: io allora Lucia non parlo perché -
63. Op: nella discussione?
64. Jacopo: discussione e idee perché cioè -
65. Op: ah ecco, vedi, io questo volevo dire, questo avevo capito. Io però non lo so se questa è una posizione (.) Lui diceva un'altra cosa. Se tu decidi che non parli avrai le tue motivazioni
66. Stefania: cioè tu ne scegli uno -
67. Op: quelli che hanno il braccio alzato! Esatto, quelli che vedo
68. Giancarlo: Lucia, è una cosa talmente banale, perché siamo ancora qua a discutere?
69. Op: eh, non lo so! Me lo chiedo anch'io. Perché è un problema!
70. Amina: maestra possiamo continuare?
71. Stefania: maestra ma noi parliamo per noi ma loro?
72. Op: loro hanno detto la loro posizione anche loro
73. Dalila: Lucia puoi partire da dove ti pare
74. Op: dillo forte che loro non sentono
75. Dalila: puoi partire da dove ti pare -
76. Op: da quelli che vedo!
77. Dalila: no, da che parte ti pare, poi se uno dice l'idea di un altro abbassa la mano e non dice niente
78. Op: mh, è un problema questa cosa? Vivere questa cosa è un problema?
79. Tutti: no!
80. Op: no? Sandra aveva il braccio alzato
81. Sandra: secondo me è meglio continuare a fare il giro, però cioè, volevo dire quello che ha detto -
82. Op: eh ma se continuiamo a fare il giro -
83. Andy: [maestra!
84. Jacopo: [maestra!
85. Stefania: no c'era prima lui [Alberto]
86. Andy: maestra mi è venuta in mente ancora una cosa: cioè ma non ha importanza partire da noi lasciamo partire loro
87. Op: non ha importanza da chi parto perché per voi non ha importanza se uno dice prima l'idea di un altro?
88. Andy: no!
89. Tutti: no!
90. Op: siamo d'accordo?
[Confusione]
91. Giancarlo: non ha importanza? Allora perché litighiamo?
92. Jacopo: maestra, è due ore che parliamo di questa cosa!
93. Op: eh! Però l'importante è che siamo consapevoli che non è importante!
[Continua il brain-storming con l'insegnante che dà la parola a chi vede alzare la mano e i bambini non discutono più]

La tecnica dialogica si basa qui ancora sull'equa distribuzione delle opportunità di partecipazione (turni 21, 50), sull'ascolto attivo e sui feedback sull'azione (turni 3, 5, 8, 10, 13, 17, 33, 54, 87). Tuttavia, in questo caso non è osservabile una rilevanza palese delle aspettative affettive e della testimonianza, e non si produce nemmeno un'osservazione del valore del dialogo, come negli esempi precedenti. Ciò è collegato al fatto che l'operatore interviene a tratti in modo direttivo (turni 3, 15, 40, 56) e persino in modo valutativo (turni 56, 69), mentre in un'occasione (turno 59) dà anche per scontata la propria comprensione della comunicazione, senza effettuare alcuna verifica. Inoltre, l'intervento ha in parte la funzione di riparare un equivoco generato dall'azione dell'operatore stesso (turni 25-37), senza alcun successo, in quanto si crea comunque l'aspettativa riferita a questa azione che intendeva riparare (turni 41, 73, 79, 88, 89). Il risultato è la creazione di un certo disorientamento relativo ai significati che dovrebbero essere assegnati del conflitto (turni 91, 92), il quale si è strutturato più intorno ad un fraintendimento comunicativo che non ad una vera e propria disputa.

In quest'ultimo caso, e rispetto ai casi precedenti, la promozione della riflessione si orienta più esplicitamente alla risoluzione del conflitto: il rischio di questo orientamento è che la soluzione del conflitto diventi norma non negoziabile e che quindi la gestione da promozionale si trasformi in normativa, come vedremo nel § 6.5. Questo rischio viene evidenziato dalle ripetute richieste dei destinatari di proseguire il lavoro, senza perdere tempo a discutere, che in questo caso non vengono peraltro accolte dall'operatore.

6.3 Dalla promozione della riflessione alla mediazione dialogica

L'idea alla base del concetto di mediazione è che i conflitti non si producano conseguentemente all'agire di una parte o dell'altra, bensì abbiano origine nella comunicazione stessa. La mediazione è una forma di comunicazione che consiste nell'intervento di una terza parte, in un conflitto, che tenta di creare un coordinamento, eliminando le contraddizioni². La mediazione si produce quando due parti si rivolgono ad una terza per prevenire o evitare gli effetti indesiderati di un conflitto: in particolare, la mediazione viene proposta quando la distinzione tra torto e ragione non è considerata utile o efficace nel risolvere i conflitti, perché viene associata a rischi di discriminazione, prevaricazioni etnocentriche, indifferenza verso la diversità. Nella mediazione, la terza parte propone alle parti in conflitto un approccio diverso alla loro relazione, promuovendo il reciproco apprezzamento ed utilizzando tecniche dialogiche. La mediazione attira consensi in quanto è basata su aspettative cognitive, che valorizzano il cambiamento come valore primario, ed aspettative affettive, che valorizzano l'auto-espressione delle persone.

² V., ad esempio, A. Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale*, Utet, Torino 2002; G. Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture*, Carocci, Roma 2003; C. Baraldi, *L'accettazione della diversità nella mediazione interlinguistica e interculturale*, in E. Banfi, L. Gavioli, C. Guardiano, M. Vedovelli (a cura di), *La mediazione interlinguistica e interculturale. Atti del V congresso di studi dell'associazione italiana di linguistica applicata*, Guerra, Perugia 2006.

Nella sequenza 6, il conflitto produce un blocco decisionale, causato dal disaccordo tra due fazioni di un gruppo a proposito della scelta di alcuni elementi della storia, il titolo e uno dei personaggi principali.

[S6]

1. Op: Allora, dai, diamo un titolo a questa storia, che lo scriviamo qui insieme. Questa storia si chiama?
2. Lella: boh, noi [femmine] avevamo scelto "Un'amicizia impossibile" ma loro [maschi] non vogliono -
3. Op: "Un'amicizia impossibile" non vi va bene?
4. Marco: no, come [titolo -
5. Mattias: [ci piaceva di più "Una storia avventurosa"
6. Op [rivolto alle femmine]: vi va bene una storia avventurosa come titolo? Guardate che dobbiamo trovare una soluzione, bisogna che questa équipe trovi subito una soluzione. Siete così bravi, avete fatto una storia così bella, non si può buttare via tutto!
7. Lella: ma loro non vogliono!
8. Marco [a Mattias]: allora, le facciamo felici?
9. Mattias: ma sì, va bene dai
10. Op: allora, "Un'amicizia impossibile" si chiama questa storia fantastica che avete inventato. Va bene, mi sembra una bella storia -
11. Mattias: e i genitori o facciamo la mamma separata, perché c'è lui che non vuole fare il papà -
12. Op: però, fino a qui ci siete arrivati, con questa storia, non è vero che non avete fatto niente, avete lavorato, lavorato bene fino a qua, è una bella storia questa dell'amicizia impossibile. [a Marco] Tu non credi che sia una bella storia questa?
13. Marco: beh (.) sì (.) può andare -
14. Op: allora l'avete fatta, fin qui ci siamo! Mi sembra che siete bloccati su questa cosa dei genitori
15. Marco: abbiamo già pensato che c'è solo la madre
16. Op: questa cosa vi va bene? Allora avete anche trovato un soluzione?
17. Marco: sì, dai, usiamo 'sta soluzione e facciamo 'sta storia!
18. Op: [a Marco] di questa soluzione non ti vedo molto convinto
19. Lella: ma non è che possiamo fare una foto con un maschio e una femmina che fanno i genitori?
20. Op: disegnateli!
21. Marco: se volete fare i genitori io non lo voglio fare, nemmeno Mattias lo vuole fare (..) o lo disegnatelo o fate che la madre era separata!
22. Op [rivolta alle femmine]: la madre che è separata è una cosa impossibile per voi da accettare?
23. Femmine: no: (.) va bene!
24. Op: allora mi sembra che questo gruppo è riuscito, al di là delle idee diverse (.) siete riusciti a fare una storia e a trovare una soluzione

25. Sara: non sappiamo il finale, però
 26. Op: non sapete il finale? Nel finale potrebbe introdursi un elemento nuovo, che potrei essere io, magari insieme a voi se volete che facciamo così
 27. Sara (ad Op): tu la mamma!
 28. Op: se volete -
 29. Lella: che ideona: tu la mamma!
- [dopo di che, fanno la votazione per chi vuole che [Op] sia la mamma, e tutti votano a favore]

L'intervento dell'operatore promuove la comunicazione interpersonale, sostenuta da azioni dialogiche come la sistematica connotazione positiva dei partecipanti e delle loro prestazioni e l'apprezzamento dei loro contributi (turni 6, 10, 12, 14, 24), feedback che determinano una ricostruzione dei significati (turni 3, 6, 12, 16, 22) e un feedback sulla percezione per chiarire il significato delle azioni altrui (turno 18).

L'operatore stimola i ragazzi a formulare proprie ipotesi per partecipare attivamente alla costruzione della storia (turni 6, 12, 14), partecipandovi con propri contributi (turni 20, 26). Il blocco decisionale iniziale viene così trasformato in partecipazione attiva, attraverso un intervento promozionale di mediazione, sostenuto da azioni dialogiche che permettono ai destinatari di trovare la motivazione necessaria per proseguire la comunicazione.

Nella sequenza 7, l'operatore promuove l'ipotesi di una variazione nelle proposte dei bambini: oltre al cartellone decorato che questi hanno ormai ultimato, propone al gruppo di scrivere una storia. Da qui nasce un conflitto, a causa di un disaccordo sulla validità attribuita al principio di maggioranza nel decidere, che blocca la decisione.

[S7]

1. Op: voi avete deciso di fare un cartellone con le immagini (.) ma se io adesso vi chiedessi di inventare una storia, sulla base di queste cose qua, vi andrebbe di fare?
 2. Marika: sì, sì
 3. Op: a me interessa vedere come arrivate alla decisione -
 4. Marika: chi vota per la storia?
 5. Op: a me interessa sapere come arrivate alla decisione
 6. Renzino: (.) noi facciamo solo le votazioni
 7. Benazir: facciamo una leggenda!
 8. Renzino: facciamo un accordo (.) chi vota per la storia?
- [solo Marika alza la mano]
9. Luca [deridendo Marika]: ah, ah
 10. Renzino: chi vota "no"?
- [quattro mani alzate]
11. Luca: ah, ah, 4 contro 1, [allora: -
 12. Marika: [però io voglio fare la storia

13. Benazir: e va bene, la facciamo (.) la facciamo...
14. Renzino: oh, 'scolta -
15. Op [a Benazir]: vince la maggioranza, dicono -
16. Marika: sì, infatti, dicono così, "vince la maggioranza", e prima abbiamo incolato le foto che a qualcuno non andava!
17. Op: e a te questa cosa sta bene, che vince la maggioranza?
18. Marika: boh...
19. Op: provate a [pensarci...
20. Renzino: [votazioni!
21. Op: tu decidi, senza storie (.) va bene:
22. Luca [a Renzino]: Sì, anch'io, votazioni!
23. Op: però la mia domanda era: vince sempre la maggioranza? deve vincere sempre la maggioranza?
24. Alcuni: sì!
25. Op: io mi ricordo quand'ero con un gruppo di ragazzi che andavamo sempre in montagna assieme, no? inizialmente avevamo previsto tutta una serie di gite in montagna, no? ci si trovava alla domenica mattina, si arriva al sentiero si faceva tutti insieme poi si arrivava al rifugio, "come è andata" e si tornava a casa. Ad un certo punto succede che il gruppo comincia a litigare, ma no, andiamo di qua, andiamo dall'altra parte, allora sapete cosa abbiamo fatto?
26. Marika: eh, no...
27. Op: abbiamo deciso di [trovare -
28. Renzino: [di trovare un accordo
29. Op: un accordo, che consisteva nel - (.) un gruppo andava da una parte, un gruppo andava dall'altra poi ci si trovava al rifugio ed ognuno aveva fatto quello che voleva, però tutti ci si ritrovava al rifugio. Questo vi può suggerire qualche cosa?
30. Renzino: ho capito: lei fa il [testo -
31. Marika: [e poi ci ritroviamo al rifugio con il testo!
32. Op: che cosa significa? (..) guarda che hai avuto una bella: a me piace questa idea!
33. Marika: io faccio il testo, se loro non vogliono fare il testo lo faccio da sola e poi (.) la guardiamo insieme, lo leggiamo e:
34. Op: allora, scusatemi: se lei dice io scrivo la storia, e poi ci ritroviamo al rifugio e la leggiamo insieme (.) voi potreste aiutarla?
35. Renzino: semmai facciamo che (.) non lei da sola, qualcuno l'aiuti e altri fanno il cartellone, lo abbelliscono -
36. Op: la sua è una bella proposta, ma sentiamo anche la sua
37. Luca: facciamo così: chi vuol fare la storia?
38. Marika: e: però così votiamo!
39. Luca: no, no, non è la maggioranza (.) te sola la vuoi fare? allora, facciamo così, lei scrive la storia, e noi tutti quanto facciamo il cartellone
40. Renzino: no, no! (.) è la cosa che avevo detto io, però se lei fa la storia da sola, non è una storia di gruppo!

41. Marika: qualcuno mi deve aiutare, io scrivo mentre lui segue
 42. Renzino: o:h, ad esempio, io scrivo, tu vedi, segui (.) ad esempio -
 43. Marika: però: ci serve un foglio
 44. Op: eh, il foglio è lì, basta prenderlo!
[Marika si avvia verso la cattedra, dove sono i fogli]
 45. Op: però, aspetta un attimo, fermati (.) [a Marika]: hai qualche suggerimento da dare rispetto a questo?
 46. Marika: no
 47. Op [a Benazir]: va bene?
 48. Benazir: va bene
 49. Renzino: va bene, dai!
 50. Op: vi piace questa soluzione?
 51. Marika: sì, sì
 52. Alcuni: sì:
 53. Renzino: ok, ok dai, l'aiuto io!
 54. Op: d'accordo!
- [Renzino si avvicina a Marika ed iniziano a lavorare sulla storia]

L'intervento, inizialmente di promozione della riflessione e del valore del dialogo, è basato sulla testimonianza, che ha effetti ulteriori significativi. La promozione della riflessione mette in discussione l'uso del principio di maggioranza nel prendere le decisioni (turni 15, 17, 19, 23). In seguito, viene promossa l'espressione dei partecipanti (turni 36, 47, 50). In virtù dell'approccio testimoniale, l'operatore esprime la propria prospettiva in forma di auto-narrazione³ (turno 25), associata ad azioni dialogiche come i feedback sulle conseguenze dell'azione (turni: 32, 34, 36) e sulla percezione (turno 50), la conferma e l'apprezzamento dei contributi dei destinatari (turni 32, 36). Alla fine, questa testimonianza dell'operatore permette il raggiungimento di un accordo (turni 48, 49, 51, 52, 53), portando al superamento della sfiducia iniziale nei destinatari.

Nella sequenza 8, si osserva un conflitto competitivo di genere in merito alla scelta del tema della storia di gruppo che genera un blocco dell'attività.

[S8]

1. Op: secondo me il fatto che ci siano delle difficoltà a lavorare insieme (.) perché di fatto è difficile lavorare insieme, mi conferma l'idea che è importante che proviate a lavorare insieme perché può diventare un momento di conoscenza
2. Enzo: sì, ma ci abbiamo provato, ma è impossibile lavorare con loro [femmine]
3. Op [alle femmine]: qui mi dicono che loro ci hanno provato -
4. Michele: lei vuole fare baci intensi d'amore (.)!

³ K. Gergen, *Toward a vocabulary of transformative dialogue*, *International journal of public administration*, 24, 2001, pp. 697-707.

5. Op: lei vuole quello, però io trovo che sia un'idea come tante altre -
[I maschi protestano]
6. Op: ma voi dovete andare per maggioranza (..) avete scelto questo metodo?
7. Leo: sì (.) mi sembra una buona idea
8. Op: ma l'avete deciso insieme? Com'è che avete deciso che si votava per maggioranza, spiegatevi...
9. Leo: (..) abbiamo bocciato delle idee mano a mano -
10. Monica: proponevo una cosa e non andava bene, ne proponevo un'altra e non andava bene -
11. Op: diciamo che ognuno proponeva una cosa, [ad Alessandra] mi aiuti a capire se è vero? Allora, ditemi, ognuno di voi diceva una cosa e non andava mai bene a nessuno
12. Alessandra: loro [maschi] vogliono fare una cosa, io un'altra, lei [Monica] gli innamorati -
13. Michele: poi abbiamo trovato che noi volevamo fare l'horror e a lei [Alessandra] andava bene l'horror!
14. Op: e quindi vi siete trovati d'accordo, però a lei [Monica] non andava bene -
15. Leo: e lei se ne è andata da sola
16. Op: allora, lei [Monica] si è sentita isolata
17. Monica: cioè, non dicevo niente, non partecipavo, ma ascoltavo quello che dicevano gli altri
18. Op: tu ascoltavi e non partecipavi. Ma loro [maschi] dicono di no -
19. Monica: cioè -
20. Alessandra: perché lei vuole fare qualcosa di romantico
21. Op: quindi lei vuole fare qualcosa di romantico e quindi voi avete deciso di non farla partecipare
22. Maschi: noi abbiamo bocciato la sua idea
23. Op: avete bocciato la sua idea? E con quale criterio?
24. Maschi: sì per la maggioranza, a noi quattro andava bene l'horror
25. Op: quindi chi ha deciso che andava bene la maggioranza?
[I ragazzi discutono animatamente tra di loro]
26. Op [a Monica]: mi sembra che anche tu dovresti fare uno sforzo (..) scusate, devo dirvi una cosa importantissima: io trovo che in questo gruppo non abbiamo una storia, ma abbiamo ben tre storie e credo che questa sia una cosa fantastica -
[I ragazzi discutono ancora sulla trama]
27. Op: (.) ascoltatevi un attimo: abbiamo ben tre storie, lei le sta mettendo a posto, le potete mettere insieme!
28. Enzo: ma no! Dopo ci viene fuori del casino
[Alessandra propone una nuova trama integrando quella di Monica e ne discutono insieme]
29. Alessandra: e la storia della Monica dove la metti?
[Monica propone una trama di compromesso rinunciando al suo pezzo]
30. Op: interessante, avete visto che parlandone possono venire fuori delle cose

- nuove e diverse (...) facendo uno sforzo (...) non importa se non la finite, però si inizia! Lei ha fatto un'ipotesi -
31. Enzo: il primo giorno le abbiamo bocciate tutt'e due, alla fine siamo riusciti a trovare una storia e l'abbiamo lasciata ferma, va bene? Oggi abbiamo proposto delle altre cose e le abbiamo bocciate, è saltata fuori questa e -
 32. Op: ma lei [Alessandra] ha fatto un'altra proposta
 33. Michele: sì, ma non può farne un'altra quando abbiamo già proposto la storia
 34. Alessandra: tu dici così e difendi loro due per fare finta di fare qualcosa
 35. Leo: non è vero lui sta facendo!
 - [Alessandra se ne va]
 36. Enzo: e se facessimo così, noi scriviamo due storie e poi vediamo qual è la più bella -
 37. Op: no, questo non potete farlo, dovete parlarne insieme. [Ad Alessandra] Qui stanno dicendo che ci sono rimasti un po' male per il fatto che tu te ne sei andata. Sei disponibile a stare qui con loro?
 38. Alessandra: ma sì!
 39. Michele: ma scusa, ma voi non volete fare niente! Prima ti ho detto, dai Alessandra vieni qua e tu te ne sei andata là perché volevi continuare da sola, noi cosa dobbiamo fare, dobbiamo ucciderla?
 40. Op: a me non interessa quello che è successo, lei [Alessandra] ha fatto una proposta per continuare la storia (...) allora voi non siete d'accordo di accettare la sua proposta?
 41. Enzo: è che ormai il lavoro era già attivato -
 - [...]
 42. Alessandra: basta, facciamo come pare a voi, non m'importa com'è, inventatela voi, basta che la finiamo. Tre anni per una storia -
 43. Michele: se hai un'idea -
 44. Alessandra: Che idea! Basta, facciamola come volete voi!
 - [??]
 45. Enzo: qual è il titolo?
 46. Michele: qual è il titolo, dai!
 47. Op: oh, fantastico, qual è il titolo

Anche in questo caso, l'operatore si propone come terza parte che media, sollecitando l'espressione dei punti di vista dei ragazzi, soprattutto attraverso la propria testimonianza (turni 1, 5, 26, 27) sostenuta da azioni dialogiche di feedback per chiarire le posizioni (turni 3, 11, 14, 16, 18, 21) e di conferma e apprezzamento dei contributi (turni 26, 30). La comunicazione evidenzia la possibilità di espressione dei contributi da parte di ogni partecipante e in tal modo permette di contrastare la separazione tra fazioni che si era venuta a determinare. Nonostante ciò, l'accordo finale viene raggiunto soltanto in virtù dell'adeguamento di una parte alla prospettiva dell'altra (turni 42, 44), privilegiando il valore della prestazione. Il punto di svolta dell'insuccesso di questa mediazione dialogica è nel turno 27: la proposta del-

l'operatore viene accolta negativamente e l'operatore lascia, senza intervenire, che il fallimento si consolidi progressivamente, attraverso vari altri interventi dei destinatari (turni 31, 33, 34, 35, 36), che includono anche il ritiro di Alessandra dalla comunicazione. L'operatore reagisce a questo fallimento del dialogo soltanto nel turno 37, ma è ormai troppo tardi e per di più la sua azione produce una connotazione negativa che suscita un nuovo conflitto nei due turni successivi. Nel turno 40, l'operatore è da ultimo costretto a cercare di riparare al suo precedente lasciar correre, cercando di cancellare il significato del processo precedente e rinegoziando la partecipazione di Alessandra: ormai, però, la costruzione del percorso comunicativo si è verificata senza un suo intervento promozionale e Alessandra, essendosene resa conto, rinuncia ugualmente.

6.4 Dalla promozione della riflessione all'educazione al dialogo

Come si può notare dalla sequenza 8, la promozione della riflessione non ha sempre successo. Talvolta, la promozione della riflessione scivola verso un'educazione mirante a fare apprendere ai destinatari i valori connessi all'uso del dialogo, in particolare il rispetto per la diversità, affidandosi quindi ad aspettative primariamente cognitive e normative.

Nelle sequenze 9 e 10, osserviamo dei conflitti che portano ad esclusioni. L'intervento assume qui forme miste, ma soprattutto caratterizzate da un uso non promozionale del dialogo: il dialogo diventa uno strumento per la determinazione di riflessioni e azioni successive. L'azione dialogica dell'operatore appare mirata ad educare al dialogo e al valore del rispetto della diversità.

[S9. L'operatore arriva in un gruppo dove soltanto due bambini partecipano attivamente, mentre Nicola, Alvaro e Chiara ne appaiono invece esclusi. Emerge immediatamente un conflitto basato sull'esclusione di Alvaro]

1. Op: a me pare che in questo gruppo le decisioni (.) non si prendono in modo comune
2. Nicola: io non scrivo perché non voglio!
3. Op: tu non scrivi perché: eh (.) per motivi tuoi, [rivolto ad Alvaro] e a te non fanno scrivere?
4. Alvaro: no!
5. Op: a te non fanno scrivere?
6. Alvaro: no!!
7. Op: per lei [Linda] (.) tu puoi scrivere?
8. Alvaro: no, lei non c'entra niente, è lei! [indica Linda]
9. Op: scusa, senza problemi, per te lui può scrivere?
10. Linda: eh sì: (..) lui ha detto di no fino ad adesso (..) Mauro, di te le cose come stanno!
11. Mauro: ma tu parla di te!
12. Op: dai, ognuno parla delle cose che fa -

13. Op: tu sei stata chiara e pulita
14. Alvaro [ridendo]: eh, si chiama Linda!
15. Op: tu hai detto che lui [Alvaro] non può scrivere?
16. Linda: per me lui può scrivere (.) però: non vorrei che lo facesse perché la sua scrittura non è che si capisce molto e: se lo dobbiamo leggere, poi non ci riesco
17. Op: ma chi è che ha detto che lo dobbiamo leggere?
18. Linda: secondo me -
19. Op: ah, bon "secondo te", dopo -
20. Linda: sì
21. Op: lui dice "parla per conto tuo" (.) ognuno deve parlare per conto suo? siete d'accordo su questo?
22. Alcuni: sì
23. Op: allora uno esprime ciò che pensa (.) è una regola che accettate tutti?
24. Alcuni: sì!
25. Op: bene (.) poi: tu cos'hai da dire: lui scrive o no?
26. Mauro: scrive, però scrive male, e quando noi scriviamo ci muove il tavolo -
27. Linda: poi per scrivere una parola gli vuole molto spazio(.) cioè, un foglio non gli basta -
28. Op: ho capito, d'accordo, e secondo voi lui vuole scrivere perché?
29. Mauro: ma lo facciamo colorare!
30. Op: ma lui vuole scrivere o no?
31. Mauro: ma: (.) lui vuole fare (.) qualcosa!
32. Op: e tu vuoi scrivere [a Chiara]
33. Linda: sì!
34. Op [sottraendole il foglio] e io non ti lascio scrivere! (.) come la mettiamo?
35. Linda: tutti vogliamo scrivere, tranne lui (.) soltanto che lui vuole far qualcosa...
36. Op: e fategli fare qualcosa!
37. Mauro: lo facciamo colorare!
38. Op: ma perché siete voi a fargli fare qualcosa a lui? non dovete farlo insieme (..) non ho capito, cioè lui è una cosa particolare, voi siete qualcos'altro (..) siete due gruppi! [ad Alvaro] tu sei di un altro gruppo!
39. Mauro [ad Alvaro] eh sì, allora vai via! [lo spinge verso il muro]
40. Op: questo però è brutto (.) voi lo fate colorare o lui vuole colorare?
41. Mauro: lui vuole fare qualcosa
42. Op: gli avete chiesto cosa vuole fare?
43. Mauro: lui vorrebbe scrivere -
44. Op: ma tu gliel'hai chiesto cosa vuol fare?
45. Mauro: sì, lui vorrebbe scrivere, però non scrive bene!
46. Op: ma tu scrivi bene?
47. Mauro: sì!
48. Op: vuoi provarmelo (.) chissà che non scriva meglio lui, invece?
49. [Alvaro ride]

50. Op: cioè, adesso (..) lui vuole scrivere, vuole fare qualcosa, tu non vuoi scrivere, tu vuoi scrivere?
51. Linda: ho già scritto
52. Op [a Mauro]: tu vuoi scrivere? cioè, secondo voi, quando ti dico “no, non scrivi più”, come stai? “tu non scrivi”, come stai?
53. Linda: lui sta bene!
54. Op: ma se lui ha detto che sta male!
55. Mauro: ma sta sempre là fuori!
56. Op: eh, ma se voi non lo fate scrivere!
57. Mauro: eh [ma: -
58. Op: [ma perché io devo prendere in seria considerazione quello che dici tu, se tu non prendi in considerazione quello che dice lui?
59. Mauro: facevamo i colori dell'arcobaleno e quando siamo arrivati al suo colore lui se n'è andato a giocare con Andrea -
60. Op: e perché te ne vai?
61. Alvaro: perché lui (Mauro) non mi fa veder quello che ha in tasca?
62. Mauro: non ho niente!
63. Op: scusami, serve per il lavoro quello che ha in tasca?
64. Alvaro: non so quello che ha in tasca -
65. Linda: glielo dico? Ha spezzato un colore
66. Alvaro: eh, non si spezzano i colori!
67. Linda: ha spezzato questa marrone che non so di chi sono questi colori -
68. Alvaro: sono della scuola, se lo dico all'A. [insegnante]
69. Op: allora, secondo voi state lavorando bene in questo gruppo?
70. Mauro: no
71. Linda: sì
72. Op: ecco, lei dice di no
73. Linda: e noi diciamo di sì
74. Mauro: ma se hai detto di no fino ad adesso!
75. Alvaro: l'hai detto anche tu no?
76. Linda: tutti abbiamo detto di no!
77. Op: io vorrei arrivare ad una soluzione di questo problema, cioè -
78. Mauro: [ma perché vuoi che scriva lui?
79. Op: perché scrivono tutti (..) e tu perché dici che non deve scrivere?
80. Mauro: perché scrive male!
81. Op: allora aiutatelo a [scrivere voi!]
82. Linda: [allora scriviamo noi, no?
83. Op: [e che cosa vuol dire scrivere male?
84. Nicola: fa delle lettere [grandi] così!
85. Op: ma è il suo modo di scrivere!
86. Mauro: e poi però non è tutto uguale è [la calligrafia sul cartellone della storia]
87. Op: e:h beh, allora -
88. Alvaro: se loro non l'hanno neanche visto come scrivo!

89. Linda: ah no?
90. Alvaro: è come scrivete voi, così!
91. Op: 'scolta, prova a scrivere
92. Mauro: prova a scrivere (.) una lettera!
93. Op: questo lo decido io! (.) scrivi! aiutatelo, dettate (..) scrivi "un giorno (.) seduta"
- [Mauro si avvicina ad Alvaro che sta scrivendo, sbircia il foglio e con disgusto: "oddio!"]
94. Linda: guarda che scrittura!
95. Op [a Nicola]: scrivi sotto, tu "un giorno, seduta..."
96. Nicola [ad Alvaro]: non mi muovere il tavolo!
97. Op: non gli muovere il tavolo! ok [a Fabia] prova a scrivere anche tu!
98. Alvaro: e:h, lei scrive bene!
99. [Tutti gli altri bambini del gruppo scrivono la frase]
100. Op: allora cosa?
101. Mauro [indicando le diverse frasi esprime valutazioni]: bella (.) bella (.) brutta (.)
102. Op: Diverso!, Diverso!, Diverso! ognuno come vuole, come gli piace, come gli riesce! sono tutti diversi, ognuno ha il suo modo di scrivere! Come la risolviamo? se poi vogliamo essere precisini... guarda che scrittura da gallina che ho io!
103. Mauro: scrivi peggio di Alvaro!
104. Linda: è vero!
105. [Alvaro ride]
106. Op: ognuno scrive a suo modo (.) come la risolviamo questa questione della scrittura?
107. Mauro: ma perché lui non può colorare?
108. Linda: facciamo una cosa: lui scrive, così facciamo contento [lui...]
109. Mauro: [una parola,
110. Alvaro: eh sì:, una parola -
111. Linda: così continuiamo [il lavoro]
112. Op: questa è una cosa saggia, possiamo risolvere il problema perché l'importante è fare i compiti, e non discutere per ore chi scrive meglio e chi scrive peggio, questa è una bella soluzione, una bella risposta -
113. Mauro: perché non può colorare, dico io..
114. Op: ma perché non colori tu?
115. Mauro: io voglio colorare
116. Nicola: allora non scrivere, scrive Alvaro e colori tu!
117. Mauro: a me piace sia colorare che scrivere!
118. Linda: eh però: (.) magari a lui piace solo scrivere!
119. Op: a lui piace solo scrivere, sì? scusate, la cosa molto importante è che voi parlate sulla decisione che prendete, perché l'importante non è fare un lavoro bene, l'importante in questo lavoro è parlare insieme. Non è il risultato l'importante, eh? È parlare!

L'operatore attiva inizialmente una promozione della riflessione, che si esprime sottoforma di continue domande e di qualche episodica conferma. In particolare, i temi su cui invita a riflettere sono: a) l'autorizzazione da parte del gruppo a svolgere prestazioni di ruolo (turni 7, 9, 15, 25); b) l'autonomia personale nell'assunzione di un ruolo nel gruppo (turni 38, 40); c) la verifica del ruolo che ciascuno vuole assumere nel gruppo (turni 42, 44). In questa prima fase, l'intervento è incentrato su una riflessione relativa all'importanza del dialogo e del rispetto della diversità: la comunicazione è interpersonale e si osservano azioni dialogiche come l'ascolto attivo e una serie di feedback sulle percezioni. Tuttavia, a partire da questa riflessione (soprattutto dal turno 32) si producono aspettative cognitive e normative, che mirano ad imporre il dialogo come norma. L'operatore richiama anzitutto l'auto-espressione come norma (turno 23), poi chiede un'esperienza vincolata di verifica della percezione (turni 32, 34, 51, 87), accompagnata da osservazioni comparative e valutative (turni 48, 58, 69, 72). L'azione dialogica, sebbene ancora presente ad esempio nel richiamo alla verifica della percezione (turni 42, 44, 53, 79), non garantisce una promozione, bensì si accompagna ad un'azione mirata all'educazione al dialogo, richiedendo un adeguamento a norme.

In coda all'intervento, a fronte della difficoltà incontrata nel gestire il conflitto, viene introdotta la testimonianza (turno 95), per promuovere una riflessione sulla diversità personale, in contrasto con le aspettative cognitive: ciò fa sì che l'azione dialogica non sia più osservata come norma imposta dall'alto ed il turno 100 indica il successo di questa svolta dell'intervento, poiché Linda non tratta più la diversità di Alvaro come fondamento della sua esclusione, ma come apertura alla sua partecipazione attiva. Tuttavia, ai turni 104, rispondendo alle motivazioni di Linda, e 111, sempre riprendendo un commento di conferma da parte di Linda, l'operatore reintroduce l'orientamento educativo, definendo i valori di riferimento per la comunicazione, usando di fatto la testimonianza come strumento per affermare una forma educativa, che viene riprodotta non appena possibile e nonostante il successo intrinseco della testimonianza stessa.

[S10. L'operatore giunge in un gruppo in cui si verifica un conflitto che determina esclusione]

1. Op: venite un attimo qui, confabuliamo -
2. Michela: [richiama Martini alla postazione di lavoro, con tono di rimprovero] Pazzini!
3. Op: allora come sta andando qua? come sta andando?
4. Michela: bene, solo all'inizio che non riuscivamo a fare la storia [e: -
5. Pasquale: [con Martini]
6. Op: ma poi è finito lì?
7. Pasquale: se no Martini andava via dal gruppo, eh? Non era possibile, non voleva fare niente!
8. Op: scusate, questa cosa qua mi interessa, però -
9. Michela: lui [vuol solo colorare, però:
10. Op: [e chi l'ha detto?

11. Michela: noi, già l'altra volta...
12. Op: noi? (.) no, non ho capito, io ho detto che lui non può colorare?
13. Samuele: cioè lui non vuol inventare la storia, [cioè -
14. Op: [lui cosa vuol fare?
15. Samuele: [colorare!
16. Sabrina: [e poi ha già colorato l'altra volta, e anche molto, ha colorato quello!
[indica un punto sul tabellone]
17. Op [a Martini]: ma a te piace colorare?
18. Martini: sì!
19. Op: a te piace colorare?
20. Samuele: no!
21. Op: ti annoi? e adesso colora! dai colora! [Samuele rifiuta] Perché tu puoi dire di no e lui non può dire di no?
22. Samuele: Martini, fai una cosa, va: prendi il blu -
23. Op: no, no fermati un attimo
24. Samuele [irritato]: e mica solo io l'ho detto che lui vuole colorare!
25. Op: e io parlavo con te!
26. Op [rivolto a Pasquale]: a te piace colorare?
27. Pasquale: sì
28. Op: e ti piace scrivere?
29. Pasquale: no, [cioè -
30. Op: [e allora scrivi!
31. Pasquale [irritato]: scrivo!
32. Op: e:h, e se lui non voleva scrivere e lui voleva colorare?
33. Pasquale: per me può colorare
34. Op: chi gliel'ha detto, scusami? Chi gliel'ha detto allora che non poteva colorare?
35. Samuele: è stato il gruppo!
36. Op: ma io non sto dicendo - (..) però se uno dice a voi di fare una cosa che non vi va, la fate volentieri?
37. Michela: no:
38. Op: e perché lui deve fare una cosa malvolentieri? e cosa dici tu, cosa vorresti fare? [rivolto a Martini]
39. Martini: colorare!
40. Op: e allora colora! Fatelo colorare!
41. Pasquale: fai qua, questa "N", prendi il [rosso e: -
42. Op: [ma (.) scusate un attimo, ditemi una cosa, secondo voi adesso lui come sta?
43. Samuele: meglio?
44. Op: meglio? quindi è una bella cosa quella che avete fatto! È importante, no?
45. Samuele: to' prendi il rosso, il giallo, l'arancione, prendi, fai così -
46. Op: ma lascialo scegliere a lui!
47. Samuele: fai delle [ondine

48. Op: [ah, perché (.) ma non dovete decidere insieme?
49. Pasquale: sì:
50. Op: scusami, allora decidete insieme!
51. Samuele: [rivolto a Michela] ti va bene?
52. Michela: a me va bene
53. Op [a Martini]: no, scusa: ma a te?
54. Martini: a me va bene tutto!
55. Op: a te va bene tutto, va beh (.) ma ti va bene sempre tutto?
56. Pasquale: no!
57. Samuele: certe volte no, certe volte sì
58. Martini: tutti i colori a me van bene!
59. Op [a Martini] ma ti va sempre bene tutto?
60. Martini: boh
61. Op: e allora quando non ti va bene qualcosa devi poterle dire le cose, tu devi poter dire se non ti va bene un colore, ma anche gli altri non devono abituarsi a dare [tutto per -
62. Martini: [ma a me va bene tutto!
63. Op [irritato]: bon, allora dipingi con quello che ti pare, con quello che ti dicono loro!

Nella sequenza 10, si osserva di nuovo la combinazione di aspettative cognitive e normative nell'educazione al dialogo. Anche in questo caso si può osservare la promozione della riflessione sulla diversità e sul dialogo (turni 37, 39) attraverso azioni dialogiche, come feedback sulle percezioni attraverso l'uso di domande (turni 13, 15, 18, 33, 56) e conferma dei contributi (turno 45). Tuttavia, la comunicazione costruisce il significato del dialogo in modo normativo, in particolare attraverso retroazioni non dialogiche sull'azione dei bambini (turni 18-22, 29-32). Nonostante alcune azioni dialogiche, si determina così nella comunicazione un'asimmetria stabile tra l'operatore ed i bambini, i quali sono invitati prevalentemente ad esperire l'azione dell'adulto. Viene richiesto un adeguamento alle aspettative normative, basato sull'asimmetria tra i ruoli, che non produce le condizioni per una partecipazione attiva: i turni 50-54 evidenziano anzi come l'operatore finisca con il valutare negativamente i contributi che indicano un'inadeguatezza di ruolo, con riferimento alla partecipazione attiva.

6.5 La risoluzione normativa

La risoluzione del conflitto si produce quando l'intervento si basa primariamente su aspettative normative, cioè sul tentativo di imporre una prospettiva alla quale le parti devono adeguarsi, oppure su aspettative cognitive, cioè sul valore di un cambiamento necessario in vista dell'esecuzione di un compito. In questi casi, è evidente l'importanza del giudizio nella gestione del conflitto, che già è emersa nel caso dell'educazione al dialogo: il conflitto viene gestito creando una distinzione tra ragione e torto. Ciò accade in quanto la difficoltà da parte dei destinatari nel gestire

conflitti in forma dialogica induce l'operatore a prendere decisioni non sostenute dalla promozione della riflessione.

Nella sequenza 11, si crea un conflitto competitivo caratterizzato da azioni chiaramente non dialogiche, quali la sicurezza della comprensione, il primato dell'azione nella presa del turno, la connotazione negativa degli interlocutori.

[S11. Al momento di intraprendere la rappresentazione delle storie si apre una disputa tra due gruppi, rappresentati nella comunicazione principalmente da Pia e Christian, a causa del fatto che il gruppo di Christian ha chiesto ad un membro del gruppo di Pia di partecipare come protagonista alla loro storia]

1. Op [rivolto a Pia]: allora (.) tu stai protestando perché quando stavate provando, loro hanno chiamato il [vostro compagno -
 2. Christian: [no, non è andata così!
 3. Op: no, scusa un attimo! io voglio sentire una risposta da lei, posso sentirla da lei? sennò non ci capisco niente, stiamo girando attorno ad una cosa che non ho capito! Allora -
 4. Pia: io (.) praticamente (.) anche per questo (..) però anche perché i gruppi sono così, magari un'altra volta andrà con loro e la faranno un'altra volta -
 5. Arjun: i gruppi si esibiscono uno alla volta (.) se ad esempio al gruppo di Mauro (non coinvolto nel conflitto) gli servono delle persone (.) per noi andrebbe anche bene che si aiutino, gli altri gruppi
 6. Mauro: noi ci [arrangiamo!
 7. Leo: [non si esibiscono tutti insieme -
 8. Max: allora dateci qualcuno (.) ma chi?
 9. Leo: eh, li scegliete voi!
 10. Arjun: vengo io!
 11. Op [interrompendo Arjun]: scusami ma (.) lei: dai forza! [a Christian] dopo parli tu, ma: tu hai parlato all'inizio, dopo tocca a lui, e poi parla lei
 12. Jenny: se un gruppo non poteva prendere una persona di un altro gruppo, Amir va col suo gruppo e Luca fa Dervis [un personaggio della storia del gruppo di Enzo]
 13. Op: puoi ripetere, per cortesia? non ho capito perché oggi sono un po' stanco e non riesco a capire quello che vuoi dire -
 14. [Jenny ripete]
 15. Christian: Pia ha detto che noi siamo venuti a prendere Amir quando erano a metà della storia, ma non è vero, forse lei ha capito male, perché noi siamo venuti da Amir e gli abbiamo detto, "quando sei pronto vieni da noi, che abbiamo bisogno". Poi è lui che è venuto da noi -
- [confusione]
16. Op: oh, ma vi capite? vi state capendo?
 17. Arjun: posso dire una cosa?
 18. Op: no!
 19. Arjun: e perché no?
 20. Op: perché no! [indicando Irene]: vai!

21. Irene: [??]
22. Op (indicando Clara): vai!
23. Clara: anche noi ce ne servirebbero, però non ne prendiamo nessuno, perché la storia l'abbiamo già fatta e: -
24. Op: e - affari vostri! Bene, abbiamo perso (.) perso: abbiamo parlato 10 minuti su una questione e siamo quasi arrivati ad una soluzione ma non l'abbiamo trovata; facciamo un passo indietro: ma noi non avevamo detto che lui poteva far parte di due gruppi?
25. Christian: appunto!
26. Op: no! io chiedo: questa mattina quando abbiamo iniziato questa cosa qua l'avevamo tirata fuori o no?
27. Arjun: sì, in classe tu avevi detto che andava bene
28. Op: scusate bene, io voglio capire questa cosa qua: tu avevi sentito?
29. Pia: no, poi dovrebbe andare bene a tutti i gruppi
30. Op: no, ma (.) questa mattina quando (.) oh, potete far silenzio?
31. Alcuni: shh, shh!
32. Op: questa mattina abbiamo sollevato la questione?
33. Christian: sì!
34. Op: sì, però lei, eh, non ha sentito -
35. Christian: ah (.) non lo so
36. Pia: no, no, ho sentito che l'ha detto Amir -
37. Op: non eravamo arrivati ad una conclusione?
38. Jennifer: tu dopo hai detto "va bene a tutti?", nessuno ha detto di no!
39. Christian: noi l'abbiamo chiesto di prendere Amir, ancora prima -
40. Op: no! no non mi interessa "ancora prima"
41. Irene [sospirando esasperata]: oddio!
42. Arjun: se Amir deve andare nel suo gruppo (.) eh, tanto valeva non fare i gruppi!
43. Op: dai, sentiamo cosa dice -
44. Pia: allora non si poteva fare che tutta la classe era un gruppo?
45. Amir: Pia, [stai zitta?
46. Arjun: [eh, così ci litigavamo di più
47. Pia: no, perché non c'erano [gruppi
48. Amir: [Pia, basta!
49. Clara: per me, sono fatti solo di due gruppi, non devono toccare gli altri -
50. Op: bravissima, sono d'accordo!
51. Arjun: allora tanto valeva non fare i gruppi!
- [confusione]
52. Op: allora, la decisione che Amir -
- [confusione]
53. Op: no (.) non facciamo confusione! La decisione che Amir partecipa ad uno e all'altro gruppo è stata presa questa mattina in aula (.) se dovevate dire qualcosa dovevate dirlo in quel momento; non avete sentito? Questo è un problema vostro!

54. Christian: sì, ma poi l'abbiamo detto anche che:
55. Op: non mi interessa, questo è un problema vostro, che sta portando via 10 minuti (.) è inutile che alzate la mano perché in un quarto d'ora non siamo riusciti a trovare una soluzione a un problema banale, la soluzione la prendo io, decido io. Ci sono due gruppi che devono decidere cosa? Qual è il problema vero?
56. Amir: eh dai, che ci mettiamo fino a domani!
57. Op: ecco, che non ha senso! (.) intanto tutti gli altri gruppi non hanno voglia di discutere di questa cosa, poi la decisione l'avevamo già presa questa mattina, quindi non vedo perché dobbiamo continuare a discutere. Allora: iniziamo a lavorare!

Fin dall'inizio (turni 2-12), si crea un disorientamento nella comunicazione, per effetto di uno slittamento del tema. L'operatore lascia fare, fatto salvo un tentativo di riparazione debole al turno 13. Al turno 16, più che introdurre la riflessione, l'operatore sembra appellarsi ai bambini, e al turno 20 tenta un controllo spersonalizzato della comunicazione, al quale la sua azione rimane ancorata in modo che si potrebbe definire esasperato (turni 24, 26, 40, 53, 55, 57). In tal modo, l'accento iniziale di riflessione si traduce in normazione, e per di più tardivamente, con richiami sia alla perdita di tempo, sia all'esigenza di portare a termine il compito, che avevamo osservato in una fase precedente della ricerca essere molto dannosi per il successo degli interventi promozionali⁴.

Si osserva così un tentativo di imposizione del dialogo, in assenza però di azioni dialogiche, ed un orientamento primario al ruolo decisionale dell'operatore, per porre fine alla discussione. L'assenza di azioni dialogiche è visibile nella connotazione negativa e nella svalutazione delle azioni (turni 53, 55, 57) e nel primato dell'azione a scapito della verifica delle percezioni dei destinatari (turni 24, 55). Il tentativo di imporre il dialogo è osservabile in particolare nei momenti in cui la comunicazione sembra sfuggire di mano all'operatore (turni 11, 30). L'imposizione normativa del dialogo produce un'asimmetria tra operatore e destinatari, in quanto il primo assume un ruolo decisionale mirato a determinare l'azione dei secondi. La gestione del conflitto oscilla così tra aspettative normative, di consenso del gruppo sul contesto di prestazione (turni 55, 57) e cognitive, in riferimento alla prestazione da realizzare (turno 57). All'imposizione normativa del dialogo, corrisponde l'osservazione dell'inutilità del conflitto, che crea un paradosso: un intervento che ha l'obiettivo di creare condizioni conflittuali osserva che i conflitti sono inutili, anziché gestibili.

Nella sequenza 12, che è il seguito della sequenza 11, l'operatore cerca di promuovere la gestione di un ulteriore conflitto competitivo, che si apre in merito all'ordine di esibizione delle storie.

⁴ C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

[S12]

1. Op: chi inizia? avete deciso?
2. Christian: sì!
3. Op: e cosa avete deciso?
4. Arjun: che il primo gruppo siamo noi
[confusione]
5. Op: qual è il primo gruppo che inizia?
[confusione]
6. Op: scusatemi, ma non avete deciso! (.) allora sapete cosa vi dico?
7. Amir: che decidi tu chi è il primo, il secondo, il terzo, il quarto!
8. Op: no, no (.) adesso io mi tolgo un attimino -
9. Amir: no, dai!
10. Christian: decidilo te!
11. Pia: dopo viene una lotta!
12. Arjun: e va bene, partite voi!
13. Op: cioè mi state dicendo che non siete in grado di decidere chi inizia (.) venite qua, allora vi racconto una storia -
14. Arjun: no, ti prego!
15. Op: dai, vi racconto una piccola storia e: -
16. Tommaso: no, ti prego! una perdita di tempo!
17. Alcuni: no:!
18. Op: allora decido io!
19. Miki: sì, che bello!
20. Op: allora, mettetevi bene disposti per gruppo, in semicerchio -
[inizia la spunta dei gruppi]
21. Op: primo gruppo (..) secondo gruppo (..) terzo gruppo (..) quarto gruppo (..) quinto
22. Miki: ultimi! [sarebbero i penultimi]
23. Op: quarto e quinto!
24. Miki: no: noi siamo i quinti!
25. Op [irritato]: quarto e quinto! se devo decidere io, decido io! altrimenti mi dimostrate che siete in grado di decidere da soli!
26. Amir: eh: ha già deciso, buona!
- [I bambini si preparano alla narrazione delle proprie storie, mentre il primo gruppo è già pronto]
27. Op: eh, eh mi dispiace ma: -

La testimonianza fallisce (turni 13-17), in quanto viene proposta nel quadro di una comunicazione educativa prodottasi nel corso della parte precedente dell'intervento (sequenza 11). Infatti, prevalgono le aspettative normative riferite alla modalità di presentazione (turni 7, 9, 10, 11), per cui i bambini stessi richiedono l'intervento normativo dell'operatore, ritenuto funzionale all'adempimento della prestazione: quando questi si offre di decidere, infatti, i bambini reagiscono con entusiasmo (turno 19) e ribadiscono il rifiuto della testimonianza, osservata come "perdita di tempo".

La comunicazione educativa si manifesta da un lato con il primato dell'azione dell'operatore (la scelta dell'ordine di esibizione dei gruppi) e dall'altro con il primato dell'esperienza dei bambini dei danni derivati dalla loro incapacità di gestire autonomamente il conflitto. L'adesione immediata dei bambini alla disciplina richiesta dall'operatore evidenzia come questa esperienza confermi la comunicazione educativa abituale, portando ad osservare l'improbabilità di una gestione autonoma dei conflitti.

Nella sequenza 13, il conflitto determina un blocco decisionale e lo strumento adottato per affrontarlo, cioè il principio di maggioranza, non appare efficace.

[S13. Durante il primo incontro si produce un cartellone che raccoglie le aspettative dei bambini nei confronti dell'intervento e l'operatore chiede ai bambini di decidere che forma preferiscono che prenda l'attività]

1. Op: noi quindi dobbiamo giocare, disegnare, lavorare in gruppo per quale ragione?
2. Rossi: per fare barzellette
3. Maria: basta!
4. Alfredo: allora, chi vota per le barzellette alzi -
5. Simona: basta! (..) le abbiamo già fatte [le votazioni]
6. Alfredo: chi vota per la seconda?
7. Anna: ambientare il film?
- [Votazione per alzata di mano]
8. Alfredo: chi vota per le ricette? (2) tre su cinque, quindi: -
9. Anna: eh, chi vota per le ricette?
10. Alfredo: ricette no, perché abbiamo già votato -
- [Si vota e si arriva alla parità]
11. Alfredo: io non le faccio le ricette!
12. Anna: no, tu le fai
13. Maria: siamo pari!
14. Op: siccome qua non c'è modo di trovare una soluzione io vi faccio una proposta
15. Alcuni [con sollievo]: ecco!
16. Maria: cosa? (..) dai, finalmente!
17. Op: vi dico cosa sarei venuto a fare (..) allora, noi vorremmo lavorare, fare in modo che i piccoli gruppi lavorino insieme, sulle cose che abbiamo portato, noi adesso vi distribuiremo delle cartelline, che contengono delle fotografie, quindi con queste fotografie voi potete fare quello che volete; disegnare, colorare, scrivere (..) noi vi proponiamo di scrivere una storia!
18. Alcuni: [no:]
19. Altri: [sì:]
20. Maria: [sì:]
21. Anna: no: a noi non va bene!
22. Op: una storia con questa -
23. Alfredo: sei contro uno! (..) non ci va bene!

24. Op: ah, non vi va bene? mi dispiace che non vi va bene, però potevate decidere (.) se non vi va bene (.) pazienza (.) però se non avete deciso prima
25. Rossi: dai (.) barzellette!
26. Op: ah beh (.) se voi volete scrivere una storia dove dentro c'è una storia di barzellette divertente, o una storia di cucina con delle ricette potete farlo. Mi dispiace cari miei, ma potevate muovervi!
- [L'operatore procede alla creazione dei gruppi]
27. Op: allora: uno a questo tavolo qua! (.) due: questo tavolo là! (.) tre (là) -

L'intervento dell'operatore oscilla tra le aspettative normative e le aspettative cognitive. L'operatore infatti, dopo una fase in cui lascia aperto il confronto sulle attività, creando così le condizioni per un conflitto (turni 1-13), di fronte al rifiuto dei destinatari di aderire alla sua proposta, benché la sua iniziativa sia stata inizialmente accolta con sollievo (turni 14-23), decide improvvisamente e senza motivazioni esplicite di tentare il controllo della comunicazione (turno 24), cercando di determinare l'azione dei bambini e di valorizzare la competenza nel prendere decisioni (turni 24, 26). L'intervento risulta così caratterizzato da aspettative prevalentemente normative, mirate a sciogliere il blocco decisionale ed associate alla svalutazione della competenza decisionale dei destinatari.

Promozione e dialogo sono assenti: ad esempio, manca ogni tentativo di riflettere sulle difficoltà create dalle votazioni e sul rifiuto della proposta, così come manca una motivazione alla proposta formulata (turno 24), che viola apertamente la regola democratica adottata dai bambini con le votazioni. L'intervento oscilla tra il lasciar fare, la fissazione di norme e l'invito alla competenza cognitiva.

6.6 Conclusioni

In sintesi, a partire da un criterio di diversa rilevanza assegnata ai conflitti e di forme differenziate di conflitto, gli operatori hanno agito in modi diversi nella loro gestione. Occasionalmente, considerandoli irrilevanti, li hanno semplicemente ignorati, oppure hanno tentato di deviare l'attenzione verso rapporti interpersonali e compiti di ruolo, per evidenziare alternative praticabili e più fruttuose. Dalla parte opposta, a fronte di difficoltà significative di gestione dei conflitti, hanno tentato di educare al dialogo o di regolarli in modo normativo. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, adottando un'azione dialogica, gli operatori hanno promosso le condizioni di una riflessione sui conflitti e la loro gestione, alla quale ha fatto seguito talvolta un'osservazione del valore del dialogo da parte dei destinatari, talaltra una mediazione dei conflitti.

Se ne può concludere che, per analizzare la gestione dei conflitti attraverso un intervento sociale, è necessario osservare attentamente l'intreccio tra tipologia di conflitto che emerge, rilevanza assegnata al conflitto da parte degli operatori e dei destinatari, e forma di partecipazione dell'operatore.

Capitolo 7

La codificazione dell'intervento

Claudio Baraldi e Vittorio Iervese¹

A conclusione dell'analisi degli interventi svolta nei capitoli 5 e 6, è opportuno trarre alcune considerazioni generali sul modo in cui tali interventi sono stati codificati nella comunicazione, cioè hanno assunto un significato complessivo nel processo di gestione del conflitto.

7.1 La promozione della partecipazione

Il primo obiettivo dell'intervento era quello di promuovere e sostenere la partecipazione attiva nella costruzione del progetto del gruppo e della classe. A questo scopo sono state promosse forme di comunicazione interpersonale, basate su aspettative affettive di auto-espressione, abbinate a componenti dialogiche, considerate come presupposti fondamentali per la promozione di una partecipazione attiva.

La comunicazione ha così assunto spesso una forma testimoniale: si è osservato, infatti, come gli operatori si siano presentati come persone che esprimono le proprie esperienze e le proprie emozioni e si siano messi quasi sempre in gioco personalmente. L'operatore ha spesso assunto una posizione paritaria rispetto ai destinatari, posizione che ha costituito il presupposto fondamentale per l'attivazione del dialogo. In tal modo, l'azione dell'operatore è risultata promozionale nei confronti dell'azione dei destinatari.

Le componenti del dialogo si sono manifestate primariamente come conferma di tutti i contributi, ascolto attivo, feedback, manifestazione di interesse per l'opinione e le sensazioni dei destinatari. Gli operatori hanno sempre chiesto ai destinatari se erano d'accordo con le loro affermazioni e con quelle dei compagni, e li hanno sollecitati a fare altrettanto, oltre che a discutere tra loro le proposte su cui non erano d'accordo. Inoltre, si è prodotto un monitoraggio parziale della percezione dei destinatari, nelle molteplici occasioni in cui gli operatori hanno chiesto opinioni,

¹ Claudio Baraldi ha scritto il § 7.2. Vittorio Iervese ha scritto il § 7.1.

verificato il grado d'accordo e gli stati d'animo. Generalmente questa forma è stata abbinata alla testimonianza delle proprie posizioni e delle proprie sensazioni.

Questa forma di comunicazione promozionale, basata su testimonianza e componenti dialogiche, è apparsa assai frequentemente efficace nel promuovere la partecipazione attiva. Sporadicamente, si è però anche osservato il fallimento di questa forma. In modo specifico, si è osservato uno slittamento verso il primato di aspettative normative o cognitive, che non permettono un'auto-espressione libera. Ciò è accaduto quando: 1) gli obiettivi dell'intervento sono stati anteposti alla promozione in forma dialogica; 2) si è cercato di ricomporre le condizioni ritenute necessarie per una comunicazione dialogica; 3) si sono osservate prestazioni clamorosamente devianti.

Nel primo caso, si tratta di situazioni in cui i partecipanti hanno messo in discussione il funzionamento del progetto e gli operatori hanno reagito indicando in modo normativo i confini della comunicazione. In questi casi, sono venute meno le principali componenti del dialogo, come la connotazione positiva dei punti di vista e i feedback tesi a verificare la prospettiva altrui. Lo stesso è accaduto quando è stata introdotta una finalità educativa nella promozione del progetto, soprattutto nel caso dell'insegnante: in questi casi, i destinatari sono stati invitati ad essere più realisti, a fornire proposte più logiche, in altri termini, ad adeguarsi a delle aspettative di prestazione.

Diversi sono i casi in cui, in coincidenza con momenti di stanchezza o perdita di concentrazione, la comunicazione è diventata caotica e non ha permesso un dialogo tra i partecipanti: in queste occasioni, talvolta si sono osservati richiami normativi e l'assunzione di un ruolo decisionale da parte degli operatori. Infine, i casi in cui si è manifestato un problema di devianza di uno o più soggetti sono stati momenti isolati in cui l'azione di pochi ha messo in difficoltà la partecipazione degli altri: il più delle volte, gli operatori hanno optato per una promozione della diversità e per favorire il chiarimento volto all'inclusione, ma non sono mancate situazioni in cui hanno fatto ricorso a richiami normativi.

Oltre a questi sporadici scostamenti dalla forma comunicativa primaria, si osserva che l'intervento, lasciando spazio all'autonomia e all'auto-espressione, ha prodotto il rischio di un rifiuto di auto-esprimersi da parte di alcuni destinatari. In primo luogo, l'influenza del contesto ha comportato spesso la creazione di aspettative cognitive espresse attraverso richieste di prestazione e valutazioni da parte dei destinatari. In alcuni casi, inoltre l'azione dei destinatari ha introdotto aspettative normative, ad esempio attraverso il ricorso al principio di maggioranza nelle votazioni per alzata di mano, quando si trattava di prendere delle decisioni (v. anche capitolo 6). Gli operatori hanno sempre testimoniato il loro scetticismo riguardo a queste forme, stimolando una riflessione sui loro significati. Tuttavia, di fronte alla determinazione dei bambini hanno spesso lasciato autonomia nelle proprie decisioni, dopo aver visto respinto il loro tentativo di introdurre un cambiamento nella direzione auspicata dal progetto di intervento.

Si è creato, così, un paradosso: gli operatori hanno confermato le scelte dei destinatari in quanto espressione della loro partecipazione attiva, ma questa si è espressa

come adesione a forme di comunicazione che contrastavano con la promozione della partecipazione attiva.

Ad esempio, nella sequenza 1, l'operatore è costretto ad accettare un sistema basato su una divisione gerarchica dei ruoli interni al gruppo.

[S1]

[L'operatore propone ai bambini di decidere l'ordine di presentazione delle storie. La classe, però, preferisce ricorrere al sorteggio]

1. Op: ma questa decisione chi l'ha presa?
2. Gianna: noi
3. Op: insieme?
4. Gianna: sì:
5. Op: insieme tutti? Scusate, a me interessa sapere una cosa (.) *[due bambini continuano a preparare il sorteggio]* permettete un attimo, dopo vi lascio fare *[ad Anna, che non aveva partecipato alle discussioni]* volevo sapere: tu ritieni di avere deciso?
6. Bernardo: ma cosa?
7. Op: cosa? Come si arriva alla decisione? Hai deciso come si arriva a decidere?

[I bambini che continuano a preparare il sorteggio]

8. Op: ma: (..) tu hai deciso?
 9. Bernardo: no, io non ho deciso -
 10. Op: perché lei ha detto che avevate deciso, tutti!
 11. Gianna: no, lui sta con me, e avevamo deciso che io ero il capo.
 12. Bernardo: she's the boss!
 13. Gianna: i capigruppo hanno deciso come fare
 14. Op: ah, io non lo sapevo questo! Questa cosa era chiara a tutti? Allora, scusate, siete tutti d'accordo su questo?
 15. *[in coro]* sì:
 16. Op: ah, benissimo -
 17. Fedele: mescola, dai
- [i bambini iniziano a fare il sorteggio in un clima marcatamente ludico]*
18. Ilenia: il primo è di (..) Valeria!
- [risate, applausi]*
19. Op: scrivi: "Valeria primo"!

La scelta di ricorrere ad una normazione per stabilire i turni di comunicazione viene accettata dall'operatore ed il lavoro prosegue più celermente. Questi manifesta di accettare il principio non perché lo ritenga giusto ma perché scaturito da una consultazione collegiale del gruppo. In altri termini, l'operatore riconosce il principio stabilito dal gruppo come il frutto di una dinamica di partecipazione.

In conclusione, è possibile affermare che la promozione della partecipazione attiva è stata generalmente preponderante e si è manifestata come testimonianza sostenuta da componenti dialogiche. Infatti, si è osservato un buon livello di partecipa-

zione nel lavoro di progettazione a gruppi, anche in assenza del sostegno dell'operatore. Più problematica è stata invece la partecipazione all'ultima fase, nella quale il numero dei partecipanti e la ridondanza delle informazioni da prendere in esame hanno reso meno agevole e più caotica l'espressione e la riflessione congiunta. Anche in quest'ultima fase, però, si è registrata una notevole motivazione a partecipare che spesso assume modalità non verbali, più difficili da cogliere e coordinare.

Solo sporadicamente si sono verificati problemi di partecipazione e il più delle volte sono stati risolti efficacemente. Tra questi problemi, i più frequenti sono dovuti a discriminazioni interne ai gruppi o a questioni relative all'equa distribuzione delle possibilità di partecipazione: si tratta quindi di problemi prodotti dalle dinamiche di partecipazione stessa.

Le eccezioni hanno riguardato soprattutto l'oscillazione tra promozione della partecipazione ed educazione, basata sul riconoscimento della prestazione e valutazioni spersonalizzate, con qualche ricorso a forme di normazione. In particolare, l'introduzione di aspettative normative ha ostacolato la promozione della partecipazione attiva di coloro che hanno messo in discussione le regole proposte dall'intervento: in questi casi, anche le componenti dialogiche sono venute meno, cedendo il passo ad azioni non confermative e tese a determinare le azioni dei destinatari.

7.2 La gestione del conflitto

Il secondo obiettivo generale dell'intervento era quello di promuovere forme di gestione dialogica dei conflitti. La promozione di successo della partecipazione attiva dei destinatari era la premessa generale che doveva consentire, e ha consentito, di far emergere i conflitti e doveva creare, e ha in effetti creato, un contesto significativo per la loro gestione.

Anche nei casi di conflitto, la forma promozionale, sostenuta da azioni dialogiche, è stata prevalente. In particolare, si è osservata la costruzione frequente delle seguenti componenti del dialogo:

- a. Distribuzione equa della partecipazione: grazie all'azione dell'operatore, ogni destinatario ha avuto uguali possibilità di esprimere la propria opinione.
- b. Mancanza di aggressività nell'azione: l'operatore ha parlato con tranquillità per favorire la comprensione di tutti i destinatari.
- c. Rispetto del punto di vista altrui: l'operatore ha rispettato i punti di vista dei destinatari, anche quando non era d'accordo con loro.
- d. Connotazione positiva ed apprezzamento: anche quando non era d'accordo con i destinatari, l'operatore ha dato importanza agli aspetti positivi delle azioni e ha apprezzato i diversi contributi.
- e. Azione a-valutativa: l'operatore non ha formulato giudizi sui destinatari quando non era d'accordo con loro.
- f. Ascolto: l'operatore ha posto l'attenzione sulle azioni dei destinatari, invitando a prenderle sul serio.

- g. Reframing attraverso feedback: l'operatore ha riformulato la prospettiva dei destinatari per verificare la propria comprensione.
- h. Feedback sulla percezione: l'operatore ha chiesto ai destinatari che cosa provavano nella comunicazione (non si è però mai verificato un vero e proprio monitoraggio della percezione).
- i. Manifestazione di fiducia: l'operatore ha evidenziato di credere alle affermazioni dei destinatari sulle loro motivazioni o emozioni.

Un'azione dialogica diffusa da parte degli operatori ha consentito di realizzare forme di testimonianza in molte situazioni: gli operatori hanno chiaramente evidenziato la propria responsabilità personale, parlando in prima persona, formulando e sottolineando le proprie proposte, prendendo decisioni per promuovere proposte e decisioni dei destinatari, ricorrendo alla narrazione della propria esperienza semplificata in storie personali, esplicitando le proprie motivazioni e le proprie basi di conoscenza. Questa testimonianza ha permesso che si affermassero nella comunicazione delle aspettative primariamente affettive e ha quindi ampiamente promosso l'auto-espressione dei destinatari.

L'azione dialogica degli operatori ha permesso di realizzare le testimonianze in tre modi principali: 1) attraverso la propria partecipazione attiva nella gestione dei conflitti; 2) attraverso le proprie narrazioni, basate sui feedback nei confronti dei destinatari; 3) attraverso i feedback sugli effetti della propria azione, la conferma e l'apprezzamento dei contributi dei destinatari.

L'intervento promozionale, basato su testimonianze e azioni dialogiche, ha funzionato principalmente nella gestione di conflitti competitivi, individualisti ed etnocentrici, e nella gestione di dispute centrate sui compiti da svolgere da parte dei destinatari. Tale intervento ha assunto primariamente la sottoforma di una promozione della riflessione, che ha permesso di costruire i significati dei conflitti e del loro trattamento comunicativo, concentrando l'attenzione sui fraintendimenti, sulle incomprensioni, sulle aspettative dei destinatari, sulla ricerca di accordi soddisfacenti tra di loro. L'intervento ha quindi anzitutto promosso una riflessione sulle caratteristiche e sulle cause dei conflitti, nonché sui possibili modi per affrontarli. Questa promozione della riflessione ha consentito ai destinatari di esprimere le proprie prospettive, quindi ha creato le condizioni per una partecipazione attiva generalizzata nei gruppi. La promozione della riflessione è stata sempre sostenuta principalmente da azioni dialogiche di feedback sulle percezioni dei destinatari e sulle azioni e di ascolto attivo, in un quadro di distribuzione equa delle opportunità di partecipazione, che ha garantito a tutti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista.

La promozione della riflessione è stata il presupposto sistematico della forma complessiva di gestione dialogica dei conflitti. La promozione della riflessione ha prodotto anzitutto le condizioni per l'osservazione del valore del dialogo, osservazione che ha permesso alle parti in conflitto di conoscere ed apprezzare i significati delle azioni dialogiche nella gestione dei loro problemi. In secondo luogo, la promozione della riflessione ha posto le basi per la mediazione dialogica, attuata so-

prattutto in casi di blocco decisionale, che ha permesso alle parti in conflitto di esprimere i propri punti di vista e di trovare modalità di coordinamento soddisfacenti per tutti. Osservazione del valore del dialogo e mediazione dialogica sono state realizzate soprattutto attraverso la conferma e l'apprezzamento delle azioni e delle percezioni dei destinatari, combinate ai feedback per stimolarne il confronto, nel quadro di una distribuzione equa delle opportunità di partecipazione.

L'intervento promozionale è stato dunque molto frequente, sempre avviato dalla promozione della riflessione, seguita dall'osservazione del valore del dialogo, oppure dalla mediazione dialogica. Tuttavia, la gestione del conflitto non ha sempre funzionato in modo dialogico. Le difficoltà di promozione della partecipazione, determinate dallo scivolamento verso approcci non promozionali e non dialogici, vale anche per la gestione dei conflitti. Infatti sono state osservate occasionalmente due ulteriori forme di gestione, che sono definibili come *monologiche*, cioè come prive di componenti dialogiche: la risoluzione normativa dei conflitti e l'educazione al dialogo. Si tratta di forme di gestione del conflitto basate su: 1) aspettative di conservazione dei valori (risoluzione normativa) o di apprendimento dei contenuti o dei modi del dialogo (educazione al dialogo); 2) ruoli distinti e gerarchicamente ordinati, cioè il ruolo dell'operatore come colui che prende le decisioni, e il ruolo dei destinatari come esecutori di compiti. Queste aspettative e questi ruoli portano a cercare di concludere il conflitto in tempi brevi, attraverso interventi decisi e chiaramente orientativi da parte dell'operatore.

La risoluzione normativa è stata osservata come forma di gestione di conflitti competitivi, uno dei quali aveva prodotto un blocco decisionale. Questa forma di gestione ha prodotto l'imposizione della prospettiva dell'operatore sulla verifica delle percezioni dei destinatari, connotazioni negative e svalutazioni delle azioni dei destinatari. Si è osservato in particolare un tentativo di imporre ai destinatari alcune azioni dialogiche, come la distribuzione equa dei turni e la verifica della percezione degli altri. Questa forma di gestione è opposta alla gestione dialogica ed ottiene come esito l'adeguamento dei destinatari ad una norma imposta dall'azione dell'operatore. L'imporsi di una risoluzione normativa è apparsa caratterizzata da una mancata promozione preliminare della riflessione, che ha impedito di avviare forme dialogiche.

L'educazione al dialogo è stata osservata nell'intervento di un solo operatore, e con riferimento a due soli conflitti che hanno prodotto forme di esclusione. Si è trattato di una deriva della forma di gestione dialogica del conflitto: l'intervento è stato avviato da una promozione della riflessione, sostenuta da azioni dialogiche (ascolto attivo, uso di feedback), ma su di essa si sono innestate ulteriori azioni basate su aspettative cognitive relative all'apprendimento del rispetto del valore normativo della diversità e del dialogo. In questi casi, i destinatari si sono allineati a forme di comunicazione che hanno facilmente riconosciuto come educative. L'educazione al dialogo si è dunque manifestata come conseguenza imprevista della promozione della riflessione, cioè come deviazione rispetto all'intenzione di mediazione dialogica.

Da ultimo, possiamo osservare che, soltanto in casi in cui i conflitti si sono mostrati poco rilevanti, gli operatori hanno lasciato correre, ignorandoli. Inoltre, in al-

cuni casi sempre di conflitti poco rilevanti, si è prodotta una forma di gestione come diversione, efficace per il fatto di assegnare scarso peso al conflitto. Si tratta di una forma di gestione rischiosa, perché potrebbe comportare la sottovalutazione dell'entità del conflitto, ma interessante per la capacità di riportare l'attenzione su altre forme di comunicazione, soprattutto in situazioni in cui un'adeguata conoscenza dei processi sociali in atto in una classe o un gruppo consente di attuarla attenuando i rischi.

Capitolo 8

La valutazione degli interventi

Alice Muller e Giulia Zoboli¹

8.1 La valutazione degli operatori

Gli operatori hanno osservato positivamente le forme di comunicazione attuate: in particolare, si sono sentiti accettati nel loro ruolo di coordinatori e facilitatori della comunicazione:

Op 2 “Se li stimoli, se gli fai notare che è importante osservare anche il punto di vista degli altri poi loro lo fanno (.) e quindi il problema è la testimonianza, che devi mostrare come si fa”.

Op 3 “Di fatto io ritengo che i bambini si ascoltavano, magari non subito, ma nel momento in cui tu ti proponevi e dicevi ‘ma ascoltiamo cosa hanno da dire’, facevano uno sforzo secondo me di ascoltare [...] In generale cercano di far valere soprattutto le loro ragioni, poi se ci lavoriamo un po’ cercano anche di fare (.) ascoltano anche l’opinione degli altri”.

La percezione di aver lavorato bene scaturisce anche dalla consapevolezza di essere riusciti ad inserirsi in un contesto prestrutturato, raggiungendo l’obiettivo di condurre l’intervento e di farlo accettare ai destinatari, di cui si osserva un coinvolgimento significativo:

Op 3 “Io ho cercato di promuovere una certa sintonizzazione per quanto questo sia possibile in sei ore e spero che ci sia stata, ci siamo parlati, loro hanno seguito quelle che erano le mie indicazioni, mi stavano ad ascoltare comunque, io spero di essere riuscita ad ascoltarli, spero di essere riuscita a promuovere una certa sintonizzazione, io almeno ho cercato di sintonizzarmi con loro [...] ritengo per lo meno che da quello che mi sembra ci siamo portati a casa (.) mi hanno seguito insomma, per lo meno ho condotto l’intervento e questo mi sembra che non sia poco quando ti inserisci in un contesto che non conosci e loro non ti conoscono. Quando

¹ Alice Muller ha scritto i §§ 8.1, 8.4. Giulia Zoboli ha scritto i §§ 8.2, 8.3.

fai questo tipo di intervento uno degli obiettivi principali è che loro ti seguano, accettino l'intervento nel senso che questo è il primo obiettivo che uno si deve portare a casa, e mi sembra che l'intervento l'abbiano accettato in questi termini".

La percezione di aver introdotto una forma di rottura rispetto al contesto educativo viene anche dall'osservazione di una diffusa mancanza di conflittualità spontanea tra adulti e bambini: l'astensione da atteggiamenti valutativi e giudicanti, la percezione di una riduzione della normazione, per via di una generale libertà di decisione e movimento lasciata ai destinatari, l'osservazione di forme diverse di intervento dell'adulto come facilitatore e coordinatore, anziché come conduttore e valutatore, hanno favorito uno stemperamento dei toni competitivi e della contrapposizione asimmetrica di ruoli e limitato così le situazioni di scontro con gli operatori.

Ric "E secondo te perché non ci sono stati [conflitti tra te e i bambini]? Op 3 "Forse perché una parte dei bimbi si ritira dalla comunicazione piuttosto che confliggere esplicitamente e forse perché ho cercato appunto di mettermi nella posizione di promotore della facili (..) di facilitatore della comunicazione piuttosto che di valutatore o di chi sta al di sopra, per cui forse in questa funzione è molto meno probabile che si realizzino dei conflitti espliciti per lo meno".

Op 2 "Si lavorava, loro mi chiedevano delle cose gli rispondevo quasi sempre sì cioè mi facevano delle domande: 'possiamo attaccare i fogli che vogliamo?', 'decidetelo in gruppo', non mi sono mai messo nella posizione in cui io dovevo decidere, erano molto liberi di utilizzare gli strumenti che avevano a disposizione, anzi gli facevo vedere che avevano molti strumenti a disposizione e a questo punto loro potevano fare qualsiasi cosa, potevano creare la storia che volevano utilizzando qualsiasi materiale e quindi questo significa in sostanza che una volta che mi chiedevano qualcosa, per creare un conflitto ci doveva essere anche qualcuno che doveva dir di no, o avere una posizione diversa, ma siccome erano loro quelli che dovevano costruire l'attività e decidere all'interno del gruppo i conflitti potevano nascere solo all'interno del gruppo".

Ric "Secondo te perché non ci sono stati altri conflitti? Op 1 "Perché innanzitutto come adulto io da un lato non ero lì per valutarli quindi in un qualche modo loro non dovevano mostrarsi nei miei confronti in modo tale da primeggiare sui loro compagni (..) dall'altro perché credo di essere partecipativo e non conflittuale".

Emerge dunque la soddisfazione di aver promosso forme di apprezzamento e conferma delle persone e di essere riusciti a proporsi come persone attraverso la testimonianza. D'altra parte, c'è anche la percezione che uno slittamento frequente dal ruolo alla persona sia stato osservato come un'ambiguità che ha ostacolato la promozione, incoraggiando una costruzione del significato dell'operatore principalmente come ruolo:

Op 2 “Io mi sono divertito tantissimo, ho lavorato molto bene, ho imparato un sacco di cose, credo di essere (..) di aver mostrato rispetto, di aver testimoniato la necessità di rispettare l’altro, questo ho cercato di fare sempre, di parlare con loro, di essere calmo”.

Op 1 “Tra i bambini e me purtroppo è stata ambigua la cosa, perché nonostante io abbia cercato di testimoniare una presenza attraverso una partecipazione personale, l’età e il ruolo che in un qualche modo loro mi hanno attribuito hanno condizionato questo tipo di comunicazione, stata sicuramente semplice nel senso che non ha creato difficoltà a loro perché io mi sono posto in termini non autoritari però non credo di essere riuscito a entrare in comunicazione dialettica e in una logica di riconoscimento reciproco delle persone, io ero comunque un operatore che stava intervenendo, un adulto e quindi questa ambivalenza tra ruolo e persona secondo me ha condizionato molto”.

Nella prospettiva dell’insegnante, invece, il conflitto è emerso come espressione della frustrazione di alcuni bambini per un mancato intervento direttivo. La richiesta di normazione evidenzia la difficoltà per i bambini di osservare l’insegnante al di fuori del suo ruolo consueto e di accordare fiducia al riconoscimento delle persone in un contesto in cui è generalmente richiesta e manifestata una prestazione di ruolo:

[Ins. 1] “C’è stata questa richiesta, soprattutto, finale dove da parte di chi voleva assolutamente concludere il lavoro, ma questo anche dopo: ‘Perché non ci hai permesso di finire il lavoro? Perché non sei intervenuta prima? Come, ci hai fatto perdere del tempo che non abbiamo finito il lavoro?’, per sedare il conflitto (..) allora quando poi ho detto ‘ma in fondo questo tipo di attività ci ha permesso di riflettere su delle cose, il lavoro si può finire anche dopo (...)’. Loro mi hanno chiesto spiegazioni io ho dato la mia spiegazione, e qualcuno ha detto: Secondo me comunque se non c’era la telecamera il lavoro lo finivamo”.

8.2 Il significato dell’intervento per i destinatari

Gli intervistati hanno manifestato difficoltà nel descrivere le proprie aspettative rispetto all’intervento in generale: in alcuni casi, è stato utile fare riferimento al cartellone che gli operatori hanno chiesto di compilare all’inizio dell’attività.

In seguito alla presentazione dell’attività, i bambini e i preadolescenti si aspettavano di dover lavorare in gruppo e temevano si trattasse di qualcosa di noioso e simile a ciò che viene normalmente richiesto in ambito scolastico. Quindi, le caratteristiche dell’intervento hanno inizialmente richiamato aspettative cognitive, che solo in alcuni casi sono passate in secondo piano, permettendo ai destinatari di vivere l’attività “*quasi come un gioco*”.

[H] RIC: “Siete stati soddisfatti di quello che avete fatto oppure vi aspettavate qualcosa di diverso?”. CINZIA: “No, all’inizio ci aspettavamo qualcosa di diverso perché ha detto ‘adesso vi spiego un gioco’, quindi subito felici, saltavamo, che bello un gioco”. RIC: “Quindi per voi non è stato un gioco alla fine?”. CINZIA: “Alla fine no, però ci è piaciuto lo stesso”. PIETRO: “No è stato bello perché è stato quasi un gioco”. CINZIA: “Sì, tipo un gioco”. RIC: “Qualcun altro ha voglia di dirmi qualcos’altro, vi è piaciuta questa attività, siete stati soddisfatti? Oppure vi aspettavate qualcos’altro?”. VARIE VOCI: “Soddisfatti, soddisfattissimi. Un po’ soddisfatti, no molto”. CINZIA: “Pensavamo che fosse un po’ noioso, poi alla fine è stato bello, però per quelli che si impegnavano, e gli piaceva è stato molto bello, per me poi non so gli altri”. MARIALAURA: “Poi per me la cosa più bella è stata quando abbiamo raccontato agli altri gruppi le nostre storie”. RIC: “Ah sì, come mai è stata la cosa più bella?”. MARIALAURA: “Perché così sapevamo tutte le storie, perché mentre noi scrivevamo la nostra storia, io non sapevo quella degli altri, quella di Cinzia ad esempio, e poi quando loro l’hanno raccontata mi è piaciuta e anche le altre”. CINZIA: “E poi è stato anche bello quando abbiamo inventato la storia, poi quando si sono visti tutti i risultati finali io sono stata molto contenta perché ci hanno applaudito perché eravamo stati molto bravi”. RIC: “Gli era piaciuta molto la vostra storia?”. CINZIA: “Sì”. MARIALAURA: “Di tutti”. CINZIA: “Ma di tutti poi (..) ed ero stata molto contenta perché abbiamo fatto fatica a inventarla e poi abbiamo fatto dei buoni risultati ed ero contenta”.

[A] RIC: “Ma non avete fatto un cartellone all’inizio?”. CATERINA: “Sì, di quello che ci aspettavamo che succedesse”. RIC: “E cosa avete scritto?”. CATERINA: “Di lavorare in gruppo, di disegnare”. RICCARDO: “Di giocare”. ANDREA: “Abbiamo scritto anche di lottare”.

[D] RIC: “Ma voi vi aspettavate una cosa del genere oppure qualcos’altro”. DAVIDE: “Io qualcos’altro”. RIC: “Cosa ti aspettavi?”. DAVIDE: “Mi aspettavo che ci faceva fare dei giochi, che ci insegnava delle cose, stare insieme... lo scopo restava sempre lo stesso però le cose cambiavano”. RIC: “Ti aspettavi che lo facessero in un altro modo?”. DAVIDE: “Sì”. RIC: “Cioè?”. DAVIDE: “Sempre in gruppo, sempre lo stesso scopo, però ce ne son tanti di modi per farlo non saprei”. RIC: “Forse un intervento maggiore di OP?”. DAVIDE: “No, minore!”. RIC: “Cioè che vi lasciasse più fare tra di voi?”. DAVIDE: “Sì”. CLARA: “Io me lo immaginavo noioso, invece quando l’abbiamo finito mi è sembrato molto bello”.

Le aspettative degli operatori sono state osservate come sia cognitive, sia affettive. Le aspettative cognitive sono legate all’attività di scrittura della storia, che danno significato al risultato. Le aspettative affettive sono legate alla dimensione del gruppo e al rapporto interpersonale e di collaborazione tra compagni.

[FG C] RIC: “Secondo voi che cosa si aspettava da voi OP?”. TANIA: “Di realizzare delle storie con delle immagini”. ENRICO: “Collaborare coi nostri compagni”. ILENIA: “Secondo me gli obiettivi di OP erano due: di farci lavorare insieme

e capire che cosa vediamo in una foto, che cosa ci tiriamo fuori, cioè guardando una foto che cosa ci veniva in mente, se riuscivamo un po' a capire cosa (...)". FRANCESCA: "Anche migliorare a fare gruppo tra di noi, rispettarci".

[FG D] RIC: "E secondo voi che cosa si aspettava OP da voi?". ALCUNI: "Questo, questo". SARA: "Divertirci, scherzare". FABIO: "Giocare". NICO: "Secondo me OP si aspettava un po' meno discussioni su cose banali". ARI: "Per me stare in gruppo".

[FG H] RIC: "Ma secondo voi che cosa si aspettava da voi OP?". ELIA: "Secondo me le stesse cose". RIC: "Cioè?". ELIA: "Secondo me le stesse cose che avevamo scritto lì". CINZIA: "Secondo me lei se l'aspettava che a dei bambini non gli piacesse fare dei testi, pensare, inventare... secondo me se l'immaginava, sì se l'immaginava perché di solito non a tutti i bambini gli piace far dei testi, inventare". SAMUELE: "È difficile (...) è difficile mettere insieme (...)".

[FG A] RIC: "Secondo voi che cosa si aspettava OP da voi?". NICO: "Boh, forse più collaborazione". DARIA: "Eh, in gruppo, più collaborazione di gruppo". NICO: "Che ognuno esprimesse la sua opinione, ma non era colpa mia se Gianluca non parlava". RIC: "Anche voi siete d'accordo con Daria? Anche secondo voi OP si aspettava che collaboraste di più all'interno dei gruppi?". VOCI: "Sì".

[FG E] ANTONIO: "Che ci aiutassimo tutti insieme (...) Partecipare alle attività".

[FG J] SANDRO: "Che comunichiamo tra noi, che conversiamo". FABRIZIO: "Vedere come collaboriamo, come stiamo insieme".

[FG K] RIC: "quindi cosa si aspettava la maestra?". VOCI: "Niente". ANDREA: "Che diventassimo amici di quelli che magari [non conosciamo bene]". GUIDO: "Maggiore comunicazione".

La connessione tra gli scopi osservati, le aspettative cognitive e l'orientamento alla prestazione è evidente, sebbene emerga anche l'importanza attribuita al lavoro di gruppo: infatti, tra gli scopi fondamentali dell'intervento, gli intervistati hanno citato anche la collaborazione, la comunicazione, il tentativo di prendere decisioni corali, la ricerca di un accordo e l'approfondimento dei rapporti con i compagni. C'è chi osserva tra gli scopi anche un intento educativo: dal momento che l'azione degli operatori non viene mai osservata come educativa, ciò può essere imputato al contesto scolastico.

[FG G] FILIPPO: "Parlare insieme". FEDORA: "Trovare un accordo tra noi ragazzi e voi". MAURO: "Fare andare d'accordo tutti". CESARE: "Perché da grandi non diventiamo alcuni che perdiamo la pazienza o facciamo cose come uccidere o rubare".

[FG H] MARCELLO: "Lavorare in gruppo (...) parlare, decidere insieme, trovare un accordo per tutti". MASSIMO: "Per farci mettere d'accordo". DAVIDE: "A lavorare con gli altri". TONI: "Insegnarci a lavorare in gruppo". AMBRA: "A dialogare con gli altri". EMMA: "La collaborazione". GENNARO: "Per poter imparare da grandi a socializzare meglio con le persone o con i colleghi di lavoro".

[FG A] DARIA: “Di stare insieme agli altri”. GAIA: “Per vedere come lavoriamo in gruppo”. LAURA: “Sì. Anch’io. Forse anche per imporci di non stare sempre con le stesse persone ma anche con altre”.

[FG H] CINZIA: “Superare i conflitti che abbiamo avuto e che avremo anche in futuro, a lavorare insieme, stare insieme, e poi anche conoscere più amici, cioè conoscere di più i nostri amici”. RIC: “Ad approfondire di più le vostre conoscenze?”. CINZIA: “Sì”. RIC: “Filippo tu volevi aggiungere qualcosa?”. ERNESTO: “Mettere insieme le idee, costruire una storia con diverse idee, far esprimere tutti e poi unisci le idee così ci sono le idee di tutti e due”.

[FG C] VOCI: “Fare le storie, stare insieme, imparare a stare insieme”. ENRICO: “Forse parlare di alcune cose che tipo si vorrebbe (?)”. RIC: “Ad esempio?”. ENRICO: “Perché ad esempio che sono permaloso l’hanno detto qua ma non sempre lo dicono a tutti”. RIC: “Quindi durante i tre incontri sono venute fuori cose che di solito non vengono fuori?”. ENRICO: “A volte sì, a volte no”. ORLA: “Per me stare insieme, guardare come facciamo una storia, come disegniamo”. RIC: “Per te?”. RAJAN: “Lavorare in gruppo”. RIC: “Quindi per voi questa attività è servita a farvi stare insieme, a lavorare insieme e farvi stare in gruppo”. ORLA: “Sì a lavorare (..) come una prova”.

Complessivamente, è possibile affermare che gli intervistati hanno colto almeno una parte degli scopi dell’intervento, in modo particolare le componenti del dialogo (“Parlare insieme”; “Dialogare con gli altri”; “Far esprimere tutti”) e gli aspetti della comunicazione interpersonale (“Conoscere di più i nostri amici”).

Nella maggior parte dei casi i bambini e i preadolescenti osservano che gli scopi che si prefiggeva l’intervento sono stati raggiunti solo parzialmente:

[FG A] RIC: “E secondo voi questi scopi sono stati raggiunti?”. BARBARA: “Sì”. DARIA: “Non troppo però”. RIC: “Per te sì, per te non troppo, perché? Perché?”. BARBARA: “Per me sì perché (.) beh, io coi maschi ci sto un bel po’, molte volte a ricreazione, poi gioco con loro, e se riesco sto anche loro vicina di banco, cioè io non ho problemi a stare con i maschi, più con le femmine”. DARIA: “Ma per me non troppo perché (.) io di solito sto con le femmine, almeno però adesso, tipo ci parlo con i maschi, cioè tipo Giacomo ieri mi ha chiesto la gomma e gliel’ho data, non è come prima che ero un po’ più tesa a dargliela”. STEFANIA: “Anch’io, io avevo sempre paura a dare le mie cose”. RIC: “Per cui sono stati raggiunti questi scopi di stare un po’ meglio tra di voi oppure no?”. DARIA: “Un po’ sì, insomma non ci gioco però mi sono aperta un po’ di più”. RIC: “Ma è stato questo lavoro che ti ha permesso di conoscerli meglio?”. DARIA: “Anche, perché questo lavoro mi ha dato la possibilità di sentire opinioni diverse e che però poi abbiamo messo insieme e ci siamo messi d’accordo”.

[FG C] RIC: “E secondo voi questi scopi sono stati raggiunti? Ad esempio tu che hai detto stare insieme (..) Mattia, lo scopo è stato raggiunto?”. MATTIA: “Da alcuni sì da altri no, cioè all’interno di tutte le storie ci sono stati singoli problemi, però (..)”. ILENIA: “Imparare a stare insieme, alcuni sì, però c’è sempre qualche

difficoltà che non si va sempre (.) sempre d'accordo, ci deve essere anche, cioè si deve litigare un po' (..)".

Alcuni notano una ricaduta positiva dell'intervento sui rapporti interpersonali, altri riconoscono, invece, di non aver gestito al meglio i conflitti che sono sorti durante l'attività o comunque osservano la difficoltà di una gestione dialogica.

In conclusione, però, nella quasi totalità dei casi bambini e preadolescenti affermano di aver apprezzato l'intervento:

[FG D] SARA: "A me è piaciuto che le maestre non bisognava metterle in questa esperienza, è un'esperienza che abbiamo fatto noi".

RIC: "Vi è piaciuto lavorare in questo modo?". IN CORO: "Sì". M6: "A me è piaciuto perché ci siamo divertiti e ci siamo emozionati". M1: "Secondo me ci è anche servito per stare insieme, capirci di più, però questo lavoro a me è piaciuto di più di quello che abbiamo fatto l'anno scorso". RIC: "Perché?". M1: "Perché fare delle storie insieme ti aiuta di più a stare insieme, a divertirti, anche a comunicare con i tuoi amici, a comunicare le storie".

[FG H] M: "A me piace perché in un certo senso ci stiamo mettendo d'accordo".

[FG G] M1: "[A me piace] che ci consultavamo". F: "Le varie discussioni". M2: "Che abbiamo lavorato con serietà". M3: "È stato bello che abbiamo sentito le varie opinioni".

[FG I] F: "A me non è piaciuto la prima volta quando M1 e M2 facevano gli sciocchi e venivano e io dicevo 'Basta' e dicevano delle parolacce e mi facevano i dispetti".

[FG E] F: "[A me non è piaciuto] quando si sono messi a picchiare". F1: "Quando ci hanno preso in giro perché ad esempio io, F2 e F3 non abbiamo detto a nessuno".

I momenti meno apprezzati sono stati quelli in cui ci sono stati conflitti, non solo perché hanno interrotto il buon andamento del lavoro e della comunicazione all'interno dei gruppi, ma anche per i sentimenti negativi che sono scaturiti da comportamenti violenti od offensivi.

Infine, la maggioranza degli intervistati afferma che ripeterebbe l'esperienza, spesso ad una condizione:

[FG H] MATTEO: "Io cambierei i gruppi perché sicuramente se vado con altre persone le idee sarebbero diverse". MARIALAURA: "Sì non è perché non gli piaceva il mio gruppo, ma cambiare per fare un'altra storia e avere delle nuove idee". MARCELLO: "Io cambierei persone". MARIALAURA: "Io invece farei un miscuglio (..) li sorteggerei come facciamo di solito con la maestra". TONIA: "Tutte femmine, dopo facciamo una storia un po' troppo femminile, invece con qualche maschio". EMMA: "Si può inventare di più!".

[FG A] RIC: "Cambieresti qualcosa?". DARIA: "Sì (...) cambierei forse i gruppi

e poi farei qualcos'altro, scrivere qualcosa, non proprio scrivere una storia, magari disegnare”.

La maggioranza degli intervistati vorrebbe dunque cambiare gruppo allo scopo di sperimentare la collaborazione con altri compagni, mantenendo la composizione mista dei gruppi. Tale affermazione viene fatta nella consapevolezza, acquisita attraverso l'intervento, che da ciò potrebbero nascere nuove idee e che la dimensione di gruppo permette di valorizzare il confronto tra le diversità.

8.3 La valutazione dell'azione degli operatori

Tutti gli operatori sono stati definiti “*gentili*”, “*simpatici*” e “*pazienti*”, quindi è possibile affermare che la quasi totalità di bambini e preadolescenti ha apprezzato la loro mediazione. Inoltre, gli intervistati hanno osservato un clima generale meno normativo rispetto a quello che caratterizza il contesto scolastico:

[FG H] RIC: “C'è qualcun altro che ha voglia di dirmi se gli è piaciuto lavorare in questo modo, se ha trovato delle differenze rispetto ai lavori che fate normalmente in classe?”. MARINELLA: “Io sì”. RIC: “Hai trovato delle differenze?”. MARCELLO: “Sì”. RIC: “In che senso?”. MARINELLA: “Che quando facciamo alcune cose con la Patrizia non ci sono questi conflitti”. CINZIA: “Ma perché lì c'è la maestra che deve (...) che ci controllava sempre”. MARINELLA: “Ma non per quello, perché siamo divisi quelli cattivi con quelli buoni”. LEILA: “È vero”. BAMBINE: “No, no”. MARINELLA: “E poi anche perché ci son delle persone che non si sopportano separate”. CINZIA: “Però Filippo e la Marialaura sono sempre stati calmi”. RIC: “Allora di solito quando lavorate con la vostra insegnante non succedono tutti questi conflitti?”. CINZIA: “Sì, invece OP non ci teneva calmi come la Antonella (l'insegnante), vedeva come noi risolvevamo questi conflitti, era lì per questo”.

[FG D] ASSANA: “OP ci faceva divertire e se qualcuno si metteva a giocare non è che gli diceva ‘vai a sedere in classe’ cioè cominciava a dire di parlare con loro (...) e basta”. ENZO: “Secondo me con OP noi ce ne siamo anche un po' approfittati per alcune cose, abbiamo litigato spesso perché (...) cioè abbiamo fatto cose che non avremmo fatto in classe perché OP non ci dice mai niente, invece le maestre ci richiamano e alla fine noi forse con OP ce ne siamo anche un po' approfittati con alcuni litigi che sarebbero stati anche inutili”.

Si tratta dell'effetto dell'attivazione di nuove forme di comunicazione da parte degli operatori, la cui azione è osservata come “più permissiva” (“OP non ci dice mai niente”) o come promozionale (“sì, invece OP (...) vedeva come noi risolvevamo questi conflitti, era lì per questo”) ed è contrapposta ad un intervento delle insegnanti generalmente orientato alla prevenzione del conflitto. Emerge anche che l'azione educativa di controllo e di contenimento normativo (“invece le maestre ci richiamano”; “perché lì c'è la maestra che deve [...] che ci controllava sempre”) si

accompagna a strategie di organizzazione del contesto e delle comunicazioni, con una tendenza esplicita a: 1) separare i soggetti considerati più problematici da quelli che si dimostrano più conformi alle aspettative; 2) evitare convivenze tra bambini che, come afferma Marinella, “non si sopportano” tra loro.

Nel corso dell'intervento, la casualità della selezione dei gruppi ha creato le condizioni per la rottura di equilibri costruiti allo scopo di gestire in questo modo situazioni di lavoro e di coesistenza. Le nuove occasioni di confronto hanno originato conflitti laddove il contatto con la diversità si è realizzato in mancanza degli strumenti per affrontarla adeguatamente. Gli intervistati hanno apprezzato la minore normazione e diversi di essi affermano di essersi divertiti. Tuttavia, alcuni sostengono di aver utilizzato l'approccio promozionale e testimoniale adottato dagli operatori per non rispettare le regole a cui si deve sottostare quotidianamente, come quella del silenzio durante le attività didattiche:

[FG I] F: “Le nostre maestre le rispettiamo di più, con OP chiacchieravamo di più”. F1: “OP ci fa più ridere”. F2: “Noi con le maestre le rispettiamo invece con gli altri (..) li rispettiamo però nel nostro gruppo quando veniva OP forse non lo ascoltavamo quando stavamo facendo le storie o altre cose”.

La normazione ridotta è stata quindi occasione per adottare un comportamento diverso da quello tenuto in presenza delle insegnanti e che, in un primo momento, è stato definito meno rispettoso: alla base di tale osservazione c'è il fatto che l'intervento ha stravolto l'equilibrio tipico del contesto scolastico e il fatto che la mancata estensione delle regole imposte dal sistema educativo all'intervento ha fatto pensare ad una mancanza di rispetto. Tuttavia, una riflessione ha portato ad osservare che soltanto le regole non sono rispettate: *“invece con gli altri... li rispettiamo”*.

Gli effetti di un diverso contributo degli operatori rispetto a quello delle insegnanti emergono in diverse interviste. Nell'azione di un operatore, ad esempio, si riconosce l'attivazione di aspettative affettive e della libertà di espressione:

[FG D] CLARA: “Io con OP forse mi sentivo più a mio agio, perché con le maestre non è che parlo a vanvera, invece OP lo sentivo più come se fosse un mio parente”. RIC: “Gli altri sono d'accordo con Clara?”. VOCI: “Sì, sì”. MAURIZIO: “E poi anche le femmine più timide parlavano anche più a vanvera tipo quando gli pareva a loro, e con le maestre parlano solo se gli danno la parola. Anche le persone più timide al contrario di quando sono in classe parlavano molto di più”. DAVIDE: “Io con OP mi sentivo più a mio agio come Clara, e poi OP ci faceva stare più liberi e invece l'Antonina non so, ci riprende (..) un po' così (..) con OP invece siamo un po' più liberi di fare quello che ci pare (..) e poi OP è un bonaccione perché lo convincevamo in tutti i modi, volevamo fare una cosa (..)”. M: “E lui ci diceva sempre di sì”. MAURIZIO: “OP quando gli chiedevamo giochiamo, facciamo le scenette, lui ci diceva sempre di sì, invece quando noi vogliamo fare una cosa che piace le maestre ci dicono una cosa e si fa”. RIC: “Quindi OP vi lasciava più libertà di prendere decisioni?”. MAURIZIO: “Sì, cioè gli chiedevamo di fare le scenette e

lui diceva sì". LUCA: "Ma le maestre fanno quello che è giusto anche per insegnarci più cose". RIC: "Cioè tu dici sono due momenti diversi?". LUCA: "Sì". MANJI: "Cioè con OP era più un momento scherzoso, invece le maestre, le maestre ci devono insegnare le cose quindi devono essere un po' più dure". SARA: "Però OP ci ha fatto esprimere più liberamente mentre le maestre". RIC: "Le maestre non vi fanno esprimere liberamente? Ma in che cosa ad esempio?". SARA: "Non so, OP ci ha fatto togliere dei pesi, cioè noi avevamo dentro certe cose e lui ci ha detto dite le vostre cose". RIC: "E invece con le maestre non riuscite tanto?". SARA: "No".

La scelta dell'operatore di porsi come persona fa sì che Clara dica di averlo sentito come un parente. La consapevolezza di non essere sottoposte a valutazione, poi, ha permesso anche alle bambine più timide di intervenire nella discussione e a tutti di sentirsi a proprio agio, liberi di esprimere la propria opinione e di scherzare. Gli intervistati non condannano le proprie insegnanti per il fatto di imporre aspettative, anche se queste ultime impediscono di partecipare attivamente all'interno del contesto scolastico, bensì sottolineano che questo orientamento dipende dal loro ruolo e che il modo di porsi dell'operatore non è conciliabile con l'azione educativa che esse sono chiamate a svolgere all'interno del sistema scolastico ("le maestre ci devono insegnare le cose quindi devono essere un po' più dure").

Si pone fuori dal coro di consensi la voce delle bambine e, in misura minore, dei bambini di una classe di scuola elementare, che affermano di non aver apprezzato l'intervento dell'operatore:

[FG A] STEFANIA: "Poi OP quando avevamo bisogno di qualcosa diceva che non ci doveva dire niente, che non ci poteva dire niente". RIC: "Ma quando avevate bisogno di qualcosa in che senso? Quando avevate bisogno di aiuto?". STEFANIA: "Non so, cioè tipo se uno gli chiedeva come si scrive una parola, lui sì, ci aiutava, però se chiedeva uno che non sapeva cosa mettere o così lui non diceva niente perché visto che è un lavoro di gruppo bisogna decidere insieme, e quindi non ci diceva niente. Infatti una volta che io non lo sapevo, perché la prima lezione io non c'ero, allora alla seconda gli ho chiesto qualcosa e infatti lui non mi ha parlato, allora ho chiesto alla Martina perché non mi parlava e dopo lei mi ha spiegato, ma io all'inizio non lo sapevo perché non c'ero nella prima lezione". RIC: "Quindi tu gli chiedevi una cosa e lui stava zitto?". STEFANIA: "Sì". RISATE COLLETTIVE. RIC: "E ti è sembrato un po' strano?". STEFANIA: "Eh, oh!". NICO: "Perché [la maestra] per me è molto più buona di OP". STEFANIA: "E poi ci aiuta". RIC: "In che senso vi aiuta, per che cosa?". ANNA: "Se ad esempio non sappiamo come si scrive una parola lei ce lo dice". DARIA: "Mo ma quello ce lo diceva anche OP, Anna (...) secondo me la maestra, forse anche perché la conosciamo meglio, comunque le maestre sono un po' più buone di OP. OP appena arrivava ci prendeva i fogli e ce li capovolgeva e inizia a parlare, invece (...) qualunque maestra se vede che stiamo disegnando alcune volte lascia anche correre". STEFANIA: "Poi è anche diverso dalle maestre perché quando abbiamo bisogno almeno loro ci ascoltano, invece OP diceva che non poteva parlarci e ascoltarci. Visto che era la

prima volta per me, io non sapevo niente, la storia e niente, allora io avevo bisogno un po' delle cose, ma lui non me le spiegava". BARBARA: "Infatti, perché lui doveva parlare con noi e noi non dovevamo fare niente intanto, però quando noi parlavamo con lui, lui non ci ascoltava".

L'operatore è stato connotato negativamente in base a performance di ruolo inadeguate. La classe era chiaramente orientata alla prestazione ed alla competizione, specialmente nella componente femminile, evidenziando un'elevata competenza nel ruolo scolastico, mettendosi subito a produrre storie senza chiedere quasi niente all'operatore. Le bambine, in particolare, lamentano tre aspetti dell'azione dell'operatore: 1) una carenza di intervento che delude le loro aspettative cognitive rispetto all'attività che sono chiamate a svolgere; 2) una richiesta di normazione, nel momento in cui chiede di essere ascoltato e richiama l'attenzione delle bambine capovolgendo i fogli sui quali disegnano; 3) una carenza di ascolto che si scontra con l'insistenza con cui chiede di essere ascoltato.

Come dimostra la grande quantità di materiale visibile nell'aula, in questa classe la didattica prevede frequenti attività creative (produzione di cartelloni, drammatizzazioni, ecc.): è quindi probabile che i bambini non abbiano osservato alcuna differenza tra l'intervento e l'attività usuale, considerando quindi il lavoro richiesto come un compito. Fin dal primo incontro, si sono messi a lavorare in silenzio, come se si trattasse di una normale attività scolastica: si può quindi ipotizzare che gli obiettivi dell'intervento non siano stati capiti già a partire dalla fase della definizione delle aspettative.

Nonostante l'adempimento del ruolo, e proprio in base a ciò, il lavoro di gruppo, in particolare la comunicazione interpersonale, ha mostrato evidenti carenze, quando il lavoro non è stato orientato da precise aspettative cognitive provenienti da un adulto. Le video-osservazioni hanno evidenziato l'assenza di abitudine a forme di comunicazione dialogiche: si creava grande imbarazzo quando occorreva parlare in gruppo (ad esempio, quando all'inizio del secondo incontro è stato chiesto ai bambini di ricostruire l'esperienza del primo incontro) e di decidere insieme (ad esempio nel primo incontro, in un gruppo composto soltanto da un bambino e una bambina, la bambina sconsolata e imbarazzata ha dichiarato che facevano fatica ad immaginare qualcosa per produrre la storia).

Il contesto si è così rivelato sfavorevole ad un intervento che si proponeva di promuovere la partecipazione di gruppo, a fronte di quella individuale che si mostrava prevalente, forme di riflessione sul valore del dialogo, a fronte di una spiccata propensione alla prestazione, ed il dialogo stesso, a fronte della competizione. Le aspettative normative e cognitive dei bambini non sono state intaccate dall'intervento e la testimonianza è stata rifiutata in quanto contrastante con le aspettative cognitive relative all'obiettivo di concludere il lavoro. Ciò ha indotto l'operatore ad agire secondo aspettative normative, cercando di forzare il dialogo, nel caso specifico l'ascolto attivo, spesso agendo in modo provocatorio ed intrusivo. Infatti, nell'azione dell'operatore viene osservata aggressività.

[FG A] RIC: “E con OP come vi siete trovati invece?”. FEMMINE: “Emh, emh”. Colpi di tosse. MICHELLE fa un gesto con la mano per intendere “così, così”. BARBARA: “Voleva che (..) ad esempio nel nostro gruppo io e Daria lavoravamo sempre insieme e Riccardo e Andrea sempre insieme e fra un po’ non fa volare un banco contro a un maschio, e a me non piaceva tanto”. DARIA: “E poi alcune volte quando facevamo delle cose (..) delle volte (..) insomma (..) si arrabbiava”. RIC: “Ah, si arrabbiava?”. NICO: “Anche a me non stava simpatico”. BARBARA: “A volte dava delle risposte brusche”. RIC: “Ah (...)”. DARIA: “Mentre parlavamo e magari qualcuno si metteva avanti, io ad esempio stavo disegnando per mettermi avanti col lavoro e lui è arrivato a parlarci, mi ha preso il foglio e mi ha detto ‘devo parlare’, lo so, ma io come faccio a sapere che devi ancora parlare se sei ancora lì che (?)”. NICO: “Io non mi ricordo chi è che stava colorando e lui ha detto se mentre parlo colori, non mi piace”. BARBARA: “Io una volta stavo colorando una foto, lui arriva, la prende, la capovolge e parla”. DARIA: “Eh, infatti, quando lui arrivava e noi stavamo colorando, non lo vedevamo, no? Allora lui ci prendeva il foglio e diceva ‘perché colori mentre io parlo?’, ma noi non lo sapevamo che stava parlando, non aveva ancora iniziato”. RIC: “E gli altri sono d’accordo?”. VOCI: “Sì, sì”. RIC: “Anche a voi non stava tanto simpatico?”. NICO: “A me abbastanza, anzi un po’ tanto”. F: “Anche a me un po’ tanto”. F (coro): “Sìi. Antipatico, antipatico”.

Inoltre, i membri di un gruppo hanno vissuto i ripetuti tentativi di includere nel loro lavoro un compagno come un accanimento nei loro confronti:

[FG A] NICO: “OP dava sempre ragione a Gianluca perché Gianluca stava sempre lì da solo allora ci diceva sempre contro a me, l’Anna (..)”. DARIA: “Shh!! (riprende i compagni che parlano) alla Rosita e a Giacomo, allora abbiām detto noi ‘se è lui che non parla cosa ci dobbiamo fare?’”. RIC: “Ma siete riusciti a decidere le cose da fare tutti insieme parlandone oppure no?”. VOCI: “Sìi”. MICHELLE fa il gesto di così, così. RIC: “In che senso no, Michelle?”. NICO: “Per me le ultime due volte che sono venuti, perché io la prima non c’ero, allora ci siamo messi lì così, ma non andavamo tanto d’accordo perché Gianluca non partecipava, allora OP ogni dieci minuti veniva lì a darci contro e a dare ragione a Gianluca perché era da solo”.

Nel caso dell’intervento con Gianluca, la mediazione fallisce perché l’intervento non viene interpretato come promozione dell’apertura verso l’altro, bensì come promozione di una parte. In effetti, l’operatore ha trasformato la mediazione in *advocacy* a favore di Gianluca, che era escluso sulla base della cultura normativa della prestazione ma che, in alcuni frangenti (ad es., nell’uso della polaroid) aveva mostrato un’intelligenza vivace, fatto che aveva reso evidente l’importanza della forma di comunicazione nel determinarne l’esclusione. L’operatore, a fronte dell’aggressività dei contributi degli altri bambini, ha agito sottolineando il proprio ruolo asimmetrico, per riequilibrare le relazioni tra Gianluca ed il resto del gruppo,

cioè per favorire una distribuzione più equa della partecipazione. Questo intervento di *advocacy* ha però attivato una reazione etnocentrica nei bambini attori dell'emarginazione, che si sono sentiti ingiustamente penalizzati. Il problema pare essere nel fatto che l'intervento non è riuscito a creare, né empatia, né apprezzamento nei confronti dell'azione di Gianluca.

A proposito di questo problema, occorre specificare che l'insegnante ha evidenziato una predominanza femminile all'interno della classe che tende a lasciare uno spazio marginale all'espressione dei maschi, come peraltro si è notato anche nell'intervista. Le bambine sostengono di lasciare spazio a tutti ma, secondo l'insegnante, non si rendono conto di imporre una selezione nelle possibili modalità di partecipazione dei maschi. L'insegnante osserva una mancanza di rispetto per la diversità dei tempi di azione/reazione, anche nei confronti del bambino definito "più problematico". Questa osservazione è importante per comprendere la critica nei confronti dell'operatore: in essa trova infatti conferma l'orientamento delle bambine alla prestazione, che si traduce in aspettative cognitive. Alla luce di tale tendenza, è possibile capire buona parte delle lamentele. La carenza di orientamento cognitivo nell'intervento viene osservata anche in un'altra classe:

[FG D] RIC: "E avete notato delle differenze tra il rapporto che avete avuto con OP e quello che avete di solito con le vostre insegnanti?". VOCE: "No". ALESSIO: "Sì". NICOLAS: "Praticamente OP non è che ci spiegava... cioè ci diceva quello che dovevamo fare, poi... cioè non ce lo spiegava più di tanto, invece le maestre ci spiegano le cose più di una volta se non le hai capite bene". RIC: "E qual è che reputi più positivo tra i due?". GIORDANO: "Secondo me le maestre".

Queste affermazioni si scontrano comunque con quelle della maggioranza degli intervistati che, in un caso, ritengono persino eccessiva l'attenzione che l'operatore presta alla descrizione dell'attività ([FG H] F1: "Per me OP è molto simpatico però delle volte è paranoico perché spiegava sempre"). Questa mancanza di coerenza tra i destinatari può derivare dalla scarsità di confidenza che i bambini hanno con l'approccio promozionale che non si pone l'obiettivo di formare la persona, né di costruire aspettative precostituite, né di costruire orientamenti valoriali: alcuni bambini si sono evidentemente trovati disorientati da questo approccio. Tuttavia, alla base dei problemi comunicativi si può cogliere anche un'asimmetria di aspettative che l'operatore stesso ha contribuito a creare, ad esempio chiedendo di essere ascoltato, ma non ascoltando altrettanto i bambini.

A proposito di un altro operatore, sono stati frequenti commenti come "È bravo", "È gentile", "È simpatico" o "Ha un buon modo di accogliere e lavorare con i bambini". Gli intervistati non si sono soffermati in dettaglio sulla gestione degli interventi, ma è possibile ribadire buona parte delle osservazioni emerse a proposito del primo:

[FG C] RIC: "Ragazzi vi faccio una domanda: come vi siete trovati a lavorare con OP?". VOCE: "Bene, bene". TANIA: "Bene, perché era simpatico". RIC: "Ci

sono degli atteggiamenti che vi sono piaciuti o non vi sono piaciuti di lui?”. TANIA: (Fa segno di no) “Tutto positivo”. VANIA: “Io sinceramente perché quando parlo con le prof gli do sempre del lei e parlo (..) non con più rispetto però (..) cioè con OP potevo parlare come ad esempio parlo con un amico, invece con le prof devo dare sempre del lei”. RIC: “Voi siete d’accordo con Vania?”. VOICI: “Sì, sì”. ILENIA: “Per me è diverso perché a me la prof fa effetto che un po’ fa paura, cioè come se... quando ad esempio devo fare una domanda io ho paura di dirla, quando dico una parola ho paura di sbagliarla, cioè ho paura di dire (?) prof, invece a OP gli dicevo senza remore”. FRANCESCA: “Forse anche se penso che OP l’abbiamo visto per tre volte e poi non andava a dire alle prof o ai parenti quello ha fatto così, quello ha fatto (..) ad esempio coi prof (..) insomma dopo del comportamento ne viene parlato, insomma si sta più a contatto coi prof, almeno OP l’abbiamo visto tre volte e dopo (..) non so neanche se si ricorda di noi, quindi (..) non penso che abbia pensato molto, Ah quei ragazzi erano così, quindi, cioè, si è meno timidi”. RIC: “Ah, quindi visto che con lui ci state per meno tempo siete meno timidi e vi sentite più liberi di esprimervi, giusto?”. FRANCESCA fa segno di sì. RIC: “Voi siete d’accordo con quello che ha detto Francesca? Vi sentite più liberi?”. ENRICA: “Sì, cioè OP non fa i voti sulla pagella!”.

Anche negli interventi condotti da questo operatore, l’orientamento alla persona è prevalso e i destinatari hanno apprezzato la mancanza di richieste di prestazione. Inoltre, i preadolescenti non si sono sentiti giudicati e hanno maturato fiducia nell’adulto. L’operatore ha dimostrato di accettare incondizionatamente i propri interlocutori (“a OP gli dicevo senza remore”) che, infatti, sono arrivati a cogliere l’importanza e i vantaggi di un approccio promozionale e testimoniale. Nell’azione dell’operatore, i bambini hanno rintracciato ed apprezzato componenti dialogiche, quali l’ascolto efficace, l’empatia, l’equa distribuzione delle possibilità di partecipazione, la realizzazione di conferme e la creazione di informazioni inclusive dell’altro.

[FG G] M1: “Poi è bello perché anche voi non date mai ragione a nessuno, parlate sempre in generale. Accettate tutte le opinioni e poi se c’è qualcuno che non è d’accordo lo fate parlare. C’è un maestro, anche uno a caso, che dice: “‘Ha ragione lui’ e a te non ti fa neanche parlare”. M1: “Alcune volte il maestro ci dice: Dovete fare questo disegno, ma ci dice anche come lo dobbiamo fare e invece voi ci dite: Vi va bene fare questa cosa?”.

Per quel che riguarda la terza operatrice, nel complesso non sono state osservate differenze molto rilevanti tra il suo modo di porsi e quello delle insegnanti:

[FG H] RIC: “E tu cosa pensi, c’è differenza tra come si è comportata OP e come si comporta di solito la vostra insegnante con voi?”. MAR: “No”. RIC: “Non c’è differenza?”. SIMONE: “No, c’è uguaglianza”. RIC: “E trovate che sia diverso il comportamento della vostra insegnante da quello di OP durante l’intervento?”.

FILIPPO e SIMONE: “È uguale, è uguale”. EMMA: “Per me è diverso perché la maestra ha più confidenza”. RIC: “Un attimo, voi due, Filippo e Simone dite che è uguale mentre tu dici che è diverso”. EMMA: “Perché secondo me la maestra ha più confidenza, ci conosce di più e ci può anche più sgridare, mentre OP non ci conosceva tanto (..) e aveva un po’ meno confidenza, OP non ci ha mai sgridato, non ci ha mai sgridato”. MARIALAURA: “Diciamo poi anche che quando la maestra ci sgrida noi ubbidiamo anche perché visto che la conosciamo, quando lei ci sgrida noi ubbidiamo anche”. RIC: “Subito?”. MARIALAURA: “Sì”. EMMA: “Ma poi dipende anche dalle situazioni”. RIC: “Aspetta sentiamo un attimo Filippo e Simone, voi perché dite che è uguale?”. FILIPPO: “Perché secondo me la maestra anche se (?) usa la stessa calma”. RIC: “E vi aiuta a risolvere i conflitti?”. FILIPPO: “Sì”. EMMA: “Secondo me, la maestra non ci ha mai sgridato seriamente (..) così, però tipo, l’atteggiamento è da maestro a maestro, poi dipende anche dalle situazioni che ci sono, se sono più gravi o meno gravi”. RIC: “Ma per quanto riguarda i conflitti si comporta nello stesso modo di OP?”. EMMA: “No, secondo me no”. RIC: “Cioè, in che senso?”. EMMA: “Cioè lei la prendeva con più calma perché voleva vedere come prendevamo il conflitto e lo risolvevamo”. FILIPPO: “Ma anche la maestra (?)”. EMMA: “Sì, lo so però meno”.

L’intervento dell’operatrice è però risultato meno normativo rispetto a quello delle insegnanti (“non ci ha mai sgridato”), anche se questa caratteristica viene spiegata in base alla presunta minor confidenza con i destinatari, anziché essere associata ad una forma diversa di intervento o alla mancanza di valutazione della prestazione. Alcuni intervistati hanno apprezzato soprattutto la sua calma, quindi la scelta di non formulare asserzioni aggressive, ma un solo bambino ha attribuito tale calma alla volontà di osservare meglio i conflitti.

Nell’intervento condotto dall’insegnante, i bambini hanno osservato maggiore disponibilità nei loro confronti rispetto alla consuetudine (“La maestra è stata più disponibile”) e sottolineano di essere stati aiutati, anche se non sempre:

[FG K] M5: “Se dicevamo [alla maestra] che non sapevamo cosa scrivere nella storia allora lei ci diceva: Ingegnatevi”. M3: “Arrangiatevi”. M5: “Invece se gli chiedevamo una cosa tipo (...)”. M1: “Puoi farci una fotografia?”. M5: “Più o meno (..) ci aiutava”.

I bambini hanno percepito la differenza tra l’azione promozionale della docente e la quotidianità del contesto scolastico, soprattutto in quanto li ha lasciati entrare in conflitto senza intervenire.

RIC: “La maestra di solito i conflitti li ferma?”. M5: “Sì”. F1: “Dice: Basta, zitti, muti”. M5: “Li risolve lei, invece quella volta lì ci ha lasciato andare avanti”. RIC: “Ed è durato molto?”. M1: “Quaranta minuti (..) molti conflitti si scatenano quando stiamo facendo lezione, allora lei vuole continuare la lezione quindi dice: Basta”. M5: “Comunque non l’ha fermato il conflitto forse anche perché c’era la telecamera

(..) non so perché (..) ha detto: Bene, allora come volete risolvere questo conflitto?”. RIC: “E di solito non vanno così le cose?”. M5: “No”. M1: “Cerca prima di trovare una soluzione che vada bene per tutti poi se non si trova dice: Basta, devo continuare la lezione”. M1: “Però all’inizio cerca comunque di trovare una soluzione”. M5: “Di solito in classe, quando si scatena un conflitto, la maestra dice: Non mi interessa, poi basta (..) di solito quando gli dici dice: Basta e si risolve così, invece i conflitti più complicati di solito la maestra indaga più o meno, chiede: Beh allora come sono andate le cose?. Poi quando ha saputo tutto cerca di trovare una soluzione”.

Gli intervistati imputano questa differenza di azione alla presenza della videocamera anziché alla forma dell’intervento, dimostrando di essere disorientati di fronte al diverso modo di porsi della docente, che è solita intervenire in modo normativo nelle dinamiche di conflitto, tentando di trovare una soluzione che accontenti le parti, ma che è comunque imposta dall’esterno. I bambini hanno anche colto una distinzione tra il modo di agire dell’insegnante in presenza di conflitti a bassa e ad alta intensità: nel primo caso, l’insegnante ha lasciato spazio all’autogestione, mentre nel secondo ha cercato di capire gli eventi per poi trovare una soluzione. Da ciò emerge non solo che i bambini gestiscono autonomamente solo parte dei conflitti che li vedono protagonisti, ma anche che il dialogo non è contemplato tra le modalità usuali di gestione.

In conclusione, è interessante notare come l’azione degli operatori abbia stimolato interessanti riflessioni in alcuni intervistati (“Da OP abbiamo imparato qualcosa in più sul lavorare in gruppo, che [...] ogni idea in gruppo vale qualcosa secondo me, non deve essere trascurata”): venire a contatto con nuove forme di intervento ha quindi costituito un’occasione per prendere in considerazione nuove forme di comunicazione.

8.4 Conclusioni

Il modo in cui gli operatori e i destinatari hanno osservato l’intervento presenta larghe convergenze, che indicano come la comprensione e l’accettazione del suo significato possano essere considerate ampiamente condivise.

Anzitutto, è evidente la condivisione dell’idea che l’intervento abbia avuto un ampio successo. In secondo luogo, i motivi di questo successo vengono osservati in modo analogo: l’orientamento primario alla persona, la mancanza di valutazione delle prestazioni, la subordinazione delle aspettative cognitive e normative alle aspettative affettive, l’affermazione di diverse componenti dialogiche nella comunicazione. Queste caratteristiche dell’intervento hanno permesso ai destinatari di sentirsi considerati e rispettati come persone e di sentirsi competenti nel partecipare alle attività. In sintesi, il successo dell’intervento è associato all’osservazione di promozione e testimonianza nella comunicazione, sorrette da diverse azioni dialogiche.

In terzo luogo, anche i punti deboli dell'intervento sono stati osservati in modo complementare da operatori e destinatari. Gli operatori sono apparsi consapevoli del rischio dello slittamento dell'intervento verso l'impersonalità, rischio attribuito primariamente al contesto educativo nel quale l'intervento è stato realizzato, contesto che viene avvertito come limitante per un approccio promozionale e testimoniale.

I destinatari hanno osservato l'estraneità dell'intervento rispetto al contesto, estraneità che ha portato a considerare con perplessità alcune caratteristiche dell'intervento, come la scarsa normazione o lo scarso orientamento alla prestazione, e in un caso, ha prodotto un giudizio negativo sull'azione dell'operatore. Agli operatori, in particolare, sono state talvolta attribuite disattenzioni educative: ad esempio, il fatto di non spiegare che cosa si deve fare e di non ascoltare le richieste di aiuto, o di non sanzionare i comportamenti devianti. Persino l'azione dell'insegnante, che pure è stata osservata come più legata al contesto educativo, ha suscitato perplessità per la sua inusuale mancanza di orientamento normativo. In queste condizioni, alcuni destinatari hanno sofferto il carattere innovativo ed imprevedibile dell'intervento, che ha deluso le loro aspettative normative, riferite alla conservazione degli orientamenti educativi, mentre alcuni altri hanno dichiarato esplicitamente di avere "tratto profitto" dalla mancanza di orientamenti educativi per agire in modo deviante rispetto ai modelli generalmente richiesti dalla scuola. Quest'ultima osservazione è particolarmente interessante perché evidenzia come l'intervento abbia introdotto una concezione di conformità alle aspettative decisamente distante da quella che i destinatari hanno appreso nel contesto scolastico. L'osservazione negativa delle azioni degli operatori è limitata a pochi bambini, perlopiù concentrati in un'unica classe: desta però qualche perplessità il fatto che in questa classe sia stato generalmente osservato che l'azione dell'operatore ha perso il timone promozionale e si è spinta verso la personalizzazione.

In sintesi, possiamo affermare che la combinazione tra contesto educativo e possibile discrepanza di aspettative tra operatori e destinatari può mettere in difficoltà questa modalità promozionale di intervento. Tuttavia, i destinatari stessi hanno osservato che queste difficoltà sono state molto spesso superate, attraverso una forma di comunicazione efficace.

Come abbiamo visto (cap. 5, 6), le video-osservazioni confermano queste rappresentazioni dei partecipanti alla comunicazione. Da una parte, la promozione della partecipazione sociale dei destinatari è apparsa spesso funzionare, dall'altra la gestione dei conflitti è stata spesso basata sulla promozione della riflessione sul dialogo e della mediazione. Questi risultati sono stati ottenuti in virtù del sostegno di azioni dialogiche (ascolto attivo, uso dei feedback, apprezzamento) che hanno avuto particolare successo, grazie alla promozione propedeutica della riflessione, e alla produzione di un'osservazione diretta delle condizioni di dialogo e di mediazione dialogica dei conflitti.

Anche per questi aspetti, però, l'intervento ha incontrato alcuni ostacoli: il contesto delle aspettative cognitive e normative consolidate ha costituito un problema rilevante, che talvolta ha portato l'intervento a scivolare verso un versante prima-

riamente impersonale, attraverso il ricorso a decisioni vincolanti e incitamenti alla prestazione. In questi casi, l'azione dell'operatore si è allineata alle azioni dei destinatari, adattandosi alle aspettative esistenti, anziché contribuire a modificarle o confermare aspettative affettive alternative che emergevano nella comunicazione. Sono proprio queste situazioni che hanno contribuito a rafforzare l'importanza del contesto educativo tra i destinatari e a suscitare le loro critiche nei confronti dell'intervento.

Complessivamente, si può affermare che questa forma di intervento ha ottenuto successi significativi, benché ancora parziali: sicuramente, il confronto comparativo con la prima fase della ricerca² dimostra come l'affinamento delle tecniche dialogiche come modo di produzione della testimonianza e la costruzione di obiettivi promozionali nella comunicazione permetta una sollecitazione adeguata della partecipazione sociale e una gestione efficace dei conflitti. Rimangono alcune importanti domande aperte e alcune ipotesi di possibile evoluzione dell'intervento, che cerchiamo di esplorare nel capitolo conclusivo.

² C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

Capitolo 9

Vantaggi e limiti del dialogo

Claudio Baraldi

9.1 Considerazioni generali sui risultati della ricerca

La ricerca che abbiamo presentato in questo volume ha evidenziato una convergenza considerevole e inusuale di risultati, ottenuti attraverso diverse tecniche di raccolta dei dati: le interviste agli operatori, le interviste ai bambini e ai preadolescenti e le video-osservazioni hanno prodotto informazioni che sono leggibili come ampiamente coerenti tra loro. Di conseguenza, le osservazioni sono state confermate in modo circolare in base alle diverse fonti di dati. Questa convergenza evidenzia che i risultati ottenuti sono solidamente ancorati ai dati empirici e quindi ci permette di produrre un'analisi valutativa degli interventi osservati che è ampiamente motivata ed argomentata.

Vanno però anche dichiarati i limiti di questa analisi. Anzitutto, essa verte specificamente sul processo di intervento analizzato e sulla sua coerenza con il progetto preliminare che lo ha proposto. Come abbiamo ricordato in più parti di questo testo, il lavoro svolto e qui presentato è debitore di una prima fase da cui erano stati tratti importanti spunti di riflessione per l'intervento proposto e monitorato¹. Il progetto è nato da considerazioni precedenti sui limiti e i vantaggi degli interventi di gestione del conflitto ed è stato elaborato da un'équipe mista di esperti e ricercatori. L'analisi ha rilevato come vi sia stata un'ampia, sebbene non completa, aderenza tra il progetto e il processo di attuazione dell'intervento, il che significa che, analizzando il secondo, possiamo anche trarre alcune importanti conclusioni sull'efficacia del primo. In tal senso, l'esperimento effettuato ha ottenuto un ampio successo, ma è anche vero che i risultati della ricerca sono strettamente correlati a questo tipo di esperimenti.

In secondo luogo, l'analisi valutativa verte sui risultati dell'intervento, intesi sia come reazioni comunicative da esso immediatamente suscitate, sia come osservazioni sul processo, a posteriori, da parte dei destinatari. Abbiamo cioè analizzato il modo in cui bambini e preadolescenti hanno reagito alle azioni degli operatori e ciò

¹ C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

che hanno osservato nell'intervento al suo termine. Ciò che abbiamo osservato come ricercatori, attraverso le video-osservazioni, coincide largamente con ciò che hanno dichiarato i destinatari e gli stessi operatori, per quel che riguarda i successi ed i limiti del proprio lavoro. Non possiamo però conoscere le conseguenze dell'intervento sulla cultura della gestione dei conflitti tra i coetanei e tra essi e le/gli insegnanti a scuola. Possiamo soltanto osservare che un intervento in tre incontri non può essere paragonato in alcun modo, in termini di effetti di socializzazione, a percorsi di lungo o lunghissimo periodo, come quelli in atto in famiglia o dentro al sistema scolastico. Gli effetti di socializzazione dell'intervento sono dunque necessariamente limitati: l'analisi dei risultati serve però a capire se un intervento di questo tipo può lasciare una traccia nella cultura del sistema educativo, cioè se ed in che modo può essere riprodotto e riutilizzato efficacemente a scuola, e serve anche a capire se tra i bambini ed i preadolescenti esso è stato capito ed accettato, cioè se è in grado di motivare i destinatari.

Il successo della sperimentazione e della ricerca è sottolineato in modo particolare dal fatto che la casistica dei modi di attuazione del progetto originario, cioè della sua traduzione in interventi concreti, ha prodotto una ricchezza elevata di stimoli per la riflessione. Si può dunque dire che sono stati prodotti e presentati materiali diversificati particolarmente utili per l'analisi delle forme promozionali e dialogiche di intervento. In questo capitolo conclusivo, tenteremo di articolare un discorso di sintesi sui risultati di ricerca che consideriamo più rilevanti, senza nulla togliere ai lettori che vi vedano altri aspetti di loro primario interesse.

9.2 Il successo dell'intervento

Il progetto di intervento che è stato qui monitorato partiva dalla necessità di verificare se e come la promozione della partecipazione sociale possa produrre una varietà di prospettive, anche contraddittorie, e avviare un'efficace gestione dei conflitti così emersi. La ricerca ha evidenziato la capacità dell'intervento sia di promuovere prospettive diversificate tra i destinatari, sia di gestire questa diversità in modo da garantirne un'espressione non violenta e a basso rischio per la riproduzione di processi comunicativi tra coetanei e tra bambini/preadolescenti ed operatori/insegnanti.

Le condizioni di partenza dell'intervento promozionale esaminato non erano favorevoli. Da una parte, i destinatari avevano chiaramente sottolineato, attraverso la rilevazione iniziale, le proprie difficoltà nel gestire i conflitti in modo dialogico. Dall'altra parte, il contesto educativo in cui si sono svolti gli interventi incoraggiava l'educazione al dialogo e la risoluzione normativa dei conflitti, così come la disattivazione della cultura educativa poteva indurre gli operatori a lasciar correre i conflitti ingestibili². Nonostante queste condizioni avverse, gli interventi che abbiamo

² Come era accaduto in un precedente caso. V. l'analisi in C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

monitorato hanno prodotto spesso una promozione della riflessione, un'osservazione del valore del dialogo e una mediazione dialogica.

In accordo con gli obiettivi dell'intervento, gli operatori sono quindi stati in grado di attivare di frequente una forma promozionale di intervento, sostenuta dalla testimonianza e da azioni dialogiche. La promozione della partecipazione ha ottenuto un notevole successo, confermato sia dai processi osservati tramite video-registrazioni, sia dalle opinioni e dai commenti raccolti tra i destinatari al termine dell'intervento, sia infine dal confronto tra i processi comunicativi video-osservati e i risultati dei questionari dei destinatari, che non lasciavano presagire una disponibilità generalizzata al dialogo, né tanto meno una competenza dialogica generalizzata. Pertanto, si può affermare che si è prodotto un sostanziale successo dell'intervento di gestione dei conflitti, con riferimento agli obiettivi che erano stati posti.

Il successo dell'intervento è fondato sulla produzione nella comunicazione di forme di testimonianza, basate sulle azioni dialogiche degli operatori. Questo successo ha incentivato numerosi conflitti, che sono stati gestiti in modo prevalentemente dialogico, anche se non sempre con efficacia completa. Ciò ha permesso anzitutto di promuovere la riflessione sui problemi emersi nella comunicazione, quindi di osservare l'importanza del dialogo e di attivare anche forme di mediazione dialogica, che sono risultate particolarmente interessanti per la loro considerevole influenza sui conflitti.

Quando si è dispiegata, l'azione dialogica degli operatori ha permesso di avviare forme comunicative di grande interesse, sia per gli interventi, sia per la ricerca. Dal punto di vista dell'intervento sociale, è stato dimostrato che un'azione dialogica ha conseguenze promozionali, nella direzione sia della creazione di diversità, e quindi, di conflitti, sia della gestione che ne consegue. È importante sottolineare entrambi questi aspetti, perché spesso il primo appare irrilevante o addirittura controproducente. Il conflitto, come si è affermato nel capitolo 1, non costituisce un problema in se stesso: anzi, il conflitto lascia emergere la diversità che, se soffocata, potrebbe causare gravi danni successivi nella comunicazione, in termini di demotivazione, oppure di opposizione violenta. Dunque, la promozione dialogica della diversità alimenta i conflitti, allo scopo di rendere trasparenti i problemi del sistema di comunicazioni. Ciò ovviamente non basta: nella ricerca precedente, avevamo verificato come i conflitti alimentati in modo promozionale fossero stati abbandonati al loro destino, con conseguenze negative per la comunicazione, prima di tutto per l'intervento stesso³. In questa ricerca, invece, abbiamo potuto verificare come una gestione dialogica dei conflitti sia stata spesso attivata efficacemente.

È dunque rilevante osservare che soltanto la doppia azione dialogica di promozione della partecipazione sociale e gestione del conflitto permette un'efficace forma di intervento che permetta ai destinatari sia di esprimere le loro posizioni e di verificare eventuali divergenze e diversità, sia di giungere al dialogo nell'affrontare queste divergenze e diversità. È però altrettanto importante osservare che il risultato del dialogo è imprevedibile.

³ C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

I risultati empirici della ricerca sono particolarmente importanti: l'osservazione di esempi significativi di mediazione dei conflitti e di promozione dell'osservazione del valore del dialogo, a partire da una promozione efficace della riflessione, è di grande valore per l'analisi dell'intervento sociale e, ancora di più, per la promozione di buone pratiche di gestione del conflitto. Si tratta dunque di un risultato significativo per futuri interventi mirati a gestire i conflitti tra bambini e preadolescenti.

Nonostante questi risultati positivi, la ricerca ha però evidenziato anche tre tipi di limiti dell'intervento: 1) limiti determinati dall'influenza del contesto sull'intervento promozionale; 2) limiti determinati dalla reazione dell'intervento a tale influenza; 3) limiti intrinseci rilevati nell'intervento promozionale.

9.3 L'influenza del contesto

L'intervento promozionale si produce molto spesso nel quadro di sistemi educativi: questa è stata anche l'esperienza che abbiamo esaminato, che è stata realizzata grazie alla collaborazione con scuole elementari e medie inferiori. In questo quadro, l'intervento promozionale ha prodotto un esperimento interessante di come includere un nuovo sistema di interazioni in un sistema più ampio ben consolidato, rispetto al quale è in palese discontinuità. Questo esperimento ha permesso da un lato di osservare come questo sistema consolidato reagisce all'intervento specifico, dall'altro lato come l'intervento specifico reagisce al sistema consolidato. Inoltre, ha permesso di osservare come se e come è stata esercitata un'influenza reciproca.

La ricerca ha confermato la difficoltà di inserire la promozione del dialogo in contesti che non ne contemplino usualmente la realizzazione. Nella prima fase della ricerca, era emerso che in molti casi di intervento analizzati, i tentativi promozionali erano subordinati all'obiettivo scolastico di favorire l'apprendimento dei bambini/preadolescenti: di conseguenza, la promozione della loro riflessione e della loro partecipazione, se e quando presente, era utilizzata in modo strumentale a questi fini⁴. In due casi di intervento apertamente impostato come promozionale, l'influenza del contesto era stata osservata con particolare evidenza⁵ e la riflessione sui problemi emersi in questi due casi è stata importante nell'impostare l'intervento sperimentale che qui abbiamo analizzato. I nuovi interventi sono stati impostati per invertire il rapporto di subordinazione tra educazione scolastica e promozione della partecipazione, cioè per amplificare l'influenza della seconda sulla prima e, in modo corrispondente, ridurre quella della prima sulla seconda. Questa impostazione ha consentito di osservare meglio i vantaggi e i limiti delle forme promozionali, piuttosto che i vincoli e le esigenze delle forme educative. Questa impostazione ha anche chiaramente influenzato la prospettiva dei bambini/preadolescenti, consen-

⁴ V. Iervese, *Forme di educazione al dialogo*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

⁵ C. Baraldi, *La promozione del dialogo attraverso la video-produzione* e M. Vincenzi, *La promozione del dialogo attraverso la fotografia*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

tendo una loro osservazione più chiara della differenza tra forme di intervento, osservazione che è stata poi espressa in termini di valutazione della loro efficacia.

Questa impostazione ha evidenziato che il sistema scolastico costituisce un ostacolo potenziale per l'intervento promozionale, per il fatto di essere strutturato in modo opposto, cioè in base ad un'intenzione formativa (e non confermativa), ad aspettative primariamente cognitive (e non affettive), ad un'azione dell'adulto che intende vincolare l'esperienza del bambino/preadolescente (e non incoraggiare la sua azione autonoma). L'influenza del sistema scolastico si è manifestata anzitutto nella difficoltà, emersa in alcune circostanze, da parte dell'insegnante che ha svolto il ruolo di operatrice, di costruire nella comunicazione il significato della differenza della propria azione, rispetto a quella usuale nelle ore di lezione. Ma ancora di più, questa influenza si è manifestata attraverso le aspettative dei bambini/preadolescenti, che hanno influenzato la comunicazione durante l'intervento. In particolare, tra i bambini e i preadolescenti è stato possibile osservare: 1) una diffusa cultura della prestazione e della competizione nel produrre compiti adeguati; 2) la produzione di aspettative normative, riferite ai valori orientativi della comunicazione, espresse spesso nella ricerca del successo delle attività e del conseguimento degli obiettivi. Ciò ha comportato una tendenza ad escludere coloro che non si adeguavano alle aspettative dominanti, attraverso il ricorso a tre forme di stigma: 1) il nullafacente; 2) l'incapace/incompetente; 3) il disturbatore. In questo quadro culturale, di tipo scolastico, il deviante è stato osservato come colui che non fa nulla, non sa fare, e/o disturba chi fa e sa fare.

L'influenza del contesto scolastico si è così trasformata in vera e propria forma orientativa della comunicazione: l'intervento ha dovuto innestarsi in un sistema di comunicazioni orientato da forme culturali diverse ed opposte, che si sono espresse attraverso le forme di partecipazione e le aspettative dominanti. Per questo motivo, i sistemi di comunicazioni che si sono realizzati nel corso degli interventi sono risultati contraddittori e oscillatori: vale a dire che la comunicazione che si è prodotta nell'interazione tra operatori e bambini/preadolescenti ha seguito contemporaneamente (contraddizione) o in modo alternato (oscillazione) orientamenti non coerenti fra di loro. Alla creazione di questa dinamica hanno contribuito tanto gli operatori, quando hanno affermato il valore normativo degli obiettivi promozionali, oppure il significato cognitivo dell'apprendimento, quanto i bambini/preadolescenti, quando hanno interpretato l'intervento come richiesta di prestazioni, finalizzata ad una valutazione. Contraddizioni e oscillazioni hanno rappresentato una difficoltà per la realizzazione degli obiettivi degli interventi, ma sono anche state occasioni utili per osservare le differenze che si producono in un sistema sociale nel momento in cui cambia la forma primaria della comunicazione.

In questo quadro, un aspetto interessante riguarda i modi di reazione di bambini/preadolescenti alla cultura dominante che si esprime in un sistema di comunicazioni di questo tipo. Nella nostra ricerca, abbiamo osservato raramente un'opposizione a tale cultura, se la intendiamo come protesta attiva nei suoi confronti: sono stati invece frequenti l'auto-isolamento e i tentativi di fuga, a fronte dell'osservazione di una richiesta di prestazione. Non è invece stato possibile chiarire l'inci-

denza del silenzio di bambini/preadolescenti, che potrebbe anche riflettere un adeguamento a fronte di un'affermazione attiva di coetanei conformi.

Le aspettative cognitive, riferite alla prestazione e alla competizione, hanno causato la trasformazione di numerose dispute tra coetanei in conflitti competitivi, che hanno assunto forme individualiste, cioè basate sul valore della prestazione individuale, e talvolta forme etnocentriche, soprattutto basate sul genere.

È risultato evidente che la rilevanza della cultura della prestazione scolastica è maggiore di quella di ogni altra forma culturale, incluse le culture di genere, etniche o riferite ai gruppi d'età.

La seconda fase della ricerca ha confermato il dato, già emerso nella prima fase, che la differenza di genere contribuisce a dare forma conflittuale alla comunicazione: non è una coincidenza che i casi di conflitti etnocentrici osservati siano basati su questa differenza. Tuttavia, un dato rilevante, a ciò correlato, è che è stata osservata come più frequente la partecipazione attiva delle femmine alla costruzione della cultura della prestazione, mentre i maschi hanno tentato più spesso di auto-isolarsi o sono rimasti più spesso in silenzio. Ciò porta ad osservare un intreccio tra la cultura di genere e la cultura della prestazione: la prima riproduce la seconda, mentre la seconda alimenta la prima. Nel complesso, comunque, i conflitti legati alla prestazione, cioè a visioni diverse di un buon risultato del lavoro, sono stati nettamente prevalenti, in presenza o in assenza di conflitti di genere. La cultura della prestazione prevale dunque su quella di genere nella strutturazione dei conflitti e della comunicazione in generale: un dato di certo non sorprendente in una società che ha fatto dell'individualismo una componente culturale di massimo rilievo⁶. Un problema interessante di ricerca riguarda l'origine e le manifestazioni dell'abbinamento della cultura della prestazione con la differenza di genere, nei casi in cui i conflitti si sono manifestati in modo etnocentrico.

Su questo sfondo, anche la differenza etnica è apparsa molto raramente rilevante, mentre l'influenza della differenza d'età è stata solo parzialmente evidente e non ha inciso granché in modo rilevante sulla cultura della prestazione: se infatti è stata confermata la maggiore propensione dei maschi preadolescenti per forme prevaricanti di conflitto, non sono invece emerse discrepanze significative tra bambini e preadolescenti per quel che riguarda la gestione del conflitto. I preadolescenti hanno manifestato in partenza maggiore scetticismo nei confronti delle proposte degli operatori, ma durante l'intervento e nella valutazione finale queste perplessità sono state perlopiù abbandonate. Queste forme culturali hanno assunto importanza soltanto se combinate all'enfatizzazione delle prestazioni e delle competenze individuali.

I problemi di generalizzazione della cultura dominante della prestazione hanno prodotto due tipi aggiuntivi di problema, oltre all'apertura di conflitti: 1) l'esclusione di singoli destinatari, fatti oggetto di stigma; 2) il blocco delle decisioni, causato dai conflitti sui modi e sulle competenze nello svolgimento dei compiti e dei ruoli. È dunque risultato evidente che, laddove si producano delle resistenze attive,

⁶ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale*, cit.

le aspettative cognitive riferite alla prestazione, creando competizione, possono facilmente escludere dalla comunicazione e determinare situazioni di stallo/blocco. Un importante problema di ricerca è chiarire meglio che cosa favorisca il realizzarsi di esclusione o blocco, cioè che cosa differenzi le situazioni in cui il conflitto porta all'esclusione dalle situazioni in cui porta al blocco decisionale.

La forma cognitiva delle aspettative è anche stata alla base delle poche critiche rivolte agli operatori da parte dei destinatari. Negli interventi analizzati nella prima fase della ricerca, era risultato chiaramente preponderante l'interesse degli operatori per la realizzazione delle attività e per il conseguimento di specifici obiettivi precedentemente fissati e non concordati con i partecipanti. Nella seconda fase, è stata invece prestata un'attenzione primaria al processo e alle forme di gestione delle interazioni. Questo cambiamento ha creato problemi imprevisi negli interventi: non mettendo i processi al servizio del conseguimento degli obiettivi, le azioni degli operatori hanno disorientato i destinatari, con il conseguente rischio di indebolire la loro motivazione, sistematicamente alimentata soltanto dall'incoraggiamento ad apprendere e dalla cultura della prestazione.

In conseguenza di ciò, in qualche caso, si è osservato che gli operatori non hanno dato sufficiente peso alle prestazioni, cioè non hanno aiutato i destinatari nel loro svolgimento e/o non ne hanno spiegato le condizioni. Alla base di queste "carenze", c'è la forma promozionale, che non determina l'azione dei destinatari, bensì cerca di promuoverla: a causa del primato delle aspettative di prestazione, la differenza tra determinare e promuovere non è stata sempre osservata in modo chiaro dai destinatari. In base a queste aspettative si può spiegare anche lo stupore con il quale è stata accolta in una classe di scuola elementare l'azione dell'insegnante, che si esprimeva in una forma promozionale, anziché primariamente orientata all'obiettivo cognitivo della prestazione e alla regolamentazione normativa delle azioni in vista di questo obiettivo. Questo stupore indica chiaramente come sia difficile modificare le forme consolidate di comunicazione, soprattutto laddove siano gli insegnanti stessi a cambiare il proprio modo di agire in classe: tuttavia, il successo complessivo dell'intervento dell'insegnante evidenzia come ciò non sia certamente impossibile, se ci sono condizioni adeguate di tempo e motivazione.

In generale, i risultati della ricerca portano all'attenzione sul problema delle modalità di affermazione delle forme promozionali in sistemi caratterizzati da altri obiettivi e in cui sono dominanti altre forme di comunicazione. Il tentativo di congiungere forme opposte porta a contraddizioni e ad oscillazioni, mentre la promozione non consente la competizione con altre forme nello stesso sistema. La presenza di forme dominanti alternative alla promozione è quindi un dato fondamentale di cui tenere conto per consentire la valutazione tanto dell'influenza del contesto sugli interventi promozionali, quanto delle possibilità di questi interventi di influenzare il contesto in cui si producono.

9.4 L'influenza dell'intervento

Come ed in che misura hanno influito gli interventi osservati sulla cultura della prestazione e sulle resistenze nei suoi confronti?

Si è prodotto uno sforzo sistematico nel chiarire che l'intervento non faceva riferimento alla cultura della prestazione, bensì a quella della partecipazione: l'azione di chiarimento da parte degli operatori ha però incontrato resistenze, che hanno talvolta richiesto interventi circostanziati che originariamente non erano previsti.

In condizioni culturali avverse, assai più della spiegazione, ha potuto la testimonianza, che ha prodotto condizioni strutturali alternative chiare rispetto a quelle del sistema scolastico, creando le condizioni per lo stabilirsi di una fiducia interpersonale, anziché basata sulla differenza di ruolo tra esperto e destinatario⁷. La testimonianza, basata su un'aspettativa di auto-espressione anziché di prestazione, ha sostenuto adeguatamente la promozione, sostituendo l'orientamento alle persone a quello dei ruoli scolastici, chiarendo che la comunicazione è basata sulla conferma sistematica delle espressioni personali, anziché sulla valutazione delle prestazioni di ruolo. La testimonianza ha quindi permesso di chiarire che: a) le decisioni e le gerarchie orientate agli obiettivi di risultato possono essere evitate e sostituite da un coordinamento tra prospettive diverse ugualmente rilevanti; b) i conflitti basati sulla competizione possono essere gestiti in base ad un orientamento dialogico. L'uso sistematico dell'azione dialogica di feedback riferito all'azione dei destinatari, soprattutto per chiarirne i significati promuovendo la riflessione, o per rendere comunicabili le loro emozioni e le loro motivazioni, ha permesso la realizzazione empirica della testimonianza. Inoltre, l'ascolto attivo ha prodotto risultati interessanti sia nel far emergere i problemi nella comunicazione, sia nel consentire ai destinatari di trattarli in modo adeguato. Infine, gli apprezzamenti hanno determinato una visibilità chiara delle conferme delle espressioni personali ed hanno così consentito di evidenziare la prospettiva dialogica nella comunicazione, incoraggiando la produzione non aggressiva e non prevaricante dei punti di vista personali.

In tal senso, la testimonianza ha favorito un cambiamento, per quanto provvisorio, nel sistema complessivo di comunicazioni: l'intervento promozionale può così influire sul contesto scolastico, lasciando una traccia nell'esperienza dei destinatari.

Anche la realizzazione della testimonianza è però incorsa più volte nel rischio di insuccesso, nel quadro del sistema complessivo di comunicazione, quando è stata sovrastata dall'osservazione del primato della prestazione da parte dei destinatari. Un problema cruciale è quindi come modificare le condizioni del sistema complessivo attraverso gli interventi promozionali, tenendo conto del fatto che la promozione non è l'unica forma culturale in gioco nel corso della comunicazione e che quindi si deve mettere in conto l'insorgere di ostacoli rilevanti nella comunicazione.

⁷ A proposito della distinzione tra queste due forme di fiducia, si veda A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.

Nella promozione e nella realizzazione della testimonianza, il problema più rilevante si è manifestato nel fatto che l'azione dell'operatore si è talvolta allineata all'azione dei destinatari dell'intervento, adeguandosi alle loro aspettative, che in tal modo si sono generalizzate come decisive nel sistema di comunicazioni. In particolare, due modi di allineamento hanno ostacolato la promozione, perché hanno bloccato la testimonianza.

Anzitutto, si è verificato talvolta il tentativo di ripristinare le componenti dialogiche su basi normative ("così si deve fare"), quindi incentivando una struttura gerarchica che distingue tra operatore (esperto) e destinatari (inesperti), o adulto (competente) e minori (incompetenti): questo modo di agire ha prodotto una contraddizione nell'intervento, poiché ha cercato di creare l'orientamento alla persona e l'apprezzamento dell'auto-espressione attraverso il loro opposto, cioè l'orientamento normativo ai ruoli e l'imposizione esterna di modi di espressione.

In secondo luogo, a fronte di difficoltà, si è osservata talvolta un'azione degli operatori che ha favorito l'orientamento alla prestazione, enfatizzando gli obiettivi dell'intervento anziché la rilevanza della partecipazione: questo modo di agire ha introdotto il primato di aspettative cognitive, determinando l'abbandono dell'orientamento alla persona e all'auto-espressione.

Questo scivolamento dell'intervento verso forme impersonali, basate su aspettative cognitive e normative, è stato incentivato a partire dalle forme conflittuali prevalenti nella comunicazione tra i destinatari. L'emergenza di conflitti era largamente prevista, ed anzi auspicata come primo risultato dell'intervento, affinché la sperimentazione potesse funzionare, in base alla creazione di condizioni per una gestione del conflitto. Si è dunque trattato di un banco di prova per l'intervento promozionale.

I conflitti tra destinatari sono stati particolarmente rischiosi perché si sono trasformati frequentemente da dispute in competizioni, portando a esclusioni e blocchi decisionali. In alcuni casi di conflitti competitivi particolarmente acuti, l'azione dell'operatore, anziché promuovere una forma diversa di partecipazione, è stata promossa dall'azione dei destinatari. In apparenza, questa circolarità della promozione può essere considerata positiva nella prospettiva di un progetto di intervento come quello attuato: ma, in realtà, essa ha introdotto una simmetria nell'azione che non ha consentito all'operatore di agire in modo promozionale, perché ha portato la sua azione ad allinearsi a quella dei destinatari e, quindi, ad adattare la gestione alla forma del conflitto. Nei termini introdotti in apertura di questo testo (cap. 1), si può sostenere che, in questo modo, gli operatori hanno abbandonato un'azione di catalisi della comunicazione e non hanno affrontato i problemi della distribuzione del potere e della testimonianza. Nel momento in cui, ad esempio, l'operatore ha accettato di adattarsi alle richieste dei bambini che chiedevano un suo intervento di risoluzione di una controversia o una sua decisione perentoria, è scomparso l'intervento di promozione e si sono intensificati l'asimmetria di potere, il giudizio di valore e la prevalenza del ruolo impersonale.

Situazioni di questo tipo possono essere osservate come non problematiche, se non come positive, da chi ritiene importante che la promozione del dialogo sia ac-

compagnata da percorsi educativi, in quanto si tratta di associare la manifestazione del rispetto alle regole di convivenza civile e all'affermazione delle norme. Tuttavia, anche sulla scorta di dati raccolti in una precedente ricerca⁸, si può affermare che questa impostazione postula un'erronea coincidenza tra apprendimento e manifestazione del rispetto. L'apprendimento di una norma non implica il suo rispetto: quest'ultimo può essere osservato soltanto nel momento in cui si verifica una partecipazione attiva. Per questo motivo, negli interventi osservati in questo volume, il rispetto per le persone è stato generalmente tenuto distinto dall'apprendimento delle regole. Le dichiarazioni rilasciate dai destinatari durante la valutazione degli interventi (cap. 7), confermano che l'intervento promozionale è stato accolto come meno normativo del lavoro scolastico: ciò ha permesso ad alcuni bambini di "approfittare" dell'occasione di maggiore libertà concessa, ma a molti altri ha consentito di separare i principi astratti, appresi come tali, dalle interazioni concrete, consentendo loro di osservare che il rispetto delle regole è vincolato al funzionamento della comunicazione e al rispetto dell'espressione degli altri. Ciò ha permesso di introdurre le regole nella discussione tra i bambini/preadolescenti, i quali hanno infatti potuto riflettere sulla loro applicazione e affrontare concretamente il problema del coordinamento nelle interazioni. La promozione dunque non si traduce in disinteresse per i processi di regolazione, bensì permette di sottoporli alla verifica della comunicazione effettiva.

Lungi dal favorire una qualche forma di rispetto delle regole, l'allineamento dell'operatore all'azione dei destinatari, ha creato un circolo vizioso che ha bloccato l'intervento. Il problema dell'intervento è rompere questo circolo vizioso: un'azione persistentemente orientata in modo cognitivo o normativo, lo rafforza sempre più, conducendo, come è avvenuto in alcuni casi, a un blocco dell'intervento che deve essere dissolto con una decisione presa dall'alto.

Il successo nel creare conflitti, in base alla promozione della partecipazione, ha messo in evidenza come un intervento possa promuovere una gestione dialogica del conflitto soltanto se non si creano allineamenti dell'azione degli operatori a quella dei destinatari e se non si creano simmetrie tra operatori e destinatari, che determinano circoli viziosi, i quali sfociano poi in asimmetrie gerarchiche, contrarie all'approccio promozionale. Si tratta dunque di riflettere attentamente sulle contraddizioni che possono essere introdotte nel sistema di comunicazioni anche attraverso le azioni degli operatori, e sulle conseguenze di tali azioni sul processo di intervento e sui risultati ottenuti.

9.5 I limiti dell'intervento

Un altro motivo importante di riflessione nasce da alcuni limiti che sono stati evidenziati nell'intervento promozionale e nella testimonianza che lo ha sostenuto, soprattutto quando le aspettative cognitive si sono affermate in modo persistente

⁸ C. Baraldi e V. Iervese (a cura di), *Come nasce la prevaricazione*, cit.

nel sistema di comunicazioni e sono quindi state apertamente osservate da tutti i destinatari.

9.5.1 Trasparenza

Un primo limite ha riguardato le carenze nel fornire sufficienti elementi di conoscenza ai destinatari, affinché fosse loro chiara la forma della comunicazione e la sua differenza da quella dominante nel contesto scolastico. Come abbiamo scritto sopra, può certamente molto di più la testimonianza della spiegazione: tuttavia, ciò non significa che un intervento possa permettersi di ignorare la trasparenza del significato dell'azione. Laddove il sistema di comunicazioni sul quale si interviene è orientato in modo da ostacolare la promozione della partecipazione e una gestione dialogica dei conflitti, è anzi particolarmente rilevante che la testimonianza includa un'azione di chiarimento di se stessa. Ciò significa che, nel corso della testimonianza, la comunicazione dialogica dovrebbe includere delle possibilità di feedback sull'azione dell'operatore che permettano di chiarirne l'orientamento. Ciò non è avvenuto frequentemente nel corso degli interventi analizzati: a meno che non si sia reso necessario su esplicito invito o su protesta aperta dei destinatari, gli operatori hanno per lo più agito senza esplicitare le loro intenzioni.

Questa mancata esplicitazione risponde all'esigenza di evitare orientamenti normativi ("si deve fare così") e di mantenere fermo il timone dell'azione promozionale: tuttavia, in un sistema orientato in modo avverso, essa può determinare facilmente un deragliamento nel senso opposto. Essa produce cioè il rischio di uno slittamento nel lasciar fare, determinato dalla mancanza di chiarezza sui significati dell'azione: non a caso, alcuni destinatari hanno lamentato scarsità di informazioni e mancanza di chiarezza, ed altri hanno dichiarato di avere "approfittato" della forma di intervento per lavorare di meno e divertirsi di più. Un primo rischio è che si affermi l'idea di una scissione tra "lavoro" e "divertimento", che esclude la possibilità di lavorare divertendosi, cioè di auto-esprimersi attraverso le attività proposte dall'intervento. Un secondo rischio è che l'intervento di gestione dei conflitti venga osservato come inesistente, oppure come fazioso: inesistente quando l'operatore promuove una riflessione, o anche quando la sua azione porta "semplicemente" alla luce le possibili forme dialogiche; fazioso quando l'azione dell'operatore, nel tentativo di promuovere la partecipazione di qualcuno, viene vissuta come "prendere le parti di", come una difesa di un destinatario contro gli altri, che si auto-osservano come una maggioranza che manifesta proprie ragioni e propri diritti di rivendicarle.

Questa carenza intrinseca della testimonianza si manifesta soprattutto quando i tempi sono insufficienti a creare condizioni comunicative chiare. Questa carenza riproduce la strettoia tra un'educazione prevalentemente cognitiva e normativa e una forma di lasciar fare, che è stata osservata da sempre in ambito pedagogico come differenza tra un lato positivo ed uno negativo e che invece in un intervento promozionale è una differenza da evitare.

9.5.2 Azione dialogica

Un secondo limite è stato osservato nella selettività dell'azione dialogica degli operatori: alcune componenti di una forma dialogica si sono infatti rivelate difficili da mettere in pratica. In particolare, non è stata mai osservata, durante gli interventi, una vera e propria verifica della percezione, cioè una verifica che non si limiti ad un feedback sul modo di vedere o sentire dei destinatari, ma che preveda una sequenza di azioni: ipotetica, interrogativa, di accettazione. Gli operatori non hanno mai iniziato la verifica con un'affermazione ipotetica ("ti vedo così"), forse temendo una lettura normativa della loro azione: hanno invece preferito introdurre con la forma interrogativa ("come ti senti?"), come si fa in altri approcci⁹. Questa scelta determina un depotenziamento del dialogo, poiché (1) non evidenzia bene l'attenzione dell'operatore per il destinatario, affidata soltanto ad una domanda, e quindi (2) lascia al destinatario la decisione sul tipo di risposta da fornire, con la conseguenza che (3) rende più probabile il rifiuto dell'azione dialogica da parte di un destinatario che non si senta adeguatamente confermato. La verifica della percezione è rischiosa, poiché può suscitare nei destinatari irritazione e rifiuto dell'auto-esposizione richiesta: pertanto, richiede un'azione dialogica preliminare, all'interno di un sistema che deve avere già creato le condizioni di auto-espressione, attraverso feedback, ascolto attivo, apprezzamenti. La mancanza di una verifica della percezione segnala le difficoltà nel produrne le condizioni, perlomeno in un sistema di durata limitata come quello che ha caratterizzato questo tipo di interventi.

Un secondo problema rilevante per l'azione dialogica è consistito nella difficoltà di evitare azioni valutative: la mancanza assoluta di valutazione nel contributo dell'operatore è apparsa improbabile e anzi si è prodotta più volte l'incoerenza della valutazione, soprattutto laddove le condizioni del dialogo erano rese difficili dalle aspettative cognitive dominanti. L'azione valutativa ha affermato il valore del dialogo ("chi agisce meglio"), ha difeso i diritti alla partecipazione di alcuni destinatari ("chi ha il diritto di agire"), ha affermato la loro competenza ad agire nei confronti di coloro che la negavano ("chi è capace"). Questa difficoltà rinvia ad un problema più ampio presente nella letteratura scientifica: la gestione dialogica dei conflitti è infatti stata accusata di essere inefficace e improduttiva nel quadro di sistemi sociali che affermano disuguaglianze rilevanti, che richiedono un intervento sulle strutture del sistema nel suo complesso¹⁰.

La tendenza a valutare è una tendenza a prendere parte, parteggiare: tale tendenza è collegata all'osservazione di processi comunicativi che riproducono ingiustizie o che comunque non consentono una distribuzione equa della partecipazione. Il problema che si pone è classico: se sia possibile e come sia possibile far partire

⁹ Si veda l'analisi dell'intervento di formazione degli insegnanti in C. Baraldi, *La formazione degli insegnanti al dialogo*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

¹⁰ Vedi, ad esempio, M. Schoeny e W. Warfield, *Reconnecting system maintenance with social justice: A critical role for conflict resolution*, in *Negotiation Journal*, 16, 3, 2000, pp. 253-268; N. Welsh e P. Coleman, *Institutionalized conflict resolution: Have we come to expect too little?*, in *Negotiation Journal*, 18, 4, 2002, pp. 345-350.

da processi comunicativi specifici, cioè “dal basso”, un cambiamento complessivo di un sistema. Il rischio di fallimento del dialogo è particolarmente elevato se la risposta a questo importante quesito segue un’aspettativa di risultato più generale rispetto alla portata dell’intervento: è chiaro infatti che la salvaguardia dei diritti individuali, il cambiamento della struttura sociale di una classe scolastica, o il cambiamento di processi consolidati di esclusione al suo interno, non sono alla portata dell’intervento che abbiamo osservato. L’unica possibilità di successo di un tale intervento è insistere tenacemente sulla testimonianza e sul dialogo, “accontentandosi” dei risultati parziali che si possono ottenere grazie allo spostamento delle opportunità di partecipazione. Inoltre, deve essere chiaro che questa tenacia può essere pienamente premiata soltanto se la durata dell’intervento è adeguata e che è comunque necessario mettere in conto numerosi ostacoli comunicativi che possono essere creati nella socializzazione più ampia dei destinatari, nello stesso sistema in atto (comunicazioni tra coetanei e con altri operatori/insegnanti) e al suo esterno (famiglia, mass media, gruppi formali ed informali)¹¹.

I risultati di questa ricerca rendono evidente la necessità di ripensare i modi di attuazione del dialogo, in particolare i modi di azione che possono renderlo probabile, e di verificare meglio quali sono i modi di azione attraverso i quali esso possa realizzarsi in modo efficace. Si tratta di capire ancora meglio che cosa determini le difficoltà nell’azione dialogica e quali differenze significative si riscontrino nella produzione delle diverse modalità di azione dialogica.

9.5.3 Riflessione

Un ultimo limite dell’intervento promozionale è dato dal fatto che si è confermato molto più probabile il successo della promozione della riflessione, che si basa sulle componenti del dialogo più “semplici” da attuare, quali l’ascolto attivo ed il feedback sull’azione dei destinatari, che non quello dell’attivazione di forme di dialogo nell’interazione tra i destinatari, e di quello di mediazione diretta dell’operatore. Il successo della promozione della riflessione non è da sottovalutare: la riflessione costituisce un punto di partenza essenziale per qualsiasi ulteriore fase di un intervento promozionale, in quanto consente la costruzione dei significati dei problemi comunicativi e delle loro possibili soluzioni. Tuttavia, la sola promozione della riflessione non produce nessun risultato concreto in termini di gestione dei conflitti: perché i conflitti possano essere gestiti, la riflessione deve essere seguita da una messa in atto di forme dialogiche nella comunicazione che coinvolge le parti in conflitto.

¹¹ Devo la piena maturazione di questa convinzione ad una collega con la quale da anni condivido successi e (più frequentemente) insuccessi nella comunicazione all’interno dell’organizzazione universitaria. Desidero qui ringraziarla per la sua opera di testimonianza sistematica, basata sempre sulla consapevolezza di questo importante presupposto.

Forme di promozione della riflessione possono essere osservate anche in interventi finalizzati a produrre una “presa di coscienza”¹²: in questi casi, la riflessione viene incentivata per favorire la comprensione e l’adeguamento alle prospettive proposte, quindi per soddisfare le aspettative cognitive e normative degli operatori. Negli interventi di promozione del dialogo qui osservati, la promozione della riflessione rappresenta invece il tentativo di incentivare l’osservazione e l’elaborazione di forme nuove, emerse grazie all’intervento. Questa promozione non nasconde quindi altre finalità: soltanto in alcuni casi si è osservata una spinta alla riflessione mirata a produrre comprensione e adeguamento, casi nei quali la promozione ha perso le sue caratteristiche e ha oscillato verso forme scolastiche. In questi casi l’ascolto è stato inteso come manifestazione di attenzione nei confronti dei bambini: tuttavia, il ricorso sistematico all’ascolto non solo non si rivela sufficiente a promuovere il dialogo ma, se non è accompagnato da una partecipazione attiva, risulta anche un modo per rafforzare le differenze di ruolo e di potere tra adulti e bambini. Se non si afferma esplicitamente l’interesse per l’espressione dei partecipanti e non si ribadisce il coinvolgimento dell’operatore, l’ascolto non porta alla testimonianza, bensì impone una “volontà di sapere”¹³ degli adulti sui bambini/preadolescenti. La produzione esclusiva di una riflessione basata sull’ascolto si rende perciò osservabile come rinuncia degli adulti al dialogo con i bambini/preadolescenti.

Qui incontriamo un altro problema che, come sostenuto nel primo capitolo, è stato spesso osservato come differenza tra “dire le cose” e “fare le cose”. Questa differenza è in realtà mal posta: la riflessione e la produzione di forme dialogiche sono entrambe comunicazioni, dunque “dire” è anche “fare”. Il problema è dato dalle conseguenze del dire/fare per il processo comunicativo e per la forma culturale che lo orienta e struttura. Introdurre una forma dialogica di gestione del conflitto significa cambiare la struttura di un sistema: ciò può avvenire attraverso la costruzione di una forma dialogica nella comunicazione tra le parti in conflitto, oppure attraverso la mediazione di una terza parte. La riflessione sul conflitto, per quanto promossa da un’azione dialogica, è una fase di un sistema di comunicazioni che non può cambiarne la struttura: introduce una pausa pacifica nel conflitto, ma non ha in se stessa la potenzialità di un cambiamento della struttura (e questo vale anche per i dibattiti sulla pace e sulla guerra).

Negli interventi osservati, non è stata conseguita una forma dialogica diretta ed autonomamente prodotta tra i destinatari: è stata realizzata soltanto ad un’osservazione del suo valore. Quest’ultimo non è un successo irrilevante, poiché introduce un cambiamento significativo nella cultura del conflitto: ma non è una prova del cambiamento strutturale del sistema, per quel che riguarda la gestione del conflitto. Si è osservata invece una mediazione efficace da parte dell’operatore, che, attraverso la sua azione, ha introdotto una forma dialogica che è stata accettata dai destinatari. Il successo della mediazione dialogica è però ben lungi dall’essere gene-

¹² V. Iervese, *Forme di educazione al dialogo*, in C. Baraldi (a cura di), *Costruire la diversità e il dialogo*, cit.

¹³ Il riferimento è a M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1968.

ralizzato quanto quello della promozione della riflessione: la mediazione è una forma dialogica che si produce in modo intermittente e quindi soltanto la promozione della riflessione può godere di tecniche generalizzate e pienamente efficaci.

In definitiva, non interessa conoscere le forme di promozione della riflessione più efficaci per favorire nei bambini la consapevolezza e la sensibilità nei confronti del dialogo, bensì capire che cosa produce il mancato passaggio dalla riflessione alla mediazione o ad altre forme di dialogo, quali sono i principali ostacoli per questo passaggio e in quali condizioni invece si afferma una mediazione o comunque una forma dialogica di successo.

9.6 Verso il futuro

Non è necessario che una ricerca risponda a tutti gli interrogativi aperti sul tema o problema che affronta: al contrario, la sua validità dipende dagli interrogativi nuovi che apre. Riteniamo, forse presuntuosamente, che questa ricerca sia stata particolarmente importante proprio per gli interrogativi che ha aperto in base a ciò che ha evidenziato.

I materiali che abbiamo presentato e commentato nei precedenti capitoli, potranno essere attentamente studiati e quindi utilizzati dai lettori, in particolare da coloro che sono interessati ad approfondire i significati dell'intervento promozionale e della gestione dialogica dei conflitti. Questi materiali si prestano ad ulteriori analisi, anche più tecniche e approfondite, che qui non possiamo proporre, per i limiti di spazio e di attenzione richiesta ai lettori. Tuttavia, pensiamo che queste ulteriori letture siano alla portata di coloro che si interessano professionalmente di questi temi, o che li studiano, e che costoro possano quindi gestire autonomamente (da soli o in gruppi di lavoro) le proprie riflessioni, verificando se, oltre a quanto qui scritto, sia possibile trarre dai materiali l'ispirazione per produrre nuovi interventi sociali.

Per concludere, ci limitiamo qui ad osservare alcuni orizzonti di riflessione e ricerca che possono essere particolarmente rilevanti in questa prospettiva. Un obiettivo importante della riflessione e nella ricerca sarà evidenziare gli aspetti "positivi" in questo tipo di interventi, cioè formulare una serie di considerazioni sul funzionamento adeguato di un intervento promozionale, basato sul dialogo. La domanda che si può porre è dunque: come funzionano i casi in cui si osserva un successo pieno delle forme promozionali?

La promozione della gestione dialogica dei conflitti intende colmare la mancanza di familiarità per le forme dialogiche che deriva dalla cultura dominante nella società. L'educazione scolastica può contare su una cultura diffusa e stabilizzata che, al di là delle specifiche tecniche e dei specifici contenuti, non viene messa in discussione nella società. Il dialogo, invece, è una pratica pressoché inesistente e, per certi aspetti, anche poco gradita. Parte dei conflitti emersi durante gli interventi, sia nella prima, sia nella seconda fase della nostra ricerca, sono una conseguenza della combinazione tra promozione della partecipazione e mancanza di familiarità con il dia-

logo: la promozione della partecipazione crea conflitti di cui non è affatto scontata la successiva gestione dialogica perché è difficile creare fiducia nel dialogo in mancanza di familiarità con pratiche dialogiche. Il problema consiste nel fatto che non esistono basi sicure per creare la fiducia nel dialogo e, nonostante ciò, la familiarità per il dialogo può prodursi soltanto se ci si fida del dialogo. Ne consegue che l'intervento promozionale deve affrontare simultaneamente i problemi di creazione di fiducia e creazione di familiarità. La difficoltà maggiore è assicurare i destinatari dell'intervento che coordinare il proprio punto di vista con quello degli altri è garanzia di partecipazione attiva e non rinuncia a farsi valere, è conquista di spazi ed opportunità e non perdita di possibilità di incidere sulle scelte. La promozione del dialogo ha bisogno di costruire una cultura della fiducia, attraverso pratiche di partecipazione che creino familiarità.

Che possibilità ci sono che questa cultura si produca attraverso un intervento specifico? La promozione ha indubbiamente bisogno di stabilizzare il dialogo nella continuità e di essere sostenuta da processi culturali più ampi: da solo, un intervento breve e dalla portata limitata può fare ben poco. Tuttavia, è utile considerare che cosa nell'intervento renda probabile il dialogo. In particolare, nelle riflessioni e nelle ricerche future, varrà la pena di osservare attentamente due aspetti fondamentali: 1) il passaggio dalla promozione della riflessione alla promozione del dialogo e della mediazione; 2) i significati e le forme della mediazione a partire dalla riflessione. Ciò significa concentrare l'attenzione su tre aspetti specifici che emergono dalla nostra ricerca: 1) le azioni dialogiche e le loro conseguenze nella comunicazione (limiti, vantaggi, possibili suggerimenti ulteriori); 2) il passaggio dalla riflessione alle forme dialogiche (e l'uso della testimonianza in questo passaggio); 3) i significati della mediazione nei casi di conflitto (nei suoi successi ed insuccessi).

Il futuro non si costruisce sul nulla e richiede sempre che ci sia stato un passato. Un ultimo interrogativo che viene dal passato, e che è stato in passato oggetto di polemiche, è se e in che senso un intervento promozionale debba essere considerato "educativo". Abbiamo più volte sostenuto che la promozione non è educazione¹⁴ e per questo motivo siamo stati contestati ed accusati di riduzionismo. In realtà, non siamo mai stati interessati a questo tipo di polemiche, poiché ci interessa molto di più affermare che la promozione della partecipazione e la gestione dialogica dei conflitti richiedono radicalità nella comunicazione, richiedono cioè che: 1) l'orientamento alle persone e le aspettative di auto-espressione dei destinatari siano esplicitamente considerate come primarie nella comunicazione, e non invece subordinate ad obiettivi di apprendimento o prestazione, ai ruoli di discenti o apprendenti, oppure ad una regolazione normativa delle azioni dei destinatari intesi come ruoli gerarchicamente subordinati; 2) l'azione dell'operatore si presenti come una testimonianza di se stesso, svolta sempre in prima persona e non nel nome di qualche valore o istituzione, sostenuta tecnicamente da componenti dialogiche come

¹⁴ V., ad esempio, S. Ansaloni e C. Baraldi (a cura di), *Gruppi giovanili e intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 1996; C. Baraldi, V. Iervese e A. La Palombara, *Il bambino salta il muro*, cit.; C. Baraldi (a cura di), *I diritti dei bambini e degli adolescenti*, Donzelli, Roma 2001; C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione*, cit.

l'ascolto attivo, la verifica della percezione, il feedback sulle proprie azioni e sulle azioni dei destinatari, l'apprezzamento, mai valutativo e meno che meno aggressivo, delle azioni dei destinatari.

Se la forma di comunicazione che emerge da queste condizioni sia o non sia definibile come educazione è poco rilevante, perché è una questione nominalistica: ciò che è veramente rilevante è che si sia in grado di distinguere tra forme comunicative diverse e si osservino con grande attenzione le contraddizioni tra queste forme, che possono sfociare in conflitti laddove si introducano tutte in un medesimo sistema di comunicazioni. Soltanto la riflessione e la successiva gestione dialogica o mediazione nella comunicazione tra forme culturali diverse, consente di realizzare un intervento di successo. Promozionale, appunto.

Appendici



APPENDICE 1: TRACCIA INTERVISTA OPERATORI-INSEGNANTI

Significato di infanzia/preadolescenza, intervento sociale

1. Mi sapreste dare una definizione di bambino/preadolescente?
2. Come può essere descritta la condizione dell'infanzia/della preadolescenza nella società attuale?
3. Ritenete che il bambino/preadolescente possa essere considerato autonomo o dipendente? Perché?
4. Come si può definire l'autonomia e la dipendenza di un bambino/preadolescente?
5. Che cosa significa intervenire nei confronti dei bambini/preadolescenti? Quali sono gli obiettivi principali?
6. Cosa significa educare i bambini/preadolescenti?
7. Cosa significa promuovere la partecipazione sociale dei bambini/preadolescenti?
8. Quali sono le differenze principali tra educazione e promozione?
9. Quale tipo di intervento è più importante? Perché?

Significato di diversità, conflitto, dialogo

10. Come può essere definita in generale la diversità? È importante nella nostra società? Perché?
11. Esiste una differenza tra diversità personale e diversità culturale? Se sì, in che cosa consiste? Se no, perché?
12. È importante esprimere la diversità? Se sì, come ciò avviene/può avvenire e in quali contesti?
13. Come pensate si debba reagire alla diversità (tollerarla, superarla/negarla, scoprirla/valorizzarla, ecc.)?
14. Possono nascere dei problemi dalla diversità? Quali? Perché?
15. Quando e perché può nascere un conflitto (tra prospettive personali diverse, tra forme culturali diverse)? Come può essere affrontato? Con quali risultati auspicabili?
16. Che cos'è il dialogo? Che caratteristiche ha? Quali aspetti tende a privilegiare (affettivi, cognitivi, normativi)? Perché? Che finalità ha? Quando e come è possibile? Quali condizioni invece lo ostacolano?

Descrizione del progetto di intervento (solo per l'insegnante!)

17. Lei sa chi ha progettato l'intervento? Chi lo gestisce?
18. Quali obiettivi si è posto l'intervento? Quali risultati doveva conseguire (individuali, sociali)?
19. Chi sono stati i destinatari dell'intervento (caratteristiche)?

20. Quali altri soggetti sono stati coinvolti nell'intervento (destinatari intermedi)?
21. Come sono state prese le decisioni? Chi ne deteneva le responsabilità?
22. Chi sono gli operatori che hanno svolto l'intervento (caratteristiche professionali, motivazioni, ecc.)? Come è stata costituita l'équipe e come ha lavorato? Quale divisione dei ruoli è stata realizzata? Quali rapporti ci sono stati tra i diversi ruoli e le diverse persone?
23. Quali rapporti ci sono stati tra operatori/progettisti?
24. Quali programmi di lavoro sono stati realizzati? In quali tempi e fasi?
25. Come possono essere definite le attività che sono state proposte (preventive, educative, promozionali...)? Perché?
26. Quali metodologie e tecniche sono state utilizzate (descrizione)?
27. Vi siete relazionati con i bambini in modo diverso durante questo progetto rispetto alle lezioni ordinarie? Se sì: questo cambiamento ha influito sulle vostre relazioni con i bambini? Se sì, come? Anche dopo la conclusione del progetto?
28. Avete notato delle differenze nel tipo e nella intensità delle relazioni tra i bambini, durante le lezioni ordinarie e durante questo progetto? Se sì, quali?
29. L'intervento può dirsi riuscito o fallito? Quali condizioni/elementi permettono di giudicarlo come tale? Questi elementi sono condivisi da tutti o ci sono diversi punti di vista?

Descrizione delle forme della comunicazione

30. Nel condurre l'intervento, che cosa vi aspettavate dai bambini/preadolescenti? Vi aspettavate che apprendessero nuove conoscenze, sviluppassero competenze? Se sì, quali? Vi aspettavate che rispettassero norme di comportamento e di convivenza? Se sì quali? Vi aspettavate che si sentissero valorizzati nell'espressione del loro punto di vista? Se sì, per quali aspetti?
31. Cosa pensate si aspettassero i bambini/preadolescenti?
32. Che cosa significa interagire come operatori? Avete messo in gioco punti di vista e motivazioni personali? Se sì, di che tipo? Come?
33. I bambini/preadolescenti hanno accettato le vostre proposte o hanno introdotto idee, punti di vista, preferenze personali? Quale dei due comportamenti ritenete preferibile? Perché ed in quali casi?
34. Vi propongo ora delle coppie di frasi, che si riferiscono al vostro modo di osservare situazioni di discussione e confronto tra voi e i bambini/preadolescenti.
 - Con quale di queste siete più d'accordo?
 - Perché?
 - Come vi siete comportati nelle situazioni concrete durante l'intervento?

- | | | |
|---|--|---|
| A | «Ognuno deve avere uguali possibilità di esprimere la propria opinione» | «Chi ha ragione deve avere più spazio e possibilità degli altri» |
| B | «Prima di tutto esprimo la mia opinione, poi ascolto i bambini/gli adolescenti» | «Prima ascolto i bambini/gli adolescenti, poi dico quello che penso» |
| C | «Io penso che per farsi capire si deve alzare la voce ed essere decisi» | «Io penso che per capirsi, bisogna dire le cose tranquillamente» |
| D | «Si devono rispettare i punti di vista di tutti i bambini/gli adolescenti, anche se non si è d'accordo con loro» | «Non sempre si possono rispettare i punti di vista di tutti i bambini/gli adolescenti» |
| E | «Se non sono d'accordo con i bambini/gli adolescenti, osservo soprattutto gli aspetti negativi di ciò che dicono e glieli faccio notare» | «Se non sono d'accordo con i bambini/gli adolescenti, do ugualmente importanza agli aspetti positivi delle cose che dicono» |
| F | «Se penso di avere ragione, non mi sforzo di capire il punto di vista dei bambini/degli adolescenti» | «Io mi sforzo di capire perché i bambini/gli adolescenti la pensano diversamente da me» |
| G | «Per me è importante chiedere sempre ai bambini/agli adolescenti cosa provano» | «Per me conta dire sempre ai bambini/agli adolescenti quello che provo io» |
| H | «Quando i bambini/gli adolescenti mi dicono cosa provano, gli credo sempre» | «Quando i bambini/gli adolescenti mi dicono cosa provano, io non li prendo sempre sul serio» |
| I | «Quando parlo con i bambini/gli adolescenti, dico quello che penso senza farmi problemi» | «Quando parlo con i bambini/gli adolescenti, mi preoccupa di quello che il mio comportamento può provocare» |
| J | «Anche se non sono d'accordo con i bambini/gli adolescenti, non per questo li giudico» | «Se non sono d'accordo con i bambini/gli adolescenti, io mi sento in diritto di giudicarli» |

35. Vi chiedo adesso di riflettere sulle stesse frasi, con riferimento al comportamento dei bambini/preadolescenti nei momenti di discussione e confronto tra loro.
- Come si sono comportati i bambini/preadolescenti durante l'intervento?
 - Ci sono state delle differenze tra loro?
 - A che cosa sono dovute?

- | | | |
|---|--|---|
| A | «Cercano di lasciare agli altri la possibilità di esprimere le loro opinioni» | «Cercano di far valere anzitutto le loro ragioni» |
| B | «Prima di tutto esprimono la loro opinione, poi ascoltano gli altri» | «Prima ascoltano gli altri, poi dicono quello che pensano» |
| C | «Per farsi capire, alzano la voce e si mostrano decisi» | «Per farsi capire, dicono le cose tranquillamente» |
| D | «Rispettano il punto di vista di tutti, anche se non sono d'accordo» | «Non sempre rispettano il punto di vista degli altri» |
| E | «Se non sono d'accordo con qualcuno, osservano soprattutto gli aspetti negativi di ciò che dice e glieli fanno notare» | «Se non sono d'accordo con qualcuno, danno ugualmente importanza agli aspetti positivi delle cose che dice» |
| F | «Se pensano di avere ragione, non si sforzano di capire il punto di vista degli altri» | «Si sforzano di capire perché qualcuno la pensa diversamente da loro» |
| G | «Per loro è importante chiedere sempre agli altri cosa provano» | «Per loro conta dire sempre agli altri quello che provano loro» |
| H | «Quando qualcuno dice cosa prova, gli credono sempre» | «Quando qualcuno dice cosa prova, non lo prendono mai sul serio» |
| I | «Quando parlano, dicono quello che pensano senza farsi problemi» | «Quando parlano, si preoccupano di quello che il loro comportamento può provocare» |
| J | «Anche se non sono d'accordo con qualcuno, non per questo lo giudicano» | «Se non sono d'accordo con qualcuno, si sentono in diritto di giudicarlo» |

36. In generale, come si sono configurate le relazioni tra bambini/preadolescenti? E quelle tra i bambini/preadolescenti e voi?
37. Vi sono stati dei conflitti tra bambini/preadolescenti? Se sì, da che cosa sono nati? Voi come avete reagito? Come sono stati affrontati in generale (si è cercato un accordo/un'unità di vedute o si è cercato di coordinare prospettive diverse)? Se no, perché?
38. Vi sono dei conflitti tra voi e i bambini/preadolescenti? Se sì, da che cosa sono nati? Voi come avete reagito? Come sono stati affrontati (si è cercato un accordo/un'unità di vedute o si è cercato di coordinare prospettive diverse)? Se no, perché?

APPENDICE 2: TRACCIA FOCUS BAMBINI/PREADOLESCENTI **da utilizzare nelle classi in cui l'intervento sia stato condotto dall'insegnante**

Fase Introduttiva

- Presentazione del ricercatore
- Spiegazione del senso e delle fasi del focus

Ricostruzione e ri-narrazione

- Presentazione da parte dei bambini
 - o Farsi raccontare in breve il lavoro svolto (l'attenzione è per la ricostruzione dell'iter del lavoro complessivo)
 - o Farsi raccontare la storia finale
 - o Esplorare i fattori generali di gradimento/non gradimento (vi è piaciuto o non vi è piaciuto?)

Il processo

- Organizzazione e decisioni
 - o Durante il lavoro avete cercato di organizzarvi tra di voi? In che modo? ha funzionato?
 - o Come avete preso le decisioni?
 - o Quando qualcuno non era d'accordo con gli altri come vi siete comportati?
 - o Siete riusciti a decidere le cose da fare parlandone tutti insieme oppure no? Perché?
- Difficoltà
 - o Ci sono stati momenti in cui vi siete trovati in difficoltà? Quali? Come li avete affrontati?
 - o Ci sono stati particolari problemi tra voi? Che cosa li ha creati? C'è stato qualcosa che vi ha impedito di scegliere insieme cosa fare? Che cosa? Cosa potreste/i fare per superare questi problemi?
 - o Avete litigato fra di voi? Per quali motivi? Cosa avete fatto? Siete soddisfatti o avreste potuto fare altro?
 - o Cos'è che vi ha più aiutato a trovare un accordo e a raggiungere alla fine un risultato?
 - o (Annie/Marco G./Marco V.) vi hanno aiutato? In che modo?¹
 - o C'è qualcosa che vi ha dato fastidio (mentre lavoravate)? Cosa? Per quale motivo?

¹ Il rapporto con gli operatori viene trattato successivamente, ma in questo caso mi sembrava opportuno verificare come sono state affrontate le difficoltà. Si può anche riprendere in seguito.

- Comunicazione “dialogica”
 - o Ci sono stati momenti in cui avete sentito di lavorare bene insieme? Quali? Perché?
 - o Cos’è secondo voi che vi ha fatto lavorare bene insieme?
 - o Ci sono stati dei comportamenti vostri o dei vostri compagni che non vi sono piaciuti o che vi hanno dato fastidio? Quali? Perché? Che cosa si sarebbe dovuto fare invece, secondo te?
- Gradimento del processo
 - o Vi siete trovati bene a lavorare in questa maniera?
 - o C’è qualcosa che vi è piaciuto in modo particolare? Che cosa? Perché? C’è qualcosa che non vi è piaciuto? Che cosa? Perché?
 - o C’è qualcosa che ha funzionato bene? Che cosa? Perché? C’è qualcosa che non ha funzionato? Che cosa? Perché?
 - o Notate differenze tra quello che avete fatto e ciò che normalmente fate a scuola? Quali? E nel modo in cui normalmente state fra di voi? E di che tipo? Perché?

Rapporti e forme di comunicazione

- Rapporti con gli adulti
 - o Nel complesso, come vi siete trovati con (Annie/Marco G./Marco V.)?
 - o Ci sono stati dei loro atteggiamenti che vi sono o non vi sono piaciuti? Quali? Perché?
 - o Avete notato differenze tra il rapporto che avete avuto con (Annie/Marco G./Marco V.) e quello che avete con le vostre insegnanti?
 - o C’è qualcosa che vorreste dire a (Annie/Marco G./Marco V.) ora che l’attività è terminata? E alle vostre insegnanti?
- Rapporti con i coetanei
 - o Nel complesso, come sono stati i rapporti tra di voi?
 - o Avete notato differenze rispetto a ciò che succede normalmente in classe? Di che tipo? A cosa è dovuta secondo voi questa differenza?
 - o C’è qualcosa che vorreste dire a uno o più dei vostri compagni ora che l’attività è terminata?
 - o Pensate che ciascuno di voi sia stato rispettato durante gli incontri? Perché? In che modo?
 - o Quali di questi comportamenti sono stati più frequenti tra di voi:
 - > Ognuno ha cercato di prendere più spazio possibile per se stessi
 - > In generale, si è cercato di dare spazio a tutte le opinioni
 - > La maggior parte ascoltava gli altri prima di esprimere il suo parere
 - > La maggior parte ha prima espresso il suo parere e poi ha ascoltato gli altri
 - > Abbiamo detto le cose tranquillamente
 - > Ognuno ha tentato di imporsi sugli altri

- > Si è dato importanza a quello che gli altri dicevano anche se non si era d'accordo
- > Si è dato importanza soprattutto alle cose negative
- > Le cose sono state dette senza farsi troppi problemi
- > Ci si è preoccupati di quello che il nostro comportamento poteva provocare negli altri
- > Ci si è sforzati di capire quello che pensavano gli altri
- > Non ci si è sforzati di capire quello che pensavano gli altri
- o Ci sono altri comportamenti che sono stati importanti?

Risultato

- Aspettative
 - o Secondo voi quali erano gli scopi di questa attività?
 - o Sono stati raggiunti? Perché?
 - o Secondo voi cosa si aspettavano da voi (Annie/Marco G./Marco V.)?
- Soddisfazione per il risultato
 - o Siete soddisfatti di quello che avete realizzato? Perché?
 - o Vi aspettavate qualcosa di diverso? Se sì, che cosa?
- Gradimento del progetto
 - o In generale, vi è piaciuta questa attività? Per quale/i motivo/i?
 - o C'è qualcosa che cambiereste? Perché?
 - o Ripetereste un'attività simile? A che condizioni (quali differenze)?

APPENDICE 3: QUESTIONARIO BAMBINI/PREADOLESCENTI

Informazioni generali

1. Scuola _____ 2. Classe _____ 3. Sezione _____
4. Sesso ☐ M ☐ F
5. Puoi dirci dove sei nato?

Città: _____

Nazione: _____

6. Sai dirci dove sono nati i tuoi genitori?

Padre Madre

Città: _____

Nazione: _____

Prima Parte

Ti chiediamo di rispondere ad alcune domande a partire da frasi raccolte da bambini/ragazzi della tua età

Viviana: «Io credo che la diversità tra persone vada accettata, perché ormai viviamo nella diversità, ed è importante che tutti siano accettati».

1. La diversità tra le persone per te è ☐ 1. Sempre positiva
☐ 2. A volte positiva e a volte negativa
☐ 3. Sempre negativa
2. È importante per te che tutti siano accettati? ☐ 1. Sì ☐ 2. No
3. È possibile che tutti siano accettati? ☐ 1. Sì ☐ 2. No

Filippo: «Per me rispetto significa considerare una persona una persona, cioè non dire “questo è un topo di fogna... adesso lo tiro giù».

1. Ci sono delle persone che consideri dei “topi di fogna”, cioè che non rispetti come persone? ☐ 1. Sì ☐ 2. No
2. SE HAI RISPOSTO SÌ, puoi dire di chi si tratta (puoi indicare più di una risposta)?
- ☐ 1. Alcuni amici
☐ 2. Alcuni compagni di classe
☐ 3. I miei genitori
☐ 4. Alcuni Insegnanti
☐ 5. Altri. Chi (senza fare nomi)? _____

Erika: «Io penso che ci sono certe situazioni in cui il dialogo non serve, ma serve menare le mani».

1. Sei d'accordo con ciò che dice Erika? ☐ 1. Sì ☐ 2. No
2. Secondo te che cosa significa dialogo (scegli una sola risposta)?
 - ☐ 1. Semplicemente parlare con gli altri
 - ☐ 2. Mostrarsi particolarmente attenti alle cose che dicono gli altri
 - ☐ 3. Agire in modo da permettere agli altri di esprimersi come desiderano loro
 - ☐ 4. Altro (specificare): _____
3. Con quali di queste persone dialoghi più volentieri (scegli una sola risposta)?
 - ☐ 1. Amici
 - ☐ 2. Compagni di classe
 - ☐ 3. Genitori
 - ☐ 4. Insegnanti
4. Con quali di queste persone invece dialoghi meno volentieri (scegli una sola risposta)?
 - ☐ 1. Amici
 - ☐ 2. Compagni di classe
 - ☐ 3. Genitori
 - ☐ 4. Insegnanti
5. Secondo te è facile o difficile dialogare con bambini o ragazzi di età diversa dalla tua?
 - ☐ 1. Facile
 - ☐ 2. Difficile
6. Secondo te è facile o difficile dialogare con gli adulti?
 - ☐ 1. Facile
 - ☐ 2. Difficile
7. Secondo te è facile o difficile dialogare con persone di sesso diverso dal tuo?
 - ☐ 1. Facile
 - ☐ 2. Difficile
8. Secondo te è facile o difficile dialogare con persone di una cultura diversa dalla tua?
 - ☐ Facile
 - ☐ Difficile

Giacomo: «Sono pregiudizi. Può essere antipatico e prepotente anche un italiano, non solo uno straniero».

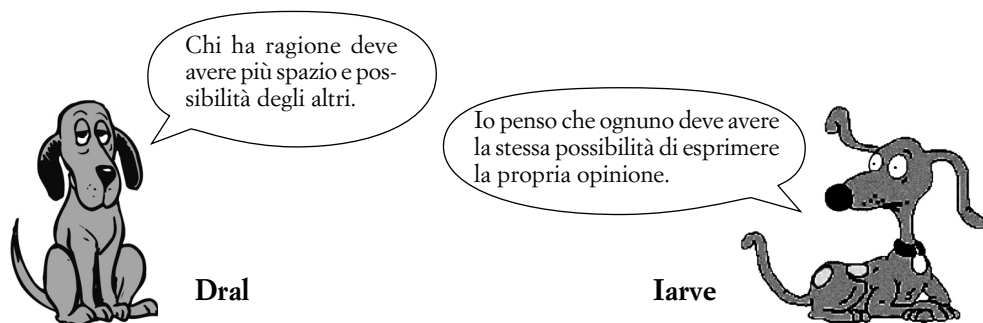
Anna: «Non sono pregiudizi: gli antipatici e i prepotenti che vedo io sono quasi tutti stranieri. Poi ovvio che ci sono delle eccezioni».

1. Con chi sei d'accordo? ☐ 1. con Giacomo ☐ 2. con Anna

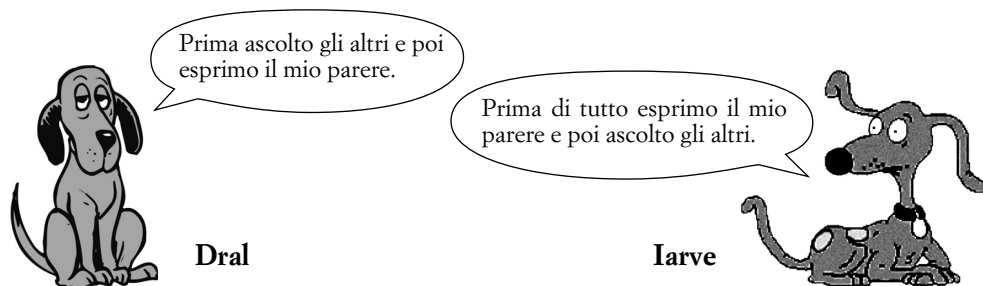
Seconda Parte

Ti proponiamo di rispondere ad alcune domande a partire da un dialogo inventato

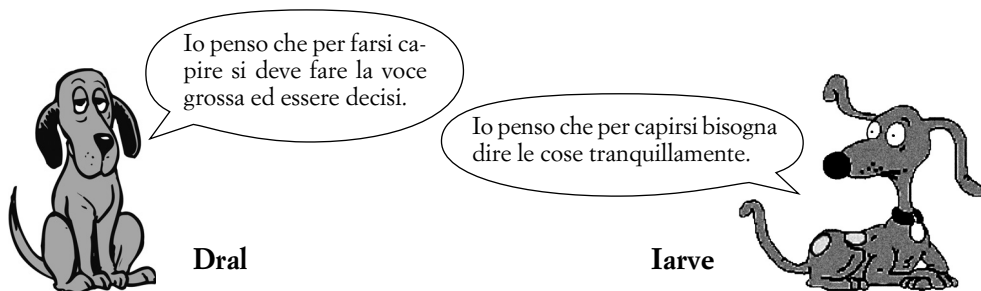
Dral e **Iarve** discutono spesso tra loro perché non vanno d'accordo su cose che per entrambi sono molto importanti. Esprimi la tua opinione su ciò che dicono, **scegliendo una sola risposta** per volta, e scrivendo il perché della tua scelta.



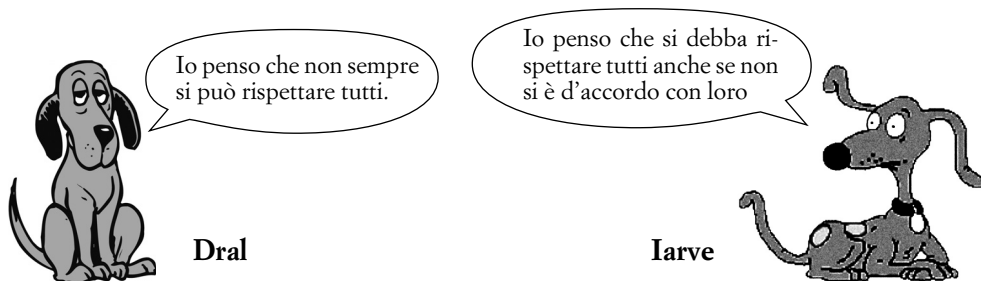
1. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 1a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



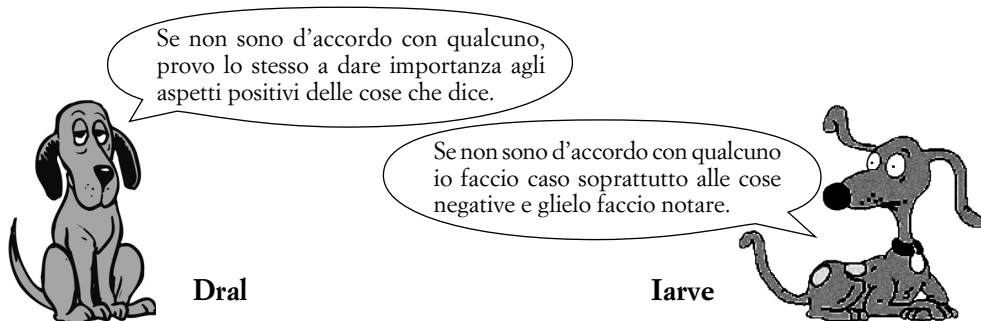
2. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 2a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



3. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 3a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



4. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 4a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



5. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 5a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



6. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?

- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve

6a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?

- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



7. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?

- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve

7a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?

- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve

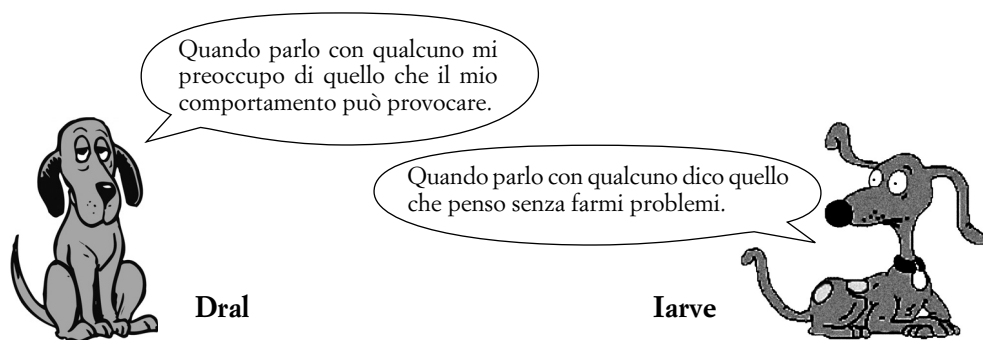


8. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?

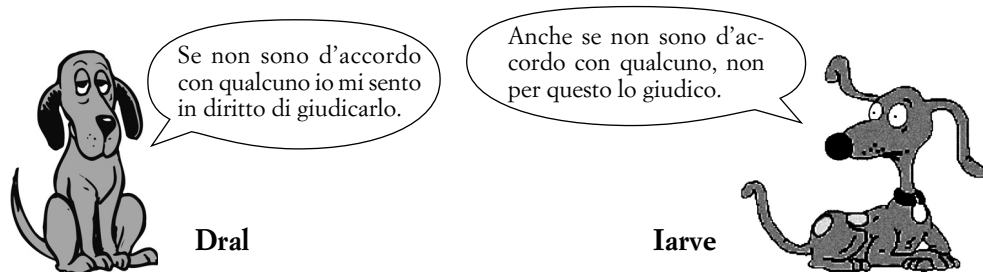
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve

8a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?

- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



9. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 9a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve



10. In questo caso con chi sei maggiormente d'accordo?
- ☐ 1. con Dral ☐ 2. con Iarve
- 10a. Di solito, nella realtà, ti comporti più come Dral o come Iarve?
- ☐ 1. come Dral ☐ 2. come Iarve

Terza Parte

Per concludere ti proponiamo alcune domande sulla tua esperienza personale

1. Nella tua esperienza quotidiana, ti è capitato e ti capita di avere delle discussioni con persone che non sono d'accordo con te su cose per te importanti?

☐ 1. Sì ☐ 2. No

SE HAI RISPOSTO SÌ, con chi hai queste discussioni, soprattutto (scegli una sola risposta)?

☐ 1. Amici

☐ 2. Compagni di classe

☐ 3. Genitori

☐ 4. Insegnanti

☐ 5. Altri (specificare): _____

2. Si creano più problemi se alla discussione partecipano (una risposta per ciascuna riga)?

1. Maschi e femmine ☐ 1. Sì ☐ 2. No

2. Persone di cultura diversa ☐ 1. Sì ☐ 2. No

3. Adulti e ragazzi ☐ 1. Sì ☐ 2. No

4. Ragazzi di età diversa ☐ 1. Sì ☐ 2. No

3. Come potrebbero essere risolti i problemi che nascono dalle discussioni, secondo te (scegli una sola risposta)?

☐ 1. Parlandone apertamente con l'altra persona

☐ 2. Usando la forza

☐ 3. Usando l'intelligenza e l'astuzia

☐ 4. Ricorrendo all'aiuto di qualcuno che dia man forte

☐ 5. Ricorrendo a qualcuno che aiuti a mettersi d'accordo

☐ 6. Altro (specificare): _____

Finito di stampare nel mese di settembre 2006
dalla Galeati Industrie Grafiche di Imola
e confezionato dalla Legatoria Universo di Ravenna
per conto della Editrice La Mandragora

